

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

LÍLIAN APARECIDA VIMIEIRO PASCOAL

AVALIAÇÕES ESCRITAS DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTOS DE EXTENSÃO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM LETRAMENTO
CRÍTICO

BELO HORIZONTE

2018

LILIAN APARECIDA VIMIEIRO PASCOAL

AVALIAÇÕES ESCRITAS DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTOS DE EXTENSÃO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
POSSÍVEIS RELAÇÕES COM LETRAMENTO CRÍTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/ Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG

2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

P281a Pascoal, Lilian Aparecida Vimieiro.
Avaliações escritas de língua inglesa em contextos de extensão e formação de professores [manuscrito] : possíveis relações com o letramento crítico/ Lilian Aparecida Vimieiro Pascoal. – 2018.
173 f., enc.: il. tabs, grafs (color)
Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 159-165.
Anexos: f. 166-173.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Letramento – Teses. 4. Língua inglesa – Métodos de ensino – Teses. 5. Língua inglesa – composição e exercícios – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. I. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



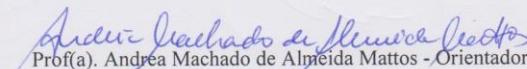
FOLHA DE APROVAÇÃO


Avaliações Escritas de Língua Inglesa em Contextos de Extensão e Formação de Professores: Possíveis Relações com Letramento Crítico

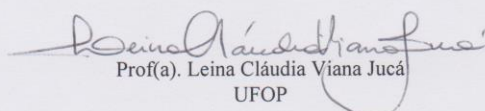
LILIAN APARECIDA VIMIEIRO PASCOAL

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 26 de março de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Andrea Machado de Almeida Mattos - Orientadora
UFMG


Prof(a). Maralice de Souza Neves
UFMG


Prof(a). Leina Cláudia Viana Jucá
UFOP

Belo Horizonte, 26 de março de 2018.

*Para
Caio, Dodora e Paulinho,
Meus amores, meus portos
seguros.*

Agradecimentos

As experiências acadêmicas, pessoais e profissionais se encontram, e transbordam gratidão e amor. Aqueles que caminharam ao meu lado, conhecem a maior parte de minha história e ouviram durante os anos minhas inseguranças, medos, angústias. Mas também estavam comigo em cada sorriso, conquista e surpresa. Àqueles que não estão mais acompanhando meus passos, agradeço os momentos que tivemos, as alegrias e o aprendizado que nos proporcionamos. Alguns dos que se fazem presentes, estão tão presentes que às vezes os confundo com presentes que me foram dados...

À UFOP, seu corpo docente, discente e seus funcionários, partes de minha antiga rotina diária, agradeço o ensino, e principalmente o acolhimento. As experiências adquiridas nos anos em que estive em Mariana-MG são singulares e seguirão moldando minha formação como profissional, pesquisadora e pessoa.

Às amigas da UFOP, agradeço as pegadas que deixaram em minha história. Ao Prof. Dr. Joel Windle, por me ajudar nos primeiros passos da caminhada intensa que foi este mestrado. Ao Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva, por todas as reuniões de sexta, por todos os momentos de formação e por ser um exímio professor supervisor, que tive a sorte de encontrar em minhas primeiras experiências de sala de aula. À Ronessa, que passou de mentora a amiga, pelas mãos dadas neste e em outros momentos e por estar em sintonia nos mais diferentes aspectos da vida. À Allissa, por sua seriedade, paciência e amizade.

Às amigas antigas e à minha família, agradeço a compreensão de minha ausência e a presença de cada um por vias digitais, que me fez sentir mais que querida. Em especial, à minha doce mãe, Dodora, anjo protetor, força motriz, meu modelo de força feminina, alimentadora – como de praxe – de minha autoestima, amor de minha vida, a quem atribuo tudo que sou e todas as minhas conquistas, agradeço todos os dias por tê-la como mãe, reconheço todos os sacrifícios, as dores e os amores de sua maternidade e não tenho desejo maior que sua felicidade incondicional. Ao meu irmão, Paulinho, que se mostrou um padrinho melhor que a encomenda, me confortando, se preocupando comigo, sempre disposto a ajudar, a quem não houve muita escolha em assumir um papel de segundo pai. À Renata, que há mais de uma década e meia me mostra o que é a amizade e o que é amor, e à sua família, que sempre me acolheu e me foi muito carinhosa.

Ao Caio, primeiramente pelo nosso amor, que me faz querer ser uma pessoa melhor a cada dia. Além disso, por seu apoio, paciência, amor, dedicação e racionalidade, e ao mesmo tempo, por sonhar diariamente comigo, por compartilhar essa pessoa maravilhosa que é, pelo

carinho e cuidado que me tem; e à sua família, pelo apoio, carinho, atenção e força que nos dão em todos os passos de nossa caminhada.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição e apoio na construção desta pesquisa, ao CENEX por possibilitar esta pesquisa e a formação de milhares de professores que passaram por experiências engrandecedoras nessa ação.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo incentivo e apoio financeiro, e à UFMG por proporcionar experiências intensas e fundamentais em minha formação.

Aos colegas de trabalho nos diferentes contextos em que me encontrei e aos alunos que tive o prazer de ensinar o que conheço, com quem aprendi muito mais que ensinei e que marcaram minha história com cada aprendizado.

À Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, que me recebeu de braços abertos, cuja orientação foi impecável em aspectos que contribuíram para minha formação como professora, pesquisadora e pessoa, fazendo com que se tornasse uma figura inspiradora em minha vida; agradeço por ter cumprido o papel de orientadora verdadeiramente e por estar sempre disposta a apontar e percorrer o caminho, agradeço pelo profissionalismo, pela força, confiança, dedicação e a parabenizo por seu zelo quanto à UFMG, às pesquisas, ao trabalho docente e aos seus orientandos.

Muito obrigada!

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.” (Rubem Alves)

Sumário

Lista de Figuras.....	10
Lista de Tabelas	11
Lista de Quadros	11
Lista de Gráficos	12
Lista de Abreviaturas	13
RESUMO.....	14
ABSTRACT.....	15
Introdução	16
Justificativa	20
Motivações para a pesquisa	22
Objetivos.....	23
Organização da dissertação.....	24
Capítulo I - Revisão da Bibliografia	25
1.1. Avaliação	25
1.1.1. Avaliação em contexto de ensino de línguas	28
1.1.2. Características das avaliações em contextos de ensino de línguas.....	30
1.1.3. Testes de língua inglesa como instrumento avaliativo.....	32
1.2. Letramentos	56
1.3. Letramento Crítico	57
1.4. Letramento em avaliação em contexto de línguas	62
1.4.1. Validade	64
1.4.2. Confiabilidade	67
1.4.3. Praticidade.....	69
1.4.4. Autenticidade	70
1.4.5. Efeito Retroativo	71
1.5. Formação de professores	73
1.6. A extensão como um dos três pilares da universidade	75
1.7. Conclusão.....	77
Capítulo II - Metodologia da Pesquisa	78
2.1. A pesquisa documental	79
2.2. Coleta e geração dos dados	81

2.3. Contexto da pesquisa	84
2.4. Conclusão.....	87
Capítulo III - Análise dos dados e Discussão dos Resultados	89
3.1. Análise documental.....	89
3.1.1. Integração de habilidades	90
3.1.2. Performances nos testes	94
3.1.2.1. Performances avaliativas da habilidade de compreensão escrita	95
3.1.2.2. Performances avaliativas da habilidade de uso da língua.....	103
3.1.2.3. Performances avaliativas da habilidade de compreensão oral.....	112
3.1.2.4. Performances avaliativas da habilidade de produção escrita.....	119
3.1.3. Presença da criticidade nos testes.....	129
3.2. Análise qualitativa: as vozes dos professores	135
3.2.1. Questionário	136
3.2.1.1. Caracterização dos participantes	137
3.2.1.2. As disciplinas do curso e a atuação dos estagiários como professores	139
3.2.1.3. Experiências extensionistas	144
3.3. Conclusão.....	153
Considerações Finais	154
Implicações da pesquisa.....	155
Implicações para a formação de professores – aspectos teóricos e práticos.....	155
Implicações para avaliações e LC.....	156
Sugestões para pesquisas futuras	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
ANEXO A.....	166
ANEXO B.....	167
ANEXO C.....	169
ANEXO D.....	172

Lista de Figuras

Fig.	Nome da Figura	Página
1	Teste do nível B1_2, <i>Writing Section</i>	91
2	Teste do nível A2_1b, <i>Reading Section</i>	92
3	Entrevista no teste A1_2 <i>Final</i>	97
4	Postagem em blog no teste A2_2 <i>Midterm</i>	97
5	Artigo de opinião no teste C1_1 <i>Midterm</i>	98
6	Artigo de opinião no teste C1_1 <i>Midterm</i>	99
7	Gênero Notícia no teste B1_1 <i>Final</i>	99
8	Comentário em Fórum Online no teste A1_1 <i>Final</i>	101
9	Resenha de programa televisivo no teste A1_1c <i>Midterm</i>	101
10	Resenha de programa televisivo no teste A1_1c <i>Midterm</i> (Parcial)	102
11	Conversa no teste B1_3 <i>Final</i> (Parcial)	104
12	Frases no teste C1_1 <i>Midterm</i> (Parcial)	105
13	Entrevistas no teste B1_2 <i>Final</i> (Parcial)	106
14	Árvore Genealógica no teste A1_1b <i>Midterm</i> (Parcial)	107
15	Comentário no teste C1_2 <i>Midterm</i> (Parcial)	108
16	E-mail no teste A2_1 <i>Final</i>	109
17	Propaganda no teste B1_3 <i>Midterm</i> (Parcial)	110
18	Parágrafo no teste A1_1 <i>Final</i>	111
19	Lista no teste A2_2 <i>Midterm</i>	111
20	Receita no teste A1_2a <i>Midterm</i>	112
21	Conversa no teste A1_2 <i>Final</i>	114
22	Vlog no teste A1_1b <i>Final</i> (Parcial)	115
23	Notícia no teste A1_1b <i>Final</i>	115
24	TV-show no teste A1_1 <i>Midterm</i>	116
25	Entrevista no teste A1_1c <i>Midterm</i> (Parcial)	117
26	Publicidade no teste A2_2 <i>Midterm</i> (Parcial)	118
27	Paráfrase no teste B1_1 <i>Midterm</i>	119
28	Mapa Mental e E-mail no teste A1_2 <i>Final</i>	121
29	Parágrafo no teste A2_3 <i>Midterm</i>	121
30	Comentário no teste B1_1b <i>Midterm</i>	123
31	Postagem no teste A1_2a <i>Final</i>	124

32	Carta no teste A1_2a <i>Final</i>	125
33	Resenha de Filme no teste C1_1 <i>Final</i>	125
34	Formulário e Perfil Pessoal no teste C1_1 <i>Final</i>	126
35	Artigo de Opinião no teste A2_1 <i>Final</i>	127
36	Receita no teste A2_3 <i>Final</i>	127
37	Conversa no teste A2_3 <i>Final</i> (Parcial)	128
38	Ensaio no teste C1_1 <i>Midterm</i>	128
39	Sinal de trânsito	134

Lista de Tabelas

Tabela	Nome da tabela	Página
1	Posições de habilidades nos testes	94

Lista de Quadros

Quadro	Nome do quadro	Página
1	Síntese sobre avaliações baseadas nas definições de Brown (2004)	29
2	Orientações para elaboração de itens fechados de Genesee e Upshur (21996, p. 187)	34
3	Orientações para elaboração de itens abertos de Genesee e Upshur (1996, p. 182)	36
4	Avaliação das habilidades baseadas em Brown (2004)	38
5	Escala de pontuação holística para resumo e resposta à leitura (BROWN, 2004, p. 215)	48
6	Escala de pontuação para escrita controlada (BROWN, 2004, p. 228)	53
7	O gênero resposta a leituras/ palestras/ vídeos em Brown (2004, p. 237)	55
8	Dimensões do efeito retroativo	72
9	Ações para aumentar a taxa de resposta de questionários, com base em Cohen, Manion e Morrison (2007)	82
10	Níveis e estágios dos cursos do CENEX	85
11	Informações sobre a formação dos participantes	138

Lista de Gráficos

Gráfico	Nome do gráfico	Página
1	Gêneros textuais em propostas de Compreensão Escrita	96
2	Gêneros em propostas de Uso da Língua	103
3	Gêneros em propostas de Compreensão Oral	112
4	Gêneros em propostas de Produção Escrita	119

Lista de Abreviaturas

CBCs: Conteúdos Básicos Comuns
CEFR – Common European Framework of Reference
CENEX: Centro de Extensão
CNE/CP: Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
COEP: Comitê de Ética em Pesquisa
DNC: Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUCONLE: projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FALE: Faculdade de Letras
IELTS: International English Language Testing System
ILA: Inglês como Língua Adicional
ILE: Inglês como Língua Estrangeira
ILS: Inglês como Segunda Língua
LA: Linguística Aplicada
LC: Letramento Crítico
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LI: Língua Inglesa
MEC: Ministério da Educação
OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PosLit: Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL: Test for English as a Foreign Language
TWE: Test of Written English
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este trabalho investigou testes escritos produzidos por professores em formação, estagiários em um programa extensionista de uma universidade mineira que oferece cursos de língua para a comunidade em seu entorno. O objetivo principal desta pesquisa concentrou-se em estudar a possibilidade da inserção de testes escritos em um processo de ensino que utilize a perspectiva do letramento crítico (LC). Além disso, a pesquisa teve como objetivos específicos a descrição e a análise dos testes e a compreensão das experiências dos participantes em formação. Para tanto, esta pesquisa utilizou a abordagem qualitativa para coleta, geração e análise de dados, por ter traços naturalistas, descritivos, processuais, contextuais e indutivos. Primeiramente, a introdução justifica a relevância desta pesquisa ao apontar a necessidade de vinculação entre o processo de ensino e aprendizagem pautado em leis e diretrizes governamentais e as práticas avaliativas que fazem parte desse processo. Em seguida, este trabalho apresenta uma revisão das principais teorias que embasam a questão da avaliação em contexto de língua estrangeira, discutindo suas principais características, para, assim, observarmos o teste como instrumento avaliativo e os princípios que o orientam, como validade, confiabilidade, praticidade, autenticidade e efeito retroativo, e as performances que podem ser testadas em cada habilidade linguística (BROWN, 2004). Além disso, este trabalho aborda as perspectivas de ensino pautadas nos letramentos, que estimula a preparação do cidadão para agir nas práticas sociais, e no LC, que observa que essas práticas são permeadas por ideologias e relações de poder. No capítulo que se segue, descrevemos a pesquisa documental como a metodologia utilizada na investigação, na qual os testes foram tomados como documentos que fazem parte do contexto em que foram elaborados e das ações com as quais estão ligados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Assim, foram aplicados questionários para conhecer o contexto em que os testes foram elaborados, e as experiências, as vozes e as visões daqueles que os elaboraram. Como resultados, esta pesquisa revelou a possibilidade de inserção do teste em um processo pautado no LC, a posição dos participantes quanto a essa possibilidade e quanto a suas próprias experiências de formação. Por fim, o capítulo final tece reflexões sobre os resultados e as implicações desta pesquisa, aludindo às temáticas levantadas nos capítulos anteriores e às análises, em especial à elaboração de testes e à formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores, ação extensionista, letramento crítico, avaliação em língua inglesa, testes escritos.

ABSTRACT

This research investigated written tests produced by pre-service teachers, trainees in an extra-mural program of a public university in Minas Gerais that offers language courses for the community in its surroundings. The main objective of this research was to study the possibility of written tests being included in a teaching process that uses the perspective of critical literacy (CL). In addition, the research had as specific objectives the tests description and analysis and the understanding of participants' experiences. Hence, this research used the qualitative approach for data collection and analysis, for its naturalistic, descriptive, procedural, contextual and inductive traces. Firstly, the introductory chapter explains the relevance of this research by pointing out the need for a link between the teaching and learning process based on governmental laws and guidelines and the evaluative practices that are part of this process. Furthermore, this study presents a review of the main theories underlying the assessment in foreign language contexts, discussing its main features, thus enabling the observation of the test as an assessment tool and the principles that guide it, such as validity, reliability, practicality, authenticity, and washback effect, and the performances that can be tested in each language skill (BROWN, 2004). Moreover, this research uses the perspective of teaching based on literacy, which stimulates citizen preparation to act in social practices, and CL, which observes that these practices are imbued with ideologies and power relations. In the subsequent chapter, the documentary research is described as the methodology used in this study, according to which the tests were taken as documents that are part of the context in which they were created and of the actions with which they are linked (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Thus, questionnaires were applied to learn about the tests context, and the experiences, voices and views of those who built them. The results of this research revealed the possibility of the inclusion of the test in a process based on CL, the participants' position regarding this possibility and their own pre-service experiences. Finally, the concluding chapter reflects on the results and implications of this study, alluding to the themes addressed in the previous chapters and to the analyzes, particularly the preparation of tests and teacher education.

Key Words: teacher education, extra-mural program, critical literacy, English language assessment, written tests.

Introdução

*“Toda ação pedagógica é composta pela tríade:
ensino, aprendizagem e avaliação”
(GRILLO; LIMA, 2010, p. 18)*

A avaliação faz parte do contexto educacional e é uma prática pedagógica utilizada desde o ensino básico, presente em diversas disciplinas como forma de promoção do aluno ao próximo ano escolar, até o ensino superior, como porta de entrada para cursos superiores e também durante toda a vida acadêmica superior.

Na aquisição de uma segunda língua, a avaliação no ensino básico também possui a característica de promoção do aluno, com atribuições de notas. Ao sair do ensino básico, o aluno brasileiro tem a oportunidade de realizar uma prova que aborda as várias áreas do conhecimento e suas tecnologias para ter acesso ao ensino superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possui questões de língua estrangeira (BRASIL, 2015). Além disso, temos as avaliações que testam a proficiência do aluno na língua estrangeira, que podem ser aplicadas por diversas instituições, nacionais e internacionais, como formas de acesso a cursos de pós-graduação ou graduação dentro e fora do território nacional, como o TOEFL¹ (Test of English as a Foreign Language) e o IELTS² (International English Language Testing System), por exemplo.

Dessa forma, a avaliação de uma segunda língua possui um papel importante, tanto no progresso do aluno quanto na sua inclusão nas universidades no mundo, e o professor de língua estrangeira deve, portanto, ter consciência de tal papel.

O tema da avaliação de segunda língua, língua estrangeira ou língua adicional³ em pesquisas, vem sendo abordado de maneira produtiva ao longo dos anos. Um dos fatores que

¹ Cf. <<https://www.ets.org/pt/toefl>>. Acesso em 26 de novembro de 2017.

² Cf. <<https://www.ielts.org/>> Acesso em 26 de novembro de 2017.

³ Utilizo as definições mencionadas por Jordão (2014) dos termos Inglês como Língua Adicional (ILA), Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Segunda Língua (ISL) para justificar o uso da nomenclatura escolhida nesta dissertação. Segundo a autora, o termo ILA permite o entendimento de que os alunos estariam aprendendo mais uma língua, e que os usos da língua inglesa se dariam em contextos “tanto *inter* quanto *intran*acionais para um contato com nativos e não-nativos” (grifos da autora, p. 33). Esse entendimento não fica tão claro ao considerarmos a nomenclatura Inglês como Língua Estrangeira (ILE) ou Inglês como Segunda Língua (ISL), já que a primeira perspectiva implica aprender “a língua ‘do outro’” e usos em contextos “*intern*acionais

levam ao interesse por este tema é o fato de que, nessas avaliações, temos a língua como objeto de medida e, ao mesmo tempo, instrumento de medida (BACHMAN, 1990). Existem técnicas e métodos de construção de avaliações com que muitos professores podem ter contato durante sua formação inicial ou continuada. O ensino de línguas possui diversas metodologias de ensino e abordagens pedagógicas (KUMARAVADIVELU, 2003; LARSEN-FREEMAN, 1986; RICHARDS; RODGERS, 2002). Historicamente essas metodologias foram acompanhadas pelas práticas avaliativas, como aponta Brown (2004). Ademais, o autor refere-se, a título de exemplo, ao período behaviourista do ensino, em que os testes exploravam “elementos específicos da língua como contrastes fonológicos, gramaticais e lexicais entre duas línguas” (p. 8). Pode-se notar que há uma tentativa de fazer com que as práticas avaliativas sejam mais próximas e mais condizentes com as metodologias de ensino, ao acompanharem seu desenvolvimento.

Por outro lado, encontramos em Lucena (2012) dados que comprovam que, nos currículos dos cursos de Letras, estuda-se o tema de avaliação em “desigual relação com outros elementos trabalhados em sala de aula tais como, objetivos, conteúdo, metodologia, atividades, abordagens, etc.” (p. 5). As teorias sobre avaliação no ensino de línguas não têm sua essencialidade reconhecida na formação do professor, de acordo com a pesquisadora, apesar da inegável presença das práticas avaliativas nas rotinas escolares e acadêmicas e do papel determinante que possuem em tais contextos. Segundo ela, é na formação inicial que professores devem ter seu primeiro contato com teorias, práticas e elaborações de avaliações, não em suas primeiras experiências profissionais.

Além de ser uma forma de inclusão, de promoção, de “medida” do processo de aprendizagem e da proficiência do aluno, a avaliação também tem outras funções. Pode, por exemplo, configurar-se como parte do processo de ensino/aprendizagem de línguas (CANAN; PAIVA, 2016), criando oportunidades para reflexões e aprendizagens por meio de expansão de temas debatidos em aula; e pode iniciar um processo reflexivo de professores (BRASIL, 1997) e alunos, já que tem um papel diagnóstico (MIRAS; SOLÉ, 1996), podendo também apontar espaços para ações e melhorias que vão desde o currículo (MELCHIOR, 2001) à autonomia do aluno (BOTH, 2005).

para contato com ‘nativos’” (grifos da autora, p. 33), enquanto a segunda se refere a contextos em que a língua inglesa é falada em contexto intranacional, como é o caso da Índia e da África do Sul. Neste trabalho, utilizo o termo ILA, pois essa perspectiva compreende um dos princípios do Letramento Crítico quanto à concepção de língua, a heterogeneidade da língua, como ressaltado por Mattos e Valério (2010).

O ensino de línguas vem tomando novas formas, acompanhando a sociedade, e, atualmente, os novos letramentos apontam para a necessidade de se sair da educação bancária apontada por Paulo Freire (1970), já que nossos alunos vivem em contextos multiculturais e multilinguísticos – resultantes da globalização e da contemporaneidade híbrida (STREET, 2003)⁴. A globalização não é um processo recente (MUFWENE, 2010). Como nos aponta Canagarajah (2013), passamos por dois momentos de globalização nos últimos séculos. A globalização modernista, que reflete os ideais do iluminismo europeu e promove valores baseados em territórios, homogeneidade, hierarquia e segregação linguística (CANAGARAJAH, 2013), e a globalização pós-moderna que, impulsionada pelas tecnologias e pela internet, “celebra a mobilidade e a diversidade” (CANAGARAJAH, 2013, p. 25) permitindo um “[...] fluxo multilateral de pessoas, coisas e ideias [...]” (*ibid.*, p. 26). Ramírez e Falcón (2010) utilizam a terminologia *aldeia global* de McLuhan (1989) para o fenômeno. Segundo eles,

[a] “aldeia global” implica, portanto, que o mundo está unificado em uma mesma massa consonante. A globalização dissipa as barreiras geográficas. Através das telecomunicações, os limites territoriais são transcendidos, unindo o mundo através de ondas e cabos. “*O espaço já não é mais apenas o lugar geográfico, mas também o virtual da comunicação*” (Mires, 2000:48). (RAMIRÉZ; FALCÓN, 2010, p. 99, grifos dos autores).

Dessa forma, os autores apontam que o ensino de línguas se mostra fundamental, já que as barreiras são diminuídas, as distâncias temporais e de conectividade são reduzidas graças aos meios de transporte e de comunicação, e contatos interculturais são gerados entre países e seus cidadãos (RAMIRÉZ; FALCÓN, 2010).

Quando refletimos sobre o ensino de língua inglesa, a globalização se mostra um aspecto de fundamental consideração, já que, “uma prova do alcance da globalização [é] que nenhuma comunidade está desprovida do contato com o Inglês hoje” (CANAGARAJAH, 2013, p. 60). Dessa forma, as implicações para a sala de aula de língua inglesa são de caráter basilar, como afirma Kumaravadivelu (2006). Segundo o autor a globalização não mais exige que o professor seja a fonte detentora de conhecimento cultural, mas sim que haja uma consciência cultural e que os alunos sejam incluídos e reconhecidos na troca de saberes como participantes que têm conhecimentos a serem compartilhados. Tal perspectiva está em concordância com a filosofia de Freire, possibilitando a participação ativa do aluno e viabilizando auxílio para

⁴ Street (2003) destaca que o foco dos novos letramentos são as práticas de letramento híbridas, que são o resultado do entrelaçamento das relações locais e globais. Os novos letramentos são caracterizados como a abordagem que “reconhece os múltiplos letramentos, [que variam] de acordo com o tempo e espaço, mas também [são] contestados nas relações de poder” (p. 77), em oposição às abordagens dominantes que possuem foco na aquisição de habilidades.

compartilharem o saber cultural e “suas próprias perspectivas com o professor, bem como com os outros alunos cujas vidas, e, conseqüentemente, perspectivas, diferem das suas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 208).

A necessidade de se sair da educação bancária fica evidente tanto ao observarmos os aspectos da globalização debatidos acima, quanto ao explorarmos os estudos dos Letramentos Críticos e considerarmos os diversos contextos envolvidos nas interações promovidas pela língua e pela linguagem, como contextos sociais, políticos, históricos e culturais (BRASIL, 2006).

As concepções sobre Letramento Crítico foram introduzidas no Brasil pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), e hoje temos um conjunto de trabalhos nacionais já produzidos e em produção (DUBOC, FERRAZ, 2011; JUCÁ, 2017; TAGATA, 2017; TAKAKI, MACIEL, 2017; SOARES, 2014; CAETANO, 2017), que discutem o tema e sua devida importância, porém, poucos o relacionam com as práticas de avaliação nos contextos de ensino de formação inicial.

Esta pesquisa pretendeu, portanto, observar indícios de uso do Letramento Crítico, doravante LC, em avaliações de inglês como língua adicional (ILA) produzidas por professores em formação inicial ou continuada do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que são estagiários do programa de extensão nessa mesma universidade.

Justificativa

No Brasil, há leis, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) número 9.394/96 (BRASIL, 1996), que demonstram a preocupação com o ensino de temas que contribuam para a formação cidadã na educação básica, oferecendo oportunidades para a participação ativa do aluno e preparando-o para a vida como cidadão. Existem também documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), dentre outros, além de documentos estaduais, como os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) (MINAS GERAIS, 2005), que corroboram a LDBEN e guiam para um trabalho que seja direcionado para a cidadania e a interação, tendo em vista a globalização e a socialização do aluno-sujeito em uma sociedade em constante mudança e dependência da tecnologia.

Nas OCEM (BRASIL, 2006), menciona-se, com exemplos, a ligação entre o ensino de línguas e o desenvolvimento de crítica social e consciência crítica, fornecendo ao aluno “mais oportunidade de expansão”, pois tratam “a linguagem como prática sociocultural” (p. 116).

As teorias do LC nos indicam a necessidade de se formarem sujeitos conscientes dos usos da linguagem em perspectivas sociais (STREET, 1995), de se propiciar o desenvolvimento de cidadãos com senso crítico, que, assim, possam ser sujeitos analisadores, questionadores e contestadores das relações de poder que existem à sua volta (MATTOS, 2014).

Citado nas OCEM, um documento oficial que foi distribuído para professores das redes públicas do país, o LC torna-se mais disseminado e alcança as salas de aula, tornando possível sua aplicação em atividades e propostas pedagógicas. No entanto, como uma proposta que poderia ser aplicada em atividades avaliativas, ainda encontramos certa relutância, pois muitos professores ainda parecem não acreditar nas possibilidades de uso do LC em avaliações. Por exemplo, quando presente em uma das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, ouvi do ministrante a afirmação de que seria “impossível trabalhar com letramento crítico em provas”.

Segundo Haydt (1997), quando são propostos objetivos para o ensino-aprendizagem que requerem “mudança e aquisição de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais [...], o ato de avaliar consiste em verificar se [esses objetivos] estão sendo realmente

atingidos e em que grau se dá essa consecução” (p. 216). A avaliação se configura, então, em uma continuação de todo o processo de ensino e aprendizagem, devendo constar nela as características presentes nesse processo. Assim, se o LC está sendo usado para objetivos de ensino de ILA, deveria, como sugere Haydt, constar também nas avaliações desse processo.

Sendo assim, pretendeu-se com a presente pesquisa analisar a aplicabilidade do letramento crítico em avaliações escritas de língua inglesa, produzidas por professores em formação inicial, aplicadas nos cursos extensionistas oferecidos pela Faculdade de Letras (FALE) da UFMG para a comunidade através de seu Centro de Extensão (CENEX).

A pesquisa torna-se relevante para a área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras por reforçar o que documentos oficiais, como as OCEM, sugerem a professores, contribuindo para que os professores percebam a importância de o LC ser abordado não apenas em aulas, mas também em avaliações, o que pode fazer com que o ensino seja contínuo, harmonioso e sequencial – no sentido de o manter coerente com a perspectiva, procurando não ocasionar uma ruptura com as atividades críticas e questionadoras usadas durante o processo de ensino.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para beneficiar tanto professores em formação quanto professores em exercício, além de trazer possíveis benefícios também para formadores de professores, educadores em geral, estudantes de outras línguas e pesquisadores interessados no tema proposto. Para os professores em formação inicial, a pesquisa poderá auxiliar a construir avaliações que abordem o LC e a entender um pouco mais sobre a confecção de provas escritas dentro da perspectiva do LC. Os professores em exercício, em escolas regulares, poderão se beneficiar da pesquisa pela demonstração da possibilidade ou impossibilidade de se formar cidadãos por meio, também, das provas aplicadas. Para formadores de professores, os resultados desta pesquisa podem mostrar que é possível formular avaliações dentro da proposta do LC, abrindo um novo campo de atuação e pesquisa.

A pesquisa demandou uma revisão bibliográfica dos temas relacionados ao LC e à avaliação, que pode se tornar um recurso para a construção e análise de avaliações, de debates e constatações sobre a (im)possibilidade de se formar cidadãos por meio, também, das avaliações. Além disso, quando considerados separadamente, são temas recorrentes na área da educação. As discussões tecidas neste estudo podem gerar contribuição para futuras pesquisas e questionamentos.

Motivações para a pesquisa

Miccoli (2006) nos faz refletir acerca da literatura escassa sobre a confecção de avaliações e a dificuldade que essa escassez pode acarretar nas práticas avaliativas dos professores. Assim, é possível notar que há necessidade de mais pesquisas e mais acesso e debate sobre a temática, tanto por parte de professores em formação continuada quanto de professores em formação inicial. Alcançamos, aqui, duas motivações fundamentais desta pesquisa: primeiramente, a necessidade que senti como professora e pesquisadora de conhecer mais a fundo a avaliação, de um modo geral. Após um contato durante alguns anos com a produção e a análise de avaliações na graduação como professora-estagiária em programa extensionista, senti que ainda preciso de mais insumo teórico para construir uma ferramenta de qualidade. Uma segunda motivação se refere à curiosidade como participante na formação de professores, em minha experiência ministrando aulas de didática do ensino de línguas e coordenando um curso extensionista. Dessa experiência surgiu a necessidade de saber como os professores extensionistas em formação em outras universidades estão percebendo, produzindo e aplicando avaliações em suas práticas.

Outras motivações nasceram antes, enquanto professora em formação inicial, aluna das disciplinas de estágio supervisionado no curso de Letras. O aluno em formação entra em contato com a escola em determinado período e pode não ter acesso a todas as práticas da profissão enquanto estagiário. Esse contato depende do calendário escolar vigente, do método de ensino utilizado, da permissão dada pelo professor na escola e pela escola. Salvo as observações de aulas e as regências feitas pelo aluno em formação, não há como garantir e exigir que ele tenha contato e participe das escolhas de materiais didáticos, reuniões de pais, reuniões de conselho de classe, produção e correção/atribuição de notas de avaliações, e lançamentos de notas e presenças. Aspectos como os citados dão maior preparação e experiência quanto às burocracias, responsabilidades, possibilidades e escolhas exigidas e possibilitadas pela profissão. Outras ações universitárias, estabelecidas como atividades extracurriculares, fornecem esse tipo de prática aos graduandos em licenciatura. Em minha formação tive contato com uma delas, a ação extensionista de cursos de língua, que pode ter desencadeado o interesse atual nesse contexto da formação de professores, desde esse primeiro contato enriquecedor. Considero ações desse tipo como um estágio de aprendizagem em que se tem contato com diversas facetas da profissão e com professores supervisores para o auxílio à formação dos professores graduandos. Sendo assim, essa seria mais uma motivação pessoal-profissional-acadêmica para a realização desta pesquisa: a consideração do papel de ações extracurriculares na formação de professores.

Objetivos

Este trabalho teve como objetivo geral identificar e observar a possibilidade da inclusão de testes elaborados por professores em formação inicial e continuada, que se encontram ministrando aulas de língua inglesa (LI) como língua adicional em cursos extensionistas da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, em um processo de ensino pautado na perspectiva do LC⁵.

Além desse objetivo geral, esta pesquisa apresentou os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e analisar testes produzidos por professores extensionistas de acordo com as performances propostas por Brown (2004) para elaboração de testes escritos;
- Identificar a presença da criticidade nas questões propostas nos testes e relacioná-la às teorias de LC;
- Perceber a possibilidade de brechas (DUBOC, 2012) para o uso do LC nos testes analisados;
- Compreender as experiências dos participantes da pesquisa em suas formações quanto ao contato que tiveram com teorias do LC e de elaboração de avaliações em contexto pré-serviço.

⁵ O centro extensionista pesquisado não exige o uso da perspectiva do LC no processo de ensino e aprendizagem de ILA, ou em práticas avaliativas. Porém, os professores extensionistas possuem contato com as teorias dessa perspectiva e possuem liberdade para utilizá-las em suas práticas.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, finalizado com esta introdução, apresentou a justificativa, as motivações e os objetivos da pesquisa, como forma de contextualizar a pesquisa, a pesquisadora e as bases que as fundamentam.

No Capítulo I apresento a revisão da bibliografia, que aborda fontes pertinentes para esta dissertação. Primeiramente, dou atenção às práticas avaliativas de maneira geral, para, então, caracterizar especificamente as avaliações no contexto de ensino de línguas. Esse capítulo também explora os testes em especial, considerados como instrumentos avaliativos, com base em autores como Brown (2004) que os caracterizam extensivamente. Em seguida, introduzo as teorias dos letramentos e do letramento crítico, trazendo debates propostos por autores nacionais e internacionais. Abordo nesse capítulo aspectos que dizem respeito às avaliações e ao letramento em avaliação, quais sejam a validade, confiabilidade, praticidade, autenticidade e efeito retroativo. Por fim, o capítulo destaca aspectos teóricos e legislativos da formação de professores e o papel da extensão universitária nesse contexto.

O Capítulo II descreve a metodologia utilizada nesta pesquisa. Apresenta, primeiramente, as teorias que suportam a metodologia utilizada, e em seguida expõe os procedimentos de coleta e geração de dados. Por fim, o terceiro capítulo contextualiza a pesquisa quanto à ação extensionista e suas características.

O Capítulo III apresenta a análise dos dados. Em um primeiro momento, observando a interação entre as habilidades de compreensão escrita e produção escrita, e explorando posteriormente os testes e as questões neles propostas à luz das teorias abordadas no segundo capítulo. Por fim, o quarto capítulo utiliza as respostas dos participantes ao questionário aplicado, para compreender suas experiências enquanto professores em formação, estagiários extensionistas e alunos do curso de letras.

No capítulo final, intitulado Considerações Finais, encontra-se a conclusão deste trabalho. Os objetivos de pesquisa são retomados nesse capítulo, resgatando o que foi discutido e apresentado nos capítulos anteriores. Finalmente, o capítulo aborda as sugestões para pesquisas futuras e implicações para a área de Linguística Aplicada.

Capítulo I - Revisão da Bibliografia

*“O livro traz a vantagem de a gente poder estar só
e ao mesmo tempo acompanhado.”*

(Mario Quintana)

Este capítulo apresenta uma revisão bibliográfica dos temas que se relacionam aos objetivos desta dissertação. Inicialmente, faremos uma discussão sobre avaliações, para compreender os instrumentos avaliativos que utilizamos como dados nesta pesquisa, os testes. Para isso, refletimos sobre as avaliações, as implicações pertinentes quando consideramos o contexto de ensino de línguas e suas características para esse contexto, possibilitando, assim, a compreensão do teste como instrumento avaliativo no referido contexto. Em seguida, percorremos algumas pesquisas e debates levantados pelas teorias dos letramentos, letramento crítico e do letramento em avaliação. Levantamos, por fim, fatores importantes que auxiliam na compreensão do contexto em que se inserem os professores participantes desta pesquisa, que é o contexto de formação de professores e programas extensionistas na universidade. Não são abordados todos os possíveis aspectos que se relacionam à pesquisa devido ao propósito e às restrições que cabem ao gênero deste trabalho. Sendo assim, nos limitamos à apresentação de aspectos que se relacionam aos objetivos e às análises.

1.1. Avaliação

Ao iniciarmos nossa conversa sobre avaliação, é vantajoso observar o caminho percorrido até hoje para que seja possível termos um entendimento mais claro sobre nossas práticas.

Como evidenciado por Duboc (2007), o ato de avaliar já faz parte do conjunto de práticas sociais humanas há milhares de séculos. Segundo a autora, algumas das características que fazem parte da “constituição da avaliação educacional” (p. 54) surgiram nos dois últimos séculos, e ainda hoje abarcam os significados que atribuímos a essas práticas. São

características vindas da filosofia positivista, da Psicometria e do setor industrial, sendo que o último é responsável pela apropriação de três componentes: “a sistematização, a padronização e a eficiência” (DUBOC, 2007, p. 55).

Canan e Paiva (2016), tendo uma posição similar à de Duboc (2007), afirmam que não somente as avaliações se fazem presentes há tempos no campo educacional, mas elas também “permanecerão ainda por muito tempo” (p. 25). As autoras apontam para o fato de que a cultura de testagem e avaliação por meio de dados quantitativos – vinda do legado dos séculos passados, como citado acima – pode ser inevitável.

Ao compreendermos as raízes das avaliações, podemos compreender também o que nos elucida Luckesi (2008), que afirma que a práxis avaliativa educacional atualmente “estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente” (p. 34); ela não é um momento de parada e reflexão antes da retomada da prática, segundo o autor. Verificamos, assim, que os testes e avaliações são perenes e o passar dos anos pode ter trazido uma dependência e uma redução de seus usos e do entendimento que temos deles. Coerentemente, é fundamental que estabeleçamos em que consiste a prática de avaliação no ensino, como faremos ainda neste capítulo.

O ato de avaliar possui diferentes definições na literatura da área de Pedagogia, que muitas vezes são análogas. Encontramos distinções como a de Haydt (1997), que indica que a avaliação é uma ferramenta utilizada para constatação de dados referentes ao que foi aprendido e ao que foi ensinado, ou seja, a avaliação seria capaz de demonstrar informações sobre alunos e professores. A autora explica que a avaliação deve ser processual, funcional, orientadora e integral. Para Haydt (1997), ela é processual, pois deve ser constante, já que faz parte de um sistema, e funcional por ser movida pelos objetivos que são propostos para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a avaliação deve ser também orientadora, por poder indicar dados sobre a progressão do trabalho de professores e alunos, identificando necessidades de modificações alternativas para a melhoria nos rendimentos de ambos os atores. Por fim, outro princípio e pressuposto utilizado por Haydt (1997) para caracterizar a avaliação, é a integralidade, no qual a autora explica que avaliar exige que o professor avalie por diferentes recursos, para que possa, dessa forma, julgar e analisar dimensões distintas da totalidade dos alunos.

Haydt (1997), assim como Brown (2004), ao tratar de avaliações no contexto de línguas, destaca que avaliar muitas vezes se confunde com testar e medir. A autora aponta que avaliar implica a interpretação de “dados qualitativos e quantitativos para obter um parecer ou

juízo de valor, tendo por base padrões ou critérios” (HAYDT, 1997, p. 289), enquanto que testar seria a verificação de “desempenho através de situações previamente organizadas, chamadas testes” (HAYDT, 1997, p. 290), e medir se enquadraria em descrever quantitativamente um fenômeno. A avaliação se mostra mais abrangente que as outras duas propostas, pois a partir de dados mais completos (por meio de dados qualitativos e quantitativos), pode-se ter uma melhor verificação da aprendizagem, do processo de ensino e das habilidades desenvolvidas (HAYDT, 1997). Sendo assim, o teste seria um instrumento de medida, dentre uma variedade de instrumentos⁶, para compor uma avaliação.

É interessante observar que a avaliação é de natureza subjetiva, por mais que haja uma tentativa de fazer dela um momento objetivo. Conforme Luckesi (2008), três características importantes dessa natureza são: o juízo de valor expresso por critérios pré-estabelecidos; observação da relevância da realidade do que está sendo avaliado, do que depende o juízo de valor; e a tomada de decisão quanto ao que está sendo avaliado e ao que foi estudado durante o processo de aprendizagem.

Os testes, uma das formas de se recolher dados para compor avaliações, também são subjetivos, porque podem ser aplicados sem conexões com práticas democráticas e éticas, como por exemplo, para punição ou para cumprimento de planos e interesses dos que se encontram no poder (SHOHAMY, 2004; LUCKESI, 2008).

No presente trabalho, são analisados testes elaborados por professores em formação, durante o segundo semestre de 2016, destinados às turmas de língua inglesa dos diferentes níveis ofertados pelo CENEX. Esses testes foram considerados, como definido por Haydt (1997), um recurso que faz parte de um processo maior. Consideramos que a avaliação seja a reunião de todas as informações coletadas pelos professores, dentro de suas preferências, e que os testes são parte dessa reunião de informações.

Porém, não é suficiente pensarmos somente em avaliações, de maneira geral. É necessário observar as particularidades de avaliações em contextos específicos de ensino de língua, pois tais contextos demandam certos cuidados e, como veremos na próxima seção, possuem tipos específicos de avaliação para possíveis propósitos estabelecidos.

⁶ Para informações sobre outros instrumentos de avaliação da aprendizagem, conferir Pirozzi (2012); sobre avaliação no ensino de línguas, conferir Brown (2004).

1.1.1. Avaliação em contexto de ensino de línguas

As definições de avaliação encontradas na área de Pedagogia também se estendem à avaliação em contexto de ensino de línguas, porém, a Linguística Aplicada (LA) se ocupa igualmente da temática. A LA se ocupa do estudo da língua e da linguística que se relaciona a problemas práticos (RICHARDS; SCHMIDT, 2010). É uma área acadêmica que “conecta o conhecimento sobre a língua e a tomada de decisões no mundo real” (WEE, 2011, p. 1), funcionando como uma mediadora entre teoria e prática.

Cook (2003) estabelece o escopo da LA em três grandes áreas conceituais: i) língua(gem) e educação; ii) língua(gem), trabalho e lei; e iii) língua(gem), informação e efeito. A avaliação se enquadra na primeira das três áreas conceituais, de acordo com o autor. Essa primeira área se refere ao estudo da Língua(gem) e Educação, e dentro dela estão o ensino de língua materna, ensino de línguas adicionais, linguística clínica e avaliação de línguas. Por se tratar de avaliação no ensino de línguas, o presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa inscrita na LA. Segundo Scaramucci (2009), ainda há muito a ser explorado na temática de “avaliação em contextos de línguas no Brasil, quando compara[m]os com outras temáticas” (p. 30).

Ao longo dos anos, foram desenvolvidas diferentes pesquisas sobre a avaliação de línguas no contexto brasileiro. No entanto, é preciso um levantamento mais extenso sobre as teses e dissertações feitas nos últimos anos para compreendermos como estamos produzindo e interpretando as avaliações no país. Aqui, como representação de um pequeno recorte, apresento três exemplos.

Em sua tese de doutorado, na Universidade Federal de Minas Gerais, Maria Clara Carelli Magalhães Barata (2006) pesquisou, em contexto de formação inicial, as crenças a respeito de práticas avaliativas de quatro alunas da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa I, do curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, e como um estudo de caso, que utilizou questionários, entrevistas, narrativas e observações com notas de campo como instrumentos de pesquisa. De acordo com as análises da pesquisadora, o estudo compreendeu que as participantes consideram as avaliações como “prova, como nota, como verificação de erros e acertos, como punição [...]” (p. 159). Além disso a pesquisadora identificou que uma atenção maior às práticas avaliativas na formação inicial de professores é necessária, pois seus dados demonstraram que, na disciplina acompanhada, houve a preocupação de que as alunas-

professoras elaborassem e pesquisassem aulas e atividades, “mas não há evidência de que essa postura se rep[etia] na avaliação” (p. 160).

Ana Paula Martinez Duboc (2007), pesquisou em sua dissertação de mestrado, na Universidade de São Paulo, a avaliação da aprendizagem no ensino fundamental tendo em vista as teorias dos Letramentos. A pesquisa é qualitativa, de abordagem interpretativa e de caráter etnográfico. Tais características permitem, como ressaltado pela pesquisadora, que sejam compreendidas as práticas presentes nos contextos de pesquisa, e as influências da pesquisadora na investigação, tanto sua interação com participantes – que podem levar a mudanças na proposta –, quanto suas marcas ao longo do trabalho – como expectativas. O estudo etnográfico se deu em três escolas diferentes, dentre elas, duas são instituições privadas e uma pública. Tal estudo contou com três professoras participantes, todas graduadas em Letras, sendo que a professora que lecionava na instituição pública, é a única que se graduou em uma universidade pública; as demais completaram sua formação em redes privadas de ensino superior. Por meio de observações de campo, entrevistas e documentos cedidos pelas participantes da pesquisa (atividades propostas e avaliações escritas), a pesquisadora notou uma certa descontinuidade entre o discurso das participantes e suas práticas, pois suas práticas avaliativas se mostraram convencionais e progressistas. Em sua pesquisa, a autora pôde notar, dentre outros pontos, que surgiram três problemas relacionados à prática avaliativa das professoras observadas. As avaliações eram consideradas pelas participantes “como mensuração”, possuíam conteúdos de modelo positivista, e eram consideradas como “principal modalidade de avaliação” (p. 117). Por fim, Duboc propõe possibilidades de modificações nas avaliações analisadas, de acordo com as teorias dos letramentos abordadas na dissertação, à título de sinalização complementar, e, além disso, propõe também outras possibilidades de práticas avaliativas, que seriam mais condizentes com o momento atual (o portfólio eletrônico, por exemplo).

Mais recentemente, Cristina Vasconcelos Porto (2016), na Universidade Federal de Goiás, pesquisou em seu doutorado sobre as avaliações na formação inicial de professores. A pesquisa possibilitou compreender que a colaboração entre os participantes da pesquisa na elaboração de provas contribui com estratégias de melhorias do instrumento, troca de experiências e opiniões, além de um momento para a reflexão sobre suas próprias práticas docentes. A pesquisa qualitativa em questão se deu por um estudo de caso e contou com os seguintes instrumentos: questionários, entrevistas, análise documental (testes escritos), observações (com gravações e notas de campo) e sessões reflexivas (como na técnica de lembrança estimulada). Ela acompanhou cinco participantes em suas elaborações de testes,

todos eles eram alunos do curso de Letras e professores atuantes no Centro de Línguas da Universidade Federal do Pará. Além de reconhecer e compreender a contribuição dada por trabalhos colaborativos na profissão docente, a pesquisadora concluiu em sua tese que existe uma necessidade de que os alunos passem por experiências que explorem práticas avaliativas na graduação, como experiências por meio de colaboração, e outras por meio de estudo teóricos sobre práticas avaliativas.

Com o intuito de esclarecer pontos mais específicos sobre a avaliação no ensino de línguas, discutirei a seguir algumas ideias de autores renomados na área que discorrem sobre as características das avaliações e dos testes.

1.1.2. Características das avaliações em contextos de ensino de línguas

Segundo Brown (2004), avaliações podem ser formais ou informais, podem ter funções formativas ou somativas, e podem ser referenciadas a norma ou a critério, conforme explicitado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Síntese sobre avaliações baseada nas definições de Brown (2004)

Características da avaliação	Conceituação
Formais	Ocorrem por meio de instrumentos especificamente criados com o propósito de armazenar dados sobre o progresso do aluno, e são produzidas para que professor e aluno conheçam o aproveitamento alcançado. Podem ser testes ou trabalhos, por exemplo.
Informais	Acontecem a qualquer momento durante o processo de ensino e aprendizagem. Não são protocoladas notas ou pareceres sobre o conhecimento/produção dos alunos. Podem ser feitas por comentários de incentivo, orientações sobre estratégias que possam melhorar o desempenho e anotações em produções escritas, por exemplo.

Formativas	Têm como função beneficiar a formação do aluno e sua aprendizagem. Quase todas as avaliações informais são formativas, pois existe uma preocupação com o <i>feedback</i> do professor e a <i>performance</i> do aluno; o foco é o desenvolvimento do aluno, a melhoria de sua performance.
Somativas	Têm como função coletar dados sobre a aprendizagem do aluno, o “quanto” esse aluno aprendeu de determinado conteúdo/conjunto de habilidades estabelecido(s) nos objetivos do curso. O foco é na mensuração, não necessariamente no desenvolvimento do aluno.
Referenciadas a norma	Retornam o resultado em forma de escala ou pontuação que corresponde a uma definição de interpretação da avaliação, indicando ao aluno o significado de seu desempenho. Um exemplo, no contexto de ensino de línguas, é o TOEFL® (Test of English as a Foreign Language).
Referenciadas a critérios	Retornam o resultado por meio de notas, que refletem o conteúdo examinado em determinado ponto do curso. O conteúdo do teste é referente ao currículo do curso e a nota representaria um <i>feedback</i> da aprendizagem do aluno.

Além dessas características, Shohamy (2004) nos apresenta o poder exercido pelos testes de língua em contextos multiculturais, em uma abordagem crítica de testes de língua. A autora argumenta, na mesma linha de pensamento de Luckesi (2008), citado anteriormente, que os usos dos testes como ferramentas de avaliação podem servir como ferramentas de manipulação do sistema educacional. Isso se deve, por exemplo, ao fato de que os testes “restringem o conhecimento linguístico e criam contradições com conhecimentos existentes como os que são expressos em currículos oficiais” (SHOHAMY, 2004, p. 73). Existem algumas práticas comuns no ensino, tais como a percepção de que alunos “estudam para a prova”, professores fazem “revisão para a prova”, cursos “preparam para a prova” (no caso de provas de larga escala), como apontam, por exemplo, Andrade e Tonelli (2014) e Rodrigues e Tagata (2014). Se há essas práticas, é possível acontecer de professores e alunos se desligarem do processo de ensino e aprendizagem e se concentrarem em um produto descontextualizado do restante do desenvolvimento gradativo (MORIN, 2000). Haveria, então, um letramento específico na avaliação em que se está focando, e não um letramento em avaliação que

considere um contexto mais geral, como veremos ao tratarmos de letramento em avaliação na subseção 1.4.

Grillo e Lima (2010) apontam que a ação pedagógica é composta por três componentes: o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Nas palavras das autoras:

Nessa perspectiva, o ensino é considerado como a organização de situações capazes de contribuir para a produção do conhecimento pelo aluno; a aprendizagem, como um processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e o que busca conhecer; e avaliação, como um componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da prática docente e da trajetória acadêmica do aluno (GRILLO; LIMA, 2010, p. 18).

Para as autoras, esses três componentes se influenciam, e, por isso, as práticas avaliativas adotadas pelos professores afetam e são afetadas pelo ensino e pela aprendizagem. Além disso, consideram que “a avaliação traduz um referencial teórico-metodológico, resultado de uma posição epistemológica assumida criticamente pelo docente, às vezes incorporada pelo senso comum, outras por experiências anteriores, ou mesmo herdada por imitação de um professor mais experiente” (GRILLO; LIMA, 2010, p. 18).

Se as avaliações estão inscritas nos outros dois componentes da ação pedagógica, e os testes são instrumentos avaliativos, é necessário considerá-los como parte daquele contexto em que é elaborado e aplicado e, também, como parte integrante da ação pedagógica. Isso inclui, além dos contextos e fins educacionais externos (como testes de larga escala), também integrar os testes e as práticas avaliativas com as demais forças de influências no contexto, como o currículo, o conteúdo e as posições teórico-metodológicas de professores e instituições, por exemplo.

1.1.3. Testes de língua inglesa como instrumento avaliativo

Os testes escritos fazem parte de um conjunto de ações que podem ser tomadas para realizar uma avaliação, ou seja, são instrumentos que podem ser usados para coletar informações sobre alguém ou sobre algo (GENESE, UPSHUR, 1996; BROWN, 2004), como já citado anteriormente neste trabalho. Como frisam Lima, Gessinger e Grillo (2010), “a avaliação da aprendizagem é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo” (p. 95), por isso, é importante que o instrumento escolhido seja bem elaborado, para que as informações coletadas reflitam a realidade.

Os testes escritos que serão analisados envolvem as habilidades que podem ser utilizadas de forma interativa em modalidades escritas, nomeadamente as habilidades de

compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita. Brown (2004) descreve avaliações em todas as habilidades. Utilizaremos seus preceitos apenas nas três citadas, visto que a habilidade de produção oral não se encontra no escopo desta proposta.

Como discutem Genesee e Upshur (1996) existe a necessidade de se ter os objetivos de um teste definidos claramente para que se possa escolher, definir e dividir os itens⁷ em um teste. Eles apresentam as questões abertas (*open-ended test tasks*) e questões fechadas (*closed-ended test tasks*), e suas diferentes possibilidades, como duas grandes categorias de tipos de itens. Justificando o uso de apenas duas categorias, os autores dizem que outros tipos de questões, como as questões de resposta limitada podem ser adaptadas de acordo com as orientações oferecidas nas questões abertas e nas questões fechadas.

Os autores afirmam que as habilidades que envolvem compreensão, como compreensão escrita e compreensão oral, podem ser testadas por questões fechadas, pois esse tipo de item envolve essas habilidades. Além disso, os avaliados não utilizam habilidades de produção para resolver um item fechado, portanto, não podem ser avaliados quanto às suas produções (GENESE; UPSHUR, 1996).

As questões fechadas são indicadas também como possibilidade para avaliar níveis iniciantes, por “não exigirem produção linguística e por serem altamente estruturadas” (ibid, p. 186). Contudo os autores não limitam o uso de itens fechados a apenas esses níveis, uma vez que elas podem “ser produzidas conforme a complexidade desejada, dependendo da natureza particular do item e de seu conteúdo” (ibid, p. 186). Os tipos mais comuns de questões fechadas são, como apontam Genesee e Upshur (1996), questões de múltipla-escolha, e é possível encontrar variações de questões fechadas, como, por exemplo, as questões de correspondência de vocabulário.

Os autores apontam que muitos cuidados devem ser tomados ao se planejar questões fechadas, porque pode ser que o examinador não consiga colher dados que lhe permitam avaliar o examinado caso haja ambiguidades ou enunciados mal construídos. Por outro lado, como apontam os autores, itens fechados são de fácil correção, bastando o corretor identificar se a opção ou alternativa correta foi selecionada pelo avaliado. Reproduzimos a seguir uma *checklist* apresentada pelos autores que resume orientações para que a produção das questões fechadas seja mais segura a partir de perguntas a serem pensadas pelo elaborador do teste:

⁷ No Brasil, o termo item é utilizado para se referir às questões nas provas de larga escala brasileiras como o ENEM, Prova Brasil e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) desde 1995 (BRASIL, 2011).

Quadro 2 – Orientações para elaboração de itens fechados
de Genesee e Upshur (1996, p. 187)

O enunciado

1. O enunciado é simples e conciso?
2. Existem duplas negativas desnecessárias ou outras expressões complexas no enunciado?
3. O enunciado avalia o que ele deveria avaliar?
4. Há sugestões negligentes que indicam a resposta correta?
5. O enunciado é uma reprodução exata de materiais usados em sala de aula? Se sim, isso é desejável?

As alternativas de resposta

1. Há distratores nas mesmas classes gramaticais e semânticas que a resposta correta?
2. As respostas corretas estão gramaticalmente compatíveis ao enunciado?
3. Todas as alternativas são igualmente atrativas?
4. Os distratores são informativos?
5. As alternativas são igualmente difíceis, complexas e longas?
6. Há mais de uma alternativa correta?
7. As expressões usadas nas alternativas correspondem com o enunciado?
8. A resposta correta pode ser obtida pelo senso comum?
9. As alternativas são adequadamente simples?
10. A resposta de algum item pode ser obtida em outros itens?
11. Alguma alternativa faz referência a outros itens?

Como observamos no Quadro acima, é necessário que seja dada atenção tanto ao enunciado quanto às alternativas. A partir da reflexão do elaborador do teste sobre os aspectos propostos nas perguntas, é possível assegurar a clareza, objetividade, seriedade, confiabilidade e validade do enunciado. Com a última pergunta é possível, inclusive, observar aspectos intrínsecos do teste, como sua caracterização de referência à norma ou ao conteúdo.

Já a parte que se refere às alternativas nos mostra que além de nos atentarmos à construção das alternativas corretas, precisamos refletir sobre as alternativas erradas, que são chamadas distratores, e as relações entre todas as alternativas. Isso se dá pela função dos distratores, que devem ser usados para realmente testar o conhecimento dos alunos de acordo com a proposta do teste, e não como pegadinhas, por exemplo (GENESEEE; UPSHUR, 1996).

Eles servem para que o aluno demonstre que consegue identificar a alternativa correta com base em seu conhecimento, por isso não podem conter pistas semânticas ou gramaticais sobre não serem corretos, devem ser atrativos como as alternativas corretas e precisam exigir do aluno o conhecimento específico sendo avaliado pelo teste, e não conhecimento de mundo ou conhecimento prévio, como afirmam Genessee e Upshur (1996). Além disso, é importante ressaltar que os distratores podem ser informativos, pois podem indicar “onde os alunos estão errando se os selecionarem” (GENESEEE; UPSHUR, 1996, p. 191).

Genessee e Upshur (1996) afirmam que questões fechadas controlam respostas específicas “de maneira precisa” (ibid, p. 179), e, como já dito, esses tipos de questões podem ser usados em níveis mais básicos, justamente por esse controle das respostas, em que não é exigido um nível de produção muito alto. Por outro lado, as questões abertas não controlam as respostas, sendo possível que dois avaliados respondam à mesma pergunta aberta de maneira diferente, “utilizando vocabulário e estruturas linguísticas diferentes” (GENESEEE; UPSHUR, 1996, p. 179). Porém, como apontam os autores, as produções dos avaliados em respostas abertas não deixam de ser controladas, de certa forma, uma vez que podem ser utilizadas em situações de uso autêntico da língua, sempre há uma estrutura e organização que dependem de fatores como o gênero discursivo da produção. Os autores comparam as produções em testes orais, a título de exemplo, em que são explorados os gêneros conversa e entrevista de emprego. Apesar de serem produções consideradas abertas, não são de todo livres, pois há convenções que limitam e caracterizam esses gêneros e, conseqüentemente, a produção dos alunos.

Como já dito, as questões abertas exigem produção nas respostas, portanto são apropriadas para avaliar habilidades de fala e escrita, e o que os autores chamam de habilidades de ordem superior, “como discurso e habilidades sociolinguísticas” (GENESEEE; UPSHUR, 1996, p.180).

Para aspectos da correção, as questões abertas não são simples como as fechadas. Elas demandam do corretor certos julgamentos e mais cuidado, pois, como apontam Genessee e Upshur (1996), o avaliado pode utilizar diferentes habilidades linguísticas. Em uma produção escrita podem ser utilizados “ortografia, vocabulário, habilidades gramaticais em conjunto com habilidades sociolinguísticas e discursivas” (ibid, p. 180). Dessa forma, o avaliador deve considerar as diferentes respostas dos avaliados, pois, como dizem os autores, “cada resposta de um aluno pode ser diferente das de outros alunos, mas não menos correta” (ibid, p.180). Caso as questões envolvam o uso autêntico da língua, os autores apontam para os julgamentos de “adequação, eficácia e exatidão” (ibid, p. 180).

São abordadas, ainda sobre as questões abertas, considerações sobre a elaboração dessas questões, e apresentadas em um quadro similar ao que reproduzimos aqui para as questões fechadas. Antes, porém, os autores nos lembram que as “questões abertas não são controladas de maneira específica, dividir tais questões não requer a mesma precisão ou cuidado técnico como em questões fechadas, apesar de poderem exigir alguma ingenuidade para garantir que o teste se assemelha aos tipos de situações que os alunos finalmente usarão na segunda língua” (GENESEE; UPSHUR, 1996, p. 181).

Quadro 3 – Orientações para elaboração de itens abertos de Genesee e Upshur (1996, p. 182)

Adequação

1. A questão pode desencadear os tipos de habilidades linguísticas identificadas nos objetivos instrucionais?
2. A questão pode desencadear a extensão das habilidades linguísticas identificadas nos objetivos instrucionais?
3. Os objetivos desencadeados pela questão se prestam a avaliar a performance dos alunos de acordo com os padrões que se esperam dos alunos?
4. A questão reflete as performances reais demandadas em situações nas quais a segunda língua será, em última instância, utilizada?
5. Os alunos estão preparados para a questão?
6. A questão é trabalhável com os alunos?

Compreensibilidade

1. As demandas da questão foram feitas de forma explícita e clara?
2. Os padrões de performance e de avaliação foram feitos de forma explícita aos alunos?

Viabilidade

1. Os tópicos da questão desencadeiam os tipos de habilidades linguísticas que você quer examinar?
2. O tópico é de interesse dos alunos?
3. O tópico é tendencioso?
4. A forma específica da questão é de dificuldade apropriada?
5. Há tempo suficiente para os alunos completarem a questão? Por outro lado, foi atribuído muito tempo a ponto de o teste não mais refletir restrições normais de tempo?

Os autores conectam a adequação ao uso da língua em situações autênticas. Isso fica claro na questão 4 sobre adequação. Também fica claro que os testes precisam estar conectados com o ensino, quando citam os objetivos instrucionais, e com os tipos de atividades dadas em sala. Nesse último caso, Genesee e Upshur (1996) dizem que as questões precisam se relacionar às atividades utilizadas em sala de aula, mas não devem ser as mesmas, pois “usar exatamente as mesmas atividades usadas em sala não te dirá se os alunos conseguem usar suas habilidades linguísticas em situações novas, mas relacionadas” (ibid, p. 183).

Genesee e Upshur (1996) apontam que é importante que os alunos compreendam a proposta. Em questões abertas isso fica mais evidente pelo fato, já citado, de que as respostas podem variar, por isso, em compreensibilidade, são questionadas a clareza e a explicitação da proposta. Uma questão mal escrita pode causar erros que dizem respeito à compreensão da questão, não à habilidade linguística do aluno (GENESEEE; UPSHUR, 1996).

Quanto à viabilidade, os autores apontam o tópico, a dificuldade e o tempo como aspectos importantes a serem examinados. A viabilidade do tópico, ou do assunto, pode ser avaliada pelo elaborador da prova ou por outros alunos. Ao se responder às questões pode-se saber se funcionarão ou não (GENESEEE; UPSHUR, 1996). Os autores dizem também que o tópico precisa envolver os alunos, por meio de interesse e motivação, pois uma resposta livre pode ser longa ou curta; e, por fim, o tópico não pode ser tendencioso ou enviesado (*biased*), tanto por ser possível que alguns alunos tenham mais experiência com o assunto que outros, tornando-o pouco justo, quanto pela possibilidade de haver ofensa cultural a algum grupo de estudantes.

É importante analisar a dificuldade da questão, para que os alunos não se sintam desmotivados por uma questão muito fácil ou muito difícil (GENESEEE; UPSHUR, 1996). Assim, os autores apontam que o nível de dificuldade se relaciona à pontuação, que informa e distingue os alunos que progrediram mais que outros. Finalmente, Genesee e Upshur (1996) dialogam sobre a viabilidade de tempo, que apresentaremos novamente mais à frente sob o nome de praticidade, de acordo com Brown (2004). Sobre esse tipo de viabilidade, os autores nos fazem refletir se o que estamos testando são as habilidades linguísticas dos alunos ou a “velocidade de performance” (GENESEEE; UPSHUR, 1996, p. 185).

A seguir, nos baseamos em Brown (2004) e suas descrições de performances e propostas de avaliação. O autor oferece definições e considerações acerca das quatro habilidades a serem avaliadas e apresenta comentários e exemplos de tipos de questões que podem ser usados para tais avaliações conforme o tipo de performance a ser utilizada para fins de compreensão e

produção. Exibimos no Quadro abaixo um resumo dos pontos abordados pelo autor e em seguida trazemos pontos centrais de suas discussões.

Quadro 4: Avaliação das habilidades baseadas em Brown (2004).

<p style="text-align: center;">Avaliação da compreensão oral</p> <p><i>Quatro tipos de performance da compreensão oral:</i></p> <p>Intensivo: Reconhecimento de elementos fonológicos e morfológicos; reconhecimento de paráfrase;</p> <p>Responsivo: questões abertas e questões fechadas;</p> <p>Seletivo: Cloze; transferência de informações; repetição de sentença;</p> <p>Extensivo: ditado; estímulo comunicativo de questões responsivas; questões autênticas de compreensão oral.</p>
<p style="text-align: center;">Avaliação da produção oral⁸</p> <p><i>Cinco tipos de performance da produção oral:</i></p> <p>Imitativo: repetição de palavras; teste PhonePass®;</p> <p>Intensivo: tarefas de respostas diretas; tarefas de leitura em voz alta; tarefa de completar diálogos ou sentenças e questionários orais; tarefas incitadas por imagem; tradução (de trechos limitados de discurso);</p> <p>Responsivo: pergunta e resposta; dar instruções e direções; parafrasear; TSE®;</p> <p>Interativo: entrevista; encenação; discussões e conversas; jogos; Entrevista de Proficiência Oral;</p> <p>Extensivo: Apresentações orais; contar histórias incitadas por imagem; recontar uma história ou notícias; tradução (de prosa estendida).</p>
<p style="text-align: center;">Avaliação da compreensão escrita</p> <p><i>Quatro tipos de performance da compreensão escrita:</i></p> <p>Perceptiva: Leitura em voz alta; resposta escrita; múltipla escolha; itens incitados por imagens;</p> <p>Seletiva: múltipla escolha (para critérios de foco na forma); tarefas de correspondência; tarefas de edição; tarefas incitadas por imagem; tarefas de preenchimento de espaços;</p>

⁸ Apresentamos as informações resumidas de Brown (2004) no Quadro 4, por reconhecermos a importância de avaliar as quatro habilidades no ensino de língua inglesa. Porém esta dissertação enfoca as habilidades que podem ser testadas na modalidade escrita, por testes escritos. Dessa forma, no decorrer de nossa discussão sobre os tipos de questão e performances baseadas no autor, não apontaremos as que se relacionam à produção oral.

Interativa: Cloze; leitura improvisada e questões de compreensão; tarefas de resposta curta; edição (de textos longos); *scanning*; tarefa de ordenação; transferência de informação – leitura de quadros, mapas, gráficos, diagramas;
Extensiva: tarefas de *skimming*; resumo e resposta; tomar nota e esboçar.

Avaliação da produção escrita

Quatro tipos de performance da produção escrita:

Imitativa: tarefas de escrita (a mão) de cartas, palavras e pontuação; tarefas de ortografia, detecção de correspondências de fonema e grafema;

Intensiva (controlada): ditado e *dicto-comp*; tarefas de transformação gramatical; tarefas incitadas por imagem; tarefas de avaliação de vocabulário; tarefas de ordenação; tarefas de resposta curta e de completar sentenças;

Responsiva e Extensiva: paráfrase; respostas e perguntas guiadas; tarefas de construção de parágrafo; opções estratégicas; TWE®⁹.

Avaliação da compreensão oral

O autor caracteriza as performances intensiva, responsiva, seletiva e extensiva, que fundamentam as questões elaboradas e que devem ser motivo de reflexão tendo os objetivos do teste determinados.

A primeira performance é caracterizada como aquela que exige a atenção aos componentes de uma produção oral, esses componentes podem ser fonemas, entonação, marcas discursivas e palavras (BROWN, 2004). A performance **intensiva** de compreensão oral pode vir em questões de reconhecimento de elementos fonológicos e morfológicos, exemplificadas por questões de pares fonêmicos de consoante e vogais, pares morfológicos do passado com o uso do -ed, padrões de tonicidade em *can't*, estímulo de uma palavra (BROWN, 2004). Brown (2004) exemplifica esses tipos de questão com questões fechadas e afirma que questões que utilizam uma palavra como estímulo não trazem nenhum contexto, e prejudicam a autenticidade das questões propostas. Os demais exemplos citados de questões são descontextualizados,

⁹ Brown (2004) descreve ainda o Test of Written English (TWE®), que é um dos testes escritos que avalia a produção escrita em nível universitário. Não abordaremos o tópico por se tratar de um teste padronizado, de larga escala e de público específico (acadêmico/universitário), que foge de nosso escopo de pesquisa, porém, consideramos importante citá-lo neste trabalho para informar ao leitor da possibilidade de avaliação das performances em testes escritos. O autor aponta que apesar de ter pouca autenticidade, visto que é uma produção que possui um tempo limitado, o teste consegue coletar informações que são relevantes a certas atividades administrativas.

segundo o autor, mas por trazerem estímulos em que o aluno ouve uma frase, vão além de uma só palavra ouvida, trazendo um pouco mais de contexto que o caso anterior.

Outra forma de questões de performance intensiva é aquela que explora o reconhecimento de paráfrases. Segundo Brown (2004), o “próximo passo na escala de micro-habilidades de compreensão oral são palavras, frases e sentenças, que são frequentemente avaliadas ao se fornecer uma sentença de estímulo e pedir ao avaliado para escolher a paráfrase correta dentre um número de possibilidades de escolha” (BROWN, 2004, p. 124). Esse tipo de questão é exemplificado pelo autor com duas questões fechadas, uma com paráfrase feita a partir de uma sentença de estímulo, que explora o uso de uma expressão idiomática, e outra com paráfrase feita a partir de um diálogo de estímulo, explorando o uso de um adjetivo.

Caracterizada como performance que exige algum tipo de resposta curta a partir da escuta de um trecho curto (BROWN, 2004), a performance **responsiva** da compreensão oral é exemplificada pelo autor em duas questões: uma questão fechada e uma aberta, em que os alunos ouvem uma pergunta de estímulo e devem responder a esse estímulo. No primeiro exemplo dado, os distratores trazem erros comumente cometidos pelos alunos acerca de perguntas com *wh-words*. No segundo exemplo, que é uma variação do primeiro, é dado um espaço para que o aluno escreva sua resposta. O autor afirma que esses tipos de performances podem utilizar questões abertas ou fechadas, mas que em questões abertas, ganhar-se mais autenticidade e perde-se praticidade da correção, pois o corretor deverá fazer julgamentos quanto à adequação das respostas.

O terceiro tipo de performance, a performance **seletiva**, é caracterizada como aquela em que o aluno ouve um monólogo por alguns minutos e utiliza a habilidade de *scanning*¹⁰ para buscar informações específicas, ou selecionadas, como o próprio nome já diz. Como técnicas a serem usadas, Brown (2004) oferece questões do tipo cloze para compreensão oral. Como é apresentado pelo autor, questões do tipo cloze são associadas a questões de compreensão escrita, em que são apagadas palavras que acontecem em uma certa posição (por exemplo, a partir da primeira palavra do trecho apaga-se uma a cada sete palavras). Quando utilizada na habilidade de compreensão oral, o *script* é apresentado ao aluno com algumas palavras apagadas, e ele deve completar esses espaços de acordo com o que ouve, segundo Brown (2004). O autor aponta que um ponto fraco de questões de cloze para essa habilidade é que o aluno pode não precisar ouvir para completar a questão corretamente, tornando-se assim uma

¹⁰ De acordo com Nation (2009) “Scanning envolve a procura por informações específicas em um texto, como a procura por um nome ou número específico” (p. 70).

questão que testa a habilidade de compreensão escrita. Como uma forma de evitar que isso aconteça, o autor sugere que seja assegurado que as informações a serem preenchidas são informações que não podem ser previstas pela leitura, ou seja, informações que apenas a escuta pode prover. Além disso, Brown (2004) afirma que, em cloze para compreensão oral, as palavras podem ser escolhidas de acordo com o objetivo do teste – podem ser excluídas palavras de foco gramatical, por exemplo. É importante ressaltar que, para a correção desses itens, o corretor do teste precisa ter uma palavra para cada espaço, pois o que está sendo testado é a habilidade de compreensão oral, “e não expectativas gramaticais ou lexicais” (BROWN, 2004, p. 126).

Encontramos em Brown (2004) duas outras formas de avaliar a performance seletiva da habilidade de compreensão oral, a transferência de informações e a repetição de frases. O autor demonstra a transferência de informações em questões fechadas. Em um primeiro exemplo, a questão utiliza um estímulo ouvido pelos alunos, e ele se encontra ilustrado em uma das imagens oferecidas como alternativa de resposta. O autor afirma que além desse tipo de questão podemos encontrar: perguntas ouvidas que dependem da imagem para serem respondidas; frases verdadeiras ou falsas ouvidas para serem julgadas como tais a partir de uma imagem; identificação de coisas, pessoas ou ações nas imagens, a partir de um estímulo especificando a identificação; escolha da alternativa ouvida que descreve corretamente a imagem observada; e preenchimento de informações em gêneros textuais como gráficos, tabelas, cronogramas – tipos de maior autenticidade nessa performance.

Por fim, a repetição de frases é citada pelo autor, a ser usada com cautela. Segundo Brown (2004) esse tipo de tarefa pode apresentar interferência nas habilidades de compreensão e produção oral ao se explorar a repetição, e, além disso, também pode haver interferência relacionada à memória de curto prazo. Isso quer dizer que um erro na repetição pode ser por três motivos, erro na compreensão – que é o que se pretende avaliar com essa tarefa –, erro na produção, ou problemas de falta de habilidade de acesso à memória de curto prazo. Para o avaliador esses três motivos podem nunca ser diferenciados e identificados, tornando esse tipo de proposta problemático.

Como performance **extensiva**, o autor considera as tarefas ou questões que desenvolvem a compreensão global da escuta, ou um processo de cima para baixo (*top-down*)¹¹. Tipos comuns de exploração dessa performance são aqueles em que são pedidas as ideias principais,

¹¹ *Top-down* é um processamento de informações utilizado pelo leitor que envolve o uso do conhecimento de mundo, adivinhações, previsões e hipóteses sobre o texto a ser lido (PAIVA, 2005).

inferências e atenção aos pontos mais importantes do que se ouve (BROWN, 2004). O primeiro tipo de possibilidade de avaliação dessa performance é o ditado. O autor afirma que pode ser útil avaliar por esse tipo de tarefa devido a aspectos relacionados à praticidade (BROWN, 2004), ou à viabilidade (GENESEE; UPSHUR, 1996), já que é de fácil aplicação, bons níveis de confiabilidade e boa integração de habilidades¹². Por outro lado, Brown (2004) aponta para alguns problemas do uso do ditado na avaliação de compreensão oral, como a grande dependência da memória e a pouca autenticidade, visto que “é raro no mundo real que as pessoas escrevam mais que alguns blocos de informação (endereços, números de telefone, lista de compras, direções, por exemplo) de uma só vez” (BROWN, 2004, p. 132).

Também nesse tipo de performance, encontramos tarefas comunicativas de respostas a estímulos. O autor aponta que testes de proficiência utilizam esse tipo de item, porém podem falhar quanto à autenticidade. Brown (2004) diz que não é impossível atingir autenticidade em questões de múltipla escolha, principalmente em se tratando de estímulos comunicativos, desde que se tenha “cuidado e criatividade” (BROWN, 2004, p. 133).

O autor aponta as tarefas de compreensão oral autênticas como outras formas de avaliar a performance extensiva, que são: anotações (*note taking*), principalmente em contextos escolares e acadêmicos; edição, como a comparação entre notícias dadas por um jornal tendencioso e um *broadcast* de uma estação alternativa; tarefas interpretativas, indo além de parafrasear histórias ou conversas, onde é possível ter a escuta de trechos mais longos e a inferência de repostas, utilizando gêneros como letras de música, poesia recitada, reportagens de TV e rádio (BROWN, 2004). Ele também acrescenta que é possível que essas últimas possibilidades sejam vistas mais como atividades de sala de aula que como questões de testes ou avaliações, mas aponta que fatores como a imposição de tempo e questões específicas podem adequá-las a esse propósito. Essas questões, segundo ele, podem por um lado oferecer problemas na confiabilidade de pontuação, e por outro a autenticidade pode trazer efeito retroativo positivo para os alunos.

Como última possibilidade para avaliar essa performance, o autor aponta a recapitulação, em que os alunos devem ouvir e recontar algo que ouviram. Brown (2004) aponta que, para este tipo, a confiabilidade e a praticidade podem não ter bons níveis, pois a correção contará com muitas diferenças nas respostas e, portanto, demandar muito tempo, porém a validade e autenticidade possuem bons níveis.

¹² Sobre validade, confiabilidade, praticidade, autenticidade e efeito retroativo, ver seções de 1.4.1. a 1.4.5.

Avaliação da compreensão escrita

As performances a serem avaliadas na compreensão escrita são organizadas pelo autor como perceptiva, seletiva, interativa e extensiva. De acordo com Brown (2004), essa habilidade tem suas performances estabelecidas conforme os gêneros explorados nas questões dos testes.

A performance **perceptiva**, igualmente à performance perceptiva da habilidade de compreensão oral, diz respeito aos componentes básicos do discurso, com a diferença de serem aplicados à modalidade escrita, ou seja, envolve “letras, palavras, pontuação e outros símbolos gráficos” (BROWN, 2004, p. 189), e, como aponta o autor, processo ascendente, ou *bottom-up*¹³.

A primeira técnica de avaliação ou tipo de questão citado pelo autor é a leitura em voz alta, que considera como certa qualquer aproximação oral da resposta correta. Além dela, a resposta escrita é apontada como o tipo de questão em que se apresenta um texto escrito como estímulo e o aluno o reproduz reescrevendo-o. Brown (2004) ressalta que a correção, nesse último caso, deve ser cuidadosa, pois “o que pode ser considerado como um erro de escrita, por exemplo, pode ser na verdade um erro de leitura, e vice-versa” (ibid, p. 191).

Essa performance também pode ser avaliada por questões de múltipla-escolha, que podem ter os seguintes formatos: os alunos selecionam as opções semelhantes ou diferentes; circulam a opção correta; julgam as opções como verdadeiras ou falsas; escolhem a letra correta; e fazem a correspondência entre itens (BROWN, 2004).

As questões de performance perceptiva podem utilizar propostas baseadas em imagem, de acordo com o autor. Brown apresenta uma questão em que alunos veem uma imagem e leem um texto escrito para cumprir alguma tarefa com base em ambos. As tarefas a serem feitas seguem as mesmas possibilidades de formatos de questões de múltipla escolha: escolher uma palavra que identifica algo na imagem; identificar na imagem o que está descrito em frases; identificar frases verdadeiras e falsas de acordo com a imagem; combinar as palavras às imagens exibidas; escolher a imagem, dentre as alternativas dadas, que identifica a palavra dada.

Já a performance **seletiva** da habilidade de compreensão oral, refere-se ao reconhecimento de partes específicas de trechos curtos, em questões cujas respostas devem ser, também, curtas, como afirma o autor. Essa performance pode ser avaliada pela combinação de processos ascendentes e descendentes, ou *bottom-up* e *top-down*, e alguns gêneros que podem

¹³ *Bottom-up* é um processamento de informações utilizado pelo leitor que envolve o uso de estruturas e elementos linguísticos, como as letras e a pontuação, para construir o significado de uma palavra (PAIVA, 2005).

ser explorados nessa performance são frases, parágrafos curtos, quadros e gráficos simples (BROWN, 2004). Brown (2004) faz uma crítica sobre esse tipo de performance, pois muitos livros oferecem testes e quizzes prontos intitulados testes de vocabulário e gramática, como se apenas na habilidade de compreensão escrita fossem avaliados esses aspectos linguísticos. O autor mostra que todas as habilidades utilizam esses aspectos (vocabulário e gramática) em avaliações e testes, já que eles são “formas que usamos para nos comunicar em todas as quatro habilidades de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita” (ibid, p. 194).

Conforme o autor, dentre as possibilidades de avaliar tal performance temos as populares questões de múltipla escolha, que possuem bons níveis de praticidade e possibilitam o foco na forma, mas oferecem pouco contexto, prejudicando a autenticidade da questão. Algumas formas de se ter mais contextualização nessas questões são: a) inserir pequenos diálogos, mesmo que independentes, em cada item; b) utilizar questões de cloze, em que cada espaço é numerado, e cada número aparece abaixo do texto com as opções que podem ser escolhidas como resposta correta para completar o trecho (BROWN, 2004). O problema apontado pelo autor é que, em alguns casos, ao se aumentar a autenticidade, tem-se a dependência entre as respostas, em que várias respostas podem ser comprometidas por apenas um erro prévio.

Há também as questões de correspondência, em que o conhecimento relativo ao vocabulário é comumente testado. O autor aponta uma questão descontextualizada, em que em uma coluna há alguns termos, em outra, sinônimos, e o trabalho do aluno é escrever a letra da segunda coluna em frente aos termos; e uma questão mais contextualizada, portanto mais comunicativa, em que há um trecho com alguns espaços e abaixo algumas palavras para completa-lo, sendo trabalho do aluno escolher as palavras que correspondem ao espaço. O autor observa que essas questões são boas alternativas às questões de múltipla-escolha e de preencher espaços, já que são mais fáceis de serem construídas, mas, por outro lado, se existirem muitas palavras a corresponder, essa tarefa pode se tornar uma resolução de um quebra-cabeças.

Logo após, Brown (2004) apresenta questões de edição, que são consideradas como autênticas ao observarmos atividades do mundo real que utilizam revisão textual, pois há correção de erros gramaticais ou retóricos (BROWN, 2004). O autor observa que esse tipo pode se mostrar de grande dificuldade, caso os alunos não estejam acostumados a revisar textos e identificar erros.

Questões incitadas por imagens, citadas como outra possibilidade de avaliação dessa performance, podem ter dois formatos, conforme demonstra o autor: a) apresenta-se uma frase, ou frases, mais complexa que na performance perceptiva, e o aluno deve escolher a imagem descrita pelo texto dentre as possibilidades oferecidas nas alternativas; b) apresentam-se diferentes frases como definições de aspectos da imagem, como partes de um objeto, e os alunos as identificam na imagem, como em um diagrama.

Por fim, Brown (2004) apresenta as questões de preenchimento de lacunas, classificadas como questões abertas, para completar os espaços de trechos escritos com palavras ou frases. O autor diz que questões de múltipla-escolha podem ser convertidas em preenchimento de lacunas. Ademais, aponta que há desvantagens em usar esses itens, pois, além de diminuir a validade ao integrar duas habilidades, pode ser necessário utilizar o julgamento de valor do correto, já que poderá haver uma infinidade de respostas corretas.

O autor caracteriza a performance **interativa** como aquela em que a interação entre leitor e texto é explorada. Assim, considera-se que “a leitura é um processo de negociação de significado, o leitor traz para o texto um conjunto de esquemas para compreendê-lo e o *intake*¹⁴ é o produto dessa interação” (BROWN, 2004, p. 189). Ao avaliar tal performance, o objetivo é reter informações de textos não muito grandes pela identificação de aspectos linguísticos, como gramaticais ou discursivos, e é comum encontrarmos diferentes gêneros, como anedotas, anúncios, questionários e receitas (BROWN, 2004). Como cita o autor, nessa performance temos o uso dos processos descendentes, ou *top-down*, e, em poucos casos ascendentes, ou *bottom-up*.

O autor apresenta sete técnicas avaliativas para essa performance. O primeiro tipo abordado é a questão do tipo *cloze*, que consiste em excluir algumas palavras e deixar os espaços em branco para serem completados pelo aluno (BROWN, 2004). São apontadas duas configurações de *cloze*: a primeira é a de proporção fixa, que exclui uma a cada sete palavras, e a segunda é a de supressão racional, que exclui de acordo com as escolhas do elaborador da questão. Ao corrigir as respostas desse tipo de questão, o corretor pode escolher entre considerar apenas uma resposta correta – a resposta exata – ou respostas apropriadas para o contexto e, segundo o autor, devem ser consideradas questões de praticidade e de confiabilidade. Podemos encontrar variações desse tipo de item, são exemplificados os tipos *C-test* (em que metade da

¹⁴ De acordo com Schmidt (1990), a definição de *intake* encontra pouco consenso na área de ensino de segunda língua. Nesta dissertação, tomamos o termo como o processamento de informações que é percebido pelo (a) aluno (a) em determinada leitura. Ou seja, o (a) aluno (a) nota um insumo linguístico, independente do motivo da percepção, seja “por que ele ou ela estava observado a forma, ou inadvertidamente. Se percebido, [o insumo] se torna *intake*” (SCHMIDT, 1990, p. 139).

palavra é excluída) e *cloze-elide* (algumas palavras são inseridas no trecho e os alunos devem identificá-las).

Um segundo tipo de técnica é a leitura improvisada seguida de perguntas sobre a compreensão, que é exatamente o que o nome implica. Brown (2004) aponta que muitos testes de proficiência se utilizam desse tipo de proposta, e que as perguntas geralmente focam nas especificações desses testes. No exemplo de questão dado, retirado do TOEFL®, o autor aponta algumas características das questões de múltipla-escolha que seguem o texto, que podem cobrir a compreensão de: ideia principal, expressões em contexto, inferências, recursos gramaticais, detalhes (*scanning*), detalhes não mencionados no texto, ideias de suporte e vocabulário contextualizado. Essas características resultam de pesquisas feitas sobre “habilidades exibidas por bons leitores” (BROWN, 2004, p. 206).

Como terceira técnica, o autor cita as questões de resposta curta, que são “alternativas populares às questões de múltipla-escolha” (ibid, p. 206). As mesmas características das questões de múltipla-escolha retiradas do exemplo anterior podem ser usadas nas perguntas, por exemplo, questões que exploram a ideia principal do texto, conforme Brown (2004). Esse tipo de questão, como aponta o autor, tem um baixo nível de praticidade de correção e de confiabilidade, mas pode ter ótimos níveis de validade e de efeito-retroativo, pois pode gerar debates posteriores ao teste.

A quarta possibilidade de avaliação da performance interativa na habilidade de compreensão escrita é a edição de textos longos. Brown (2004) menciona que Imao (2001) criou um teste de nivelamento de até cinquenta e seis questões de edição de texto, em que em cada frase numerada pelo elaborador, existem quatro palavras sublinhadas e uma delas está errada. Esse teste possibilitou mostrar as performances dos alunos nas seguintes categorias: “estrutura frasal, tempo verbal, recursos de substantivos e artigos, auxiliares modais, complementos verbais, orações nominais, orações adverbiais, condicionais, conectores lógicos, orações adjetivas (incluindo orações relativas) e passivas” (BROWN, 2004, p. 208). Questões de edição de textos maiores possibilitam, segundo Brown (2004), o aumento da autenticidade, por pontos já abordadas em outras performances, como a revisão do próprio texto. Além disso, o autor afirma que a leitura de textos mais longos tem mais possibilidades de ocorrer no mundo real. Um aumento na validade de conteúdo também pode ser observado, visto que podem ser escolhidos tópicos – como os citados sobre o teste de Imao (2001) – que foram trabalhados em conteúdos de sala de aula (no caso de testes elaborados para esse contexto).

Scanning é abordada como a quinta técnica, que consiste em fazer com que o aluno utilize a estratégia de leitura homônima, ou seja, apresenta-se um texto escrito como estímulo e pede-se uma “[...] rápida identificação de informações relevantes” (BROWN, 2004, p. 209). O autor apresenta alguns gêneros textuais que podem servir de estímulo para a leitura, e alguns objetivos que se relacionam a esses gêneros. Algumas dessas relações são: um capítulo de um livro – principais divisões de um capítulo; um menu – o custo de um item no menu; um formulário de inscrição – dados específicos necessários para o preenchimento do formulário, por exemplo.

Posteriormente, a técnica de ordenação é apresentada por Brown (2004) com o conselho de cautela, pois exibir uma história com fatos desordenados para que os alunos os coloquem em ordem em um teste pode gerar problemas de confiabilidade. Isso porque, como explica o autor, pode haver diferentes ordens aceitáveis, dependendo dos conectores frasais. Assim, essa técnica pode ser mais bem aproveitada em avaliações formativas ou informais, oferecendo “efeito retroativo na compreensão dos alunos de como conectar frases e ideias em uma história ou ensaio” (BROWN, 2004, p. 210).

Brown (2004) apresenta, por fim, a técnica de transferência de informações em leituras de quadros, mapas, gráficos e diagramas. Esse nome se deve ao fato de que questões desse tipo exigem a “transferência de informação de uma habilidade para outra: nesse caso, da leitura de informação verbal e/ou não verbal para fala ou escrita” (ibid, p. 211). O autor aponta que é importante pensarmos que a leitura envolve mais que a decodificação de letras e símbolos de pontuação, já que no mundo real estamos envolvidos em atividades que envolvem leituras de outros recursos. O autor apresenta também alguns aspectos que precisam ser atendidos para a compreensão de informação pelos alunos, que são: compreender convenções específicas de tipos de gráficos variados; compreender legendas, títulos, números e símbolos; compreender as relações possíveis entre os elementos do gráfico; e fazer inferências que não são apresentadas de maneira evidente.

Textos grandes, de mais de uma página, são pertencentes à performance **extensiva**, como aponta Brown (2004), e podem ser utilizados gêneros como livros e artigos. O autor diz que, ao avaliar esse tipo de performance, direcionamos o objetivo para uma compreensão global do texto, em um processo descendente, ou *top-down*. Além disso, o autor aponta que, “devido à extensão de tal leitura, é pouco provável que a avaliação formal esteja contida nas restrições de tempo de uma estrutura de testes formais típicos” (ibid, p. 212) e, antes de apresentar as tarefas que possibilitam avaliar essa performance, Brown (2004) apresenta as tarefas citadas

em outras performances que podem ser usadas nesta, nomeadamente: “leitura improvisada e perguntas de compreensão; tarefas de respostas curtas; edição; *scanning*; ordenação; transferência de informação; e interpretação (discutida em gráficos)” (ibid, p. 212).

Como tarefas ou técnicas de avaliação específicas desta última performance, Brown aponta as seguintes: tarefas de *skimming*; resumo e resposta; anotações e esboços. A primeira tarefa trata-se da utilização da estratégia de leitura, *skimming*, que, como o autor explica, não precisa se restringir apenas à avaliação da performance extensiva ou à utilização de textos extensos, pois essa técnica propõe que o aluno faça previsões sobre o texto, determine rapidamente a ideia principal, e, além disso, tenha “uma percepção do tópico e do propósito de um texto, da organização do texto, da perspectiva ou ponto de vista do autor, da facilidade ou dificuldade, e/ou sua utilidade para o leitor” (BROWN, 2004, p. 213). Segundo Brown, ganha-se autenticidade nessa tarefa quando o estímulo utilizado vai de encontro aos objetivos dos alunos. Ela também apresenta bons níveis de efeito retroativo por possibilitar discussões sobre o texto e a atribuição de notas não é um problema, pois o que é mais importante é o feedback aos alunos quanto a suas habilidades de previsão (BROWN, 2004).

A segunda técnica descrita abarca duas possibilidades: o resumo – em que os alunos fazem uma síntese de acordo com o que entenderam como ideia principal e ideias de suporte; e a possibilidade de responder ao texto – em que os alunos fornecem suas opiniões sobre o texto ou sobre algum tópico nele abordado (BROWN, 2004). Ambas as possibilidades dessa técnica são de integração de habilidades, e isso deve ser levado em consideração na correção da produção (oral ou escrita) do aluno, como aponta o autor. Brown (2004) ressalta que um sistema de pontuação pode ser seguido na correção, devido à subjetividade envolvida nesse processo. Reproduzimos a seguir a sugestão do autor para tal correção:

Quadro 5: Escala de pontuação holística para resumo e resposta à leitura (BROWN, 2004, p. 215)

- | |
|---|
| <p>3 Demonstra compreensão clara e não ambígua da ideia principal e das ideias de suporte.</p> <p>2 Demonstra compreensão da ideia principal, mas falta compreensão de algumas ideias de suporte.</p> <p>1 Demonstra somente uma compreensão parcial da ideia principal e das de suporte.</p> <p>0 Não demonstra compreensão da ideia principal e das de suporte.</p> |
|---|

Brown afirma que a escala sugerida no Quadro acima auxilia na correção da produção do aluno, mas que o professor deve determinar pontos que não ficaram claros na escala, de acordo com a necessidade observada por ele.

Como últimas técnicas para se avaliar a performance extensiva, são apresentados as anotações e os esboços. Esses tipos de questões se assemelham aos tipos anteriormente citados de resumo e resposta, por serem mais bem empregadas em avaliações informais e formativas (BROWN, 2004), ou seja, aquelas aplicadas em atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula sem atribuição de notas e promovidas a favor do desenvolvimento do aluno¹⁵, como citado na seção anterior. Anotações e esboços são técnicas necessárias na vida do aluno, e, como aponta Brown, notas de canto de página que contém informações importantes e esquemas organizacionais em uma estrutura visual podem ser ensinados e treinados estrategicamente por esse tipo de tarefa. Usando as notas e os esboços dos alunos, o professor pode dar um feedback quanto ao uso de estratégias efetivas e guiá-los em direção ao aperfeiçoamento.

Avaliação da produção escrita

Brown (2004) ressalta que para avaliar a produção escrita é necessário ter objetivo ou critério, e que certas tarefas – técnicas ou questões – possibilitam alcançá-los. Como fizemos nas habilidades anteriores (compreensão oral e compreensão escrita), abordaremos apenas o que o autor diz sobre as performances, para nos aprofundarmos nos tipos de questão apresentados para avaliar cada tipo de performance para cada tipo de habilidade, porém apontamos que o autor, ao tratar da habilidade de produção escrita, aborda, além das performances, gêneros textuais e micro e macro-habilidades, relacionadas à escrita. Brown (2004) indica que nessa habilidade os gêneros contextualizam e mostram o propósito na questão, as performances oferecem um panorama sobre o desenvolvimento da escrita do aluno, e, para que o professor ou elaborador tenha mais precisão quanto aos objetivos, podem ser usadas micro e macro-habilidades de escrita.

As performances abordadas por Brown (2004) são: imitativa, intensiva, responsiva, extensiva. De acordo com o autor, elas trazem em si informações semelhantes às que foram trazidas nas habilidades anteriores, porém são específicas e abordam pontos da singularidade da habilidade de produção escrita.

O autor contextualiza essa habilidade, tanto em termos de pesquisa quanto em uso, e consideramos importante abordar tal contextualização para que possamos compreender até

¹⁵ Ver seção 1.1.2.

mesmo nosso papel como professores de segunda língua. Inicialmente Brown (2004) nos lembra que há séculos, a escrita era de uso exclusivo de profissionais como “escribas e estudiosos da educação ou instituições religiosas” (ibid, p. 218). Os demais cidadãos se relacionavam, trabalhavam e viviam utilizando a modalidade oral da língua, e as atividades que requeriam documentação na modalidade escrita eram escritas por especialistas. Brown diz que atualmente, em nossa sociedade globalizada¹⁶ a habilidade de produção escrita é indispensável para todos.

No que tange às pesquisas, Brown (2004) aponta que hoje vemos essa habilidade como uma habilidade em si, e não como “uma convenção para gravar discurso e reforçar aspectos gramaticais e lexicais da língua” (ibid, p. 218). Como aponta o autor, no ensino e aprendizagem de segunda língua, há uma expectativa por parte dos professores, de que os alunos, já letrados em suas línguas maternas, saibam utilizar estruturas retóricas e discursivas, porém, a habilidade de produção escrita é tão singular que “toda criança educada em países desenvolvidos aprende os rudimentos da escrita em sua língua materna, mas poucas aprendem a se expressar claramente com organização lógica, bem desenvolvida, que realiza um propósito específico” (BROWN, 2004, p. 218). O autor conclui que, dessa forma, avaliar essa habilidade não é fácil, por isso, o melhor caminho é focar nos objetivos do elaborador, do professor, e nas variedades de questões e técnicas para atingir esses objetivos avaliativos.

O primeiro tipo de performance a ser avaliada na habilidade de produção escrita, para atingirmos esses objetivos, é a **imitativa**, que, como o nome indica e como vimos em outras habilidades, inclui tarefas básicas de escrita. O foco dessa performance é na forma, e há pouca contextualização, já que há uma preocupação com a ortografia correta e correspondências fonêmicas e grafêmicas da língua inglesa. O autor relata que essa performance é importante tanto para crianças quanto para adultos de nível iniciante. É preciso, como orienta Brown (2004), refletir que não são todos os alunos que saberão escrever à mão o alfabeto romano e considerar opções de treinamento para os níveis iniciantes, pelo menos nos contextos internacionais e multiculturais de ensino, o que pode não ser o caso da maioria dos contextos brasileiros.

São citadas, como primeiras atividades, as tarefas de escrita (à mão) de cartas, palavras e pontuação. Apesar de reconhecer que o uso do computador e das tecnologias tem aumentado, o autor aponta que a escrita à mão ainda é importante em contextos de avaliação de línguas.

¹⁶ Ver seção 1.3.

Acreditamos que essa questão talvez não seja mais tão importante hoje em dia, dado ao uso generalizado das tecnologias no dia-a-dia dos cidadãos.

As tarefas apresentadas nesse conjunto são, primeiramente, as tarefas de cópia, em que os alunos se atêm a copiar letras, palavras e símbolos de pontuação, e, logo após, as tarefas de cloze de compreensão oral, que combinam o ditado com exclusão fixa em uma questão que dê aos alunos um texto com os espaços a serem completados. As palavras a serem usadas podem ser expostas para que os alunos escolham – aumentando a dificuldade, mas fazendo com que a ortografia possa ser um problema (BROWN, 2004). Além dessas duas, são apresentadas tarefas baseadas em imagens, que requerem a identificação, em uma palavra, do que está representado na imagem – essas questões devem ter o cuidado de seleção de imagens claras. O preenchimento de formulário aparece na performance imitativa, como uma variação ao uso de imagens, desde que tal gênero tenha sido estudado em sala. E, por último, a conversão de números e abreviações em palavras, por exemplo, na escrita de horas e datas. Essas conversões aumentam a confiabilidade da questão, mas diminuem autenticidade, já que não são atividades comumente feitas no mundo real.

Outro tipo de questões de testes que avaliam a performance imitativa são as tarefas de ortografia e detecção de correspondências de fonema e grafema. De acordo com Brown (2004), os testes de ortografia são tradicionais. Neles palavras são lidas isoladamente e logo após são contextualizadas em uma frase, para que os alunos as escrevam e para que a capacidade de soletrar corretamente possa ser avaliada. O autor aponta que são consideradas apenas as respostas corretas e que para o controle de erros, podem ser escolhidas palavras com que os alunos já estão familiarizados. Aqui também são empregadas tarefas que utilizam imagens como estímulos, e são sugeridas como atividades que podem ser usadas para desafiar os alunos, como os pares “*read/reed*”, palavras que são conhecidas pelos alunos, mas que podem apresentar ortografia imprevisível (BROWN, 2004).

Questões de múltipla-escolha e de correspondência de símbolos fonéticos também são apresentadas para a avaliação dessa performance. Um exemplo de uma questão de múltipla-escolha apresenta uma frase com uma palavra omitida, que deve ser escolhida entre as alternativas oferecidas. Esse tipo, como destaca o autor, pode ter alguns elementos de compreensão escrita, mas podem servir como “reforço formativo de convenções ortográficas” (BROWN, 2004, p. 224) para uma próxima questão de produção escrita. Brown (2004) aponta que o uso da correspondência de símbolos fonéticos pode ser visto como positivo, pois aprender relações entre fonemas e grafemas pode ser útil aos alunos, entretanto também pode ser visto

como negativo, já que a nível de letramento o uso de dois alfabetos pode ser um desafio. De acordo com suas crenças, é importante que o professor se atente para o conhecimento dos alunos quanto ao alfabeto fonético e sua familiaridade com os símbolos, e utilize letras que não possuem apenas uma correspondência nesse alfabeto ao elaborar a questão (BROWN, 2004).

A performance **intensiva** vai um pouco mais além da anterior, explorando a “produção de vocabulário apropriado em um contexto, colocações e expressões idiomáticas e aspectos gramaticais corretos até a extensão de uma frase” (BROWN, 2004, p. 220). O foco na forma continua, mas, como aponta o autor, inicia-se uma contextualização para fins de exatidão e adequação. Essa performance já foi nomeada como escrita controlada, isso porque a produção proposta é uma produção guiada e de exibição, não é uma produção que faz parte da realidade, mas serve para mostrar ao professor o que os alunos sabem, já que “nenhuma informação nova é passada de uma pessoa para outra” (ibid, p. 225).

O ditado é citado como primeiro tipo de avaliação dessa performance. O autor esclarece que o ditado tem componentes de compreensão oral, mas o foco na correção é dado à ortografia correta e à pontuação. Há também a configuração de ditado como dicto-comp, em que é feita a leitura de um parágrafo de duas a três vezes e o aluno escreve de acordo com sua memória e com suas próprias palavras, recriando a história ouvida (BROWN, 2004). São citadas atividades de transformação gramatical, que podem ser mudanças do tempo verbal de um parágrafo ou transformação de afirmações em perguntas. Brown (2004) aponta que essas questões podem ser pouco autênticas, mas têm praticidade e confiabilidade de correção.

Brown aponta três tipos de questões baseadas em imagens para a avaliação da produção escrita intensiva, que pode ser uma solução ao uso, quase sempre em conjunto, das habilidades de compreensão escrita e produção escrita. No primeiro tipo, o autor aponta as respostas curtas, que são dadas a perguntas simples relacionadas às imagens exibidas. A descrição de imagens é apontada como segundo tipo. Nele uma imagem mais complexa é exibida, com diferentes ações e objetos retratadas, para que os alunos a descrevam utilizando algum foco gramatical (como preposições de lugar). E, por último, a descrição de sequência de imagens, que pode ser explorada ao se apresentar uma história sendo retratada por diferentes imagens sequenciais que devem ser descritas pelos alunos. Para esse último tipo, o autor aponta uma escala para pontuação, caso o foco seja avaliar escolhas lexicais e gramaticais. Essa escala está reproduzida no Quadro 6:

Quadro 6 – Escala de pontuação para escrita controlada (BROWN, 2004, p. 228)

- | | |
|---|--|
| 2 | Gramaticalmente e lexicalmente correto. |
| 1 | Gramática ou vocabulário incorreto, não os dois. |
| 0 | Tanto gramática quanto vocabulário estão incorretos. |

Com o uso da escala para pontuar as respostas dos alunos, é possível ter mais confiabilidade, já que repostas abertas, mesmo as que tendem a ser mais controladas, viabilizam variações.

Em seguida, Brown apresenta questões de avaliação de vocabulário. Segundo ele, é possível testar o conhecimento acerca do vocabulário dos alunos por meio de questões que exploram a definição e o uso de palavras em frases. O foco nessas questões se dá na forma. O último tipo de exploração, a utilização de palavras em frases, se mostra mais autêntico, porém ele “pode ou não indicar que o examinado ‘sabe’ a palavra” (BROWN, 2004, p. 229). Conforme aponta o autor, esse tipo de questão encontra mais autenticidade quando explorado em performances extensivas e responsivas – abordadas a seguir.

As últimas questões indicadas por Brown (2004) são as respostas curtas e tarefas de preencher frases. Como as que foram apresentadas pelo autor na habilidade de compreensão escrita, as de produção podem ser simples ou mais complexas, variando de acordo com os objetivos do teste. São apresentados seis exemplos de itens que podem compor um teste escrito, como resumimos a seguir: a) os alunos leem perguntas e completam as respostas; b) os alunos leem as respostas e escrevem a pergunta; c) os alunos leem frases e as reescrevem inserindo a palavra dada; d) os alunos leem instruções que especificam *wh-words* e substantivos que devem estar presentes nas perguntas a serem construídas para o contexto dado; e) os alunos leem um cronograma e descrevem o horário de uma pessoa usando palavras específicas, como *before* e *after*; f) os alunos leem três situações e escrevem suas preferências em cada uma delas. Brown destaca que essas questões envolvem a habilidade de compreensão, principalmente as três primeiras, já que a leitura não se mostra crucial na criação de frases, como é o caso dos exemplos dos itens ‘d’ a ‘f’. Além disso, ele sugere a utilização da escala reproduzida no Quadro 6 para pontuação desses tipos de questões.

Na performance **responsiva**, Brown (2004) explica que o foco na forma se dá no nível do discurso, pois já houve internalização dos fundamentos gramaticais de uma frase, assim as propostas têm mais foco na contextualização. Os alunos podem ser estimulados a conectar frases de um parágrafo, e em condições especificadas ganham um pouco mais de “liberdade de escolha dentre formas alternativas de expressão de ideias” (BROWN, 2004, p. 220).

Já a performance **extensiva** explora a produção de textos mais longos e o foco é contextual, em que a produção deve ter “um propósito, organização e desenvolvimento de ideias lógicas, uso de detalhes que apoiam ou ilustram ideias, demonstração de variedade sintática e lexical, e em muitos casos o envolvimento em um processo de múltiplos rascunhos para alcançar um produto final” (BROWN, 2004, p. 220).

Essas duas últimas performances são analisadas pelo autor em conjunto, considerando-as um “contínuo de possibilidades” (BROWN, 2004, p. 234) que vão desde atividades mais básicas, “cuja complexidade excede aquelas de categorias anteriores em escrita intensiva e controlada” (ibid), até as atividades de respostas abertas, “como escrita de relatórios curtos, ensaios, resumos, e respostas, até textos de várias páginas [...]” (ibid). O autor considera que as performances responsiva e extensiva devem fazer parte de um processo de avaliação informal e formativo em contextos de sala de aula, pois em avaliações formais podem ser de uso pouco autêntico – por questões de restrição de tempo – e, além disso, a produção em sala promove possibilidades para que o aluno se torne um escritor proficiente por explorar processos como rascunhos e revisões para um produto final.

O autor descreve primeiramente a paráfrase como atividade de produção escrita, considerada como conceito importante para aprendizes de segunda língua para evitar plágio, sem deixar de utilizar as palavras do próprio enunciador e agregando variedade de expressão (BROWN, 2004). Brown (2004) ressalta que, por ser normalmente parte de avaliações informais e formativas, geram oportunidades de efeito retroativo positivo tanto para os professores quanto para os alunos. Assim, o processo de correção se baseia em “um julgamento, no qual o critério de cobrir a mesma mensagem ou uma similar é primário, com avaliações secundárias de discurso, gramática e vocabulário” (ibid, p. 234). Também é possível pontuar as produções utilizando escalas de avaliações analíticas ou holísticas¹⁷.

Respostas guiadas por perguntas são caracterizadas pelo autor como atividades de ordem mais baixa, assim como as paráfrases. Nesse tipo de atividade, perguntas são propostas para guiar a produção dos alunos, ajudando-os a alcançar um esboço desejado, ou seja, contendo as informações julgadas mais importantes, sendo que as produções dos alunos podem ser de dois a três parágrafos (BROWN, 2004). De acordo com o autor, as questões podem ser

¹⁷ O autor classifica três formas mais utilizadas de pontuar produções escritas: as correções “holística, característica primária e analítica. No primeiro método, uma única pontuação é atribuída a um ensaio, que representa uma avaliação geral do leitor. A pontuação de característica primária é uma variação do método holístico em que a realização do propósito primário, ou da característica, de um ensaio é o único fator avaliado. A pontuação analítica quebra o texto escrito de um [texto] examinado em um número de subcategorias (organização, gramática, etc.) e atribui uma avaliação para cada” (BROWN, 2004, p. 241).

propostas em estágios iniciais de uma produção escrita, e a partir delas, pode haver o desenvolvimento de processos de edição e revisão – o que torna mais difícil sua utilização em testes formais pelas características que apresentam, como restrições de tempo.

Além dessas tarefas para avaliar as duas performances, Brown (2004) cita as tarefas de construção de parágrafo. Segundo ele, elas consistem em avaliar o desenvolvimento da escrita dos parágrafos e variam quanto ao foco dado pela pessoa que elabora a atividade, sendo que, as avaliações da construção e desenvolvimento do parágrafo podem ser centradas em: escrita de tópico frasal (*topic sentence*); desenvolvimento da ideia (*topic*) no parágrafo; e desenvolvimento das ideias principais e de suporte (*main and supporting ideas*) entre parágrafos.

O autor apresenta dois pontos que devem ser trabalhados em avaliações formativas de produção escrita nas performances responsiva e extensiva, que são também estratégias de escrita. Brown (2004) explica que “além das estratégias de escrita livre, esboço, rascunho e revisão, autores precisam estar cientes da tarefa que foi exigida e concentrar no gênero escrito e nas expectativas daquele gênero” (p. 236). Assim, o autor aborda o cumprimento da tarefa e o cumprimento do gênero como estratégias de produção escrita. O *feedback* é sugerido como avaliação do cumprimento da tarefa. Ele pode ser feito em notas nas margens da produção ou pessoalmente, em reunião com o aluno sobre sua produção. Ao avaliar o cumprimento referente ao gênero, Brown (2004) sugere que atenção seja dada às convenções que o regem, com isso, o autor apresenta uma lista de critérios a serem observados na produção dos seguintes gêneros: relatórios (relatórios de laboratório, resumos de projeto, relatório de livro ou artigo), resumos de leituras, palestras e vídeos; respostas a leituras, palestras e vídeos; narração, descrição, persuasão/argumentação e exposição; interpretação estatística, gráfica ou de dados tabulares; e trabalho de pesquisa. A título de exemplo, e por questões de espaço, citamos apenas um dos itens oferecidos pelo autor no Quadro 7:

Quadro 7 – O gênero resposta a leituras/palestras/vídeos em Brown (2004, p. 237)

Respostas a leituras/palestras/vídeos

- reflete com precisão a mensagem ou significado do original
- seleciona apropriadamente as ideias de suporte para responder
- expressa a opinião do próprio escritor
- defende ou apoia essa opinião efetivamente
- obedece um comprimento esperado

No Quadro 7, podemos notar os pontos específicos do gênero resposta e o que pode ser observado para identificar uma boa produção e para guiar uma boa produção.

Segundo Brown (2004), a avaliação dessas duas últimas performances, responsiva e extensiva, tem seu lugar na sala de aula, já que “a sala de aula oferece um conjunto muito maior de opções para criar propósitos e contextos de escrita do mundo real” (BROWN, 2004, p. 242). Assim, é necessário que, enquanto professores, recorramos a teorias que nos amparem à compreensão e preparação desse conjunto de opções do mundo real, não somente relacionadas às habilidades, mas às filosofias por trás do ensino, à conexão com a sociedade, com a vida e às interações possíveis de uma pessoa com textos. Uma dessas teorias é a dos letramentos, apresentada a seguir. Na próxima seção, traçamos uma discussão sobre as concepções e perspectivas dos Letramentos, relacionando-as, sempre que possível, com questões sobre avaliação em contexto de ensino de línguas, dada a importância de se terem claras as concepções e posições teórico-metodológicas adotadas para o ensino e a aprendizagem.

1.2. Letramentos

Soares (1998) discute, de maneira esclarecedora, diferentes autores e suas percepções de letramento e letramentos. Com o intuito de desenvolver o tema, busco respaldo na autora (SOARES, 1998) para uma conversa sobre o assunto.

Letramento é um conceito relativamente novo que tem o início de seus estudos nos anos 80, segundo a autora. Para ela, existem muitas dúvidas a respeito do termo e isso se deve à “dificuldade de formular uma definição precisa e universal desse fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão” (SOARES, 1998, p. 65).

De maneira simplificada, para Soares (1998) letramento significa “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (p. 17). Para alcançar uma definição satisfatória, a autora desenvolve uma problematização das habilidades de leitura e escrita e das dimensões individual e social do letramento. Segundo ela, a dimensão individual trata da leitura e da escrita como um conjunto de habilidades psicológicas e linguísticas. A primeira compreende ações que vão desde a decodificação de “palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos” (p. 69), e a segunda é entendida como ações que vão do registro de “unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial” (ibid). Por sua vez, segundo Soares, a dimensão social compreende a leitura e a escrita, não mais como habilidades pessoais e individuais, mas como habilidades que estão envolvidas em práticas sociais, que se dão em contextos sociais.

Além disso, Soares (1998), argumenta que duas perspectivas compõem a dimensão social: a perspectiva liberal e a perspectiva radical. A perspectiva liberal vê o letramento como necessário para que o indivíduo tenha um desempenho apropriado e contribua para o funcionamento adequado da sociedade nas práticas sociais que requerem a leitura e a escrita. Já a perspectiva radical considera que o letramento possui potencial para transformar relações e práticas sociais injustas; segundo seu raciocínio, pelo fato de as práticas sociais serem socialmente construídas, a leitura e a escrita envolvidas dependerão dos contextos sociais nos quais se encontram. O letramento tem, de acordo com a segunda perspectiva, um significado político e ideológico, podendo reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder nos contextos sociais.

Questionando os significados expostos, Soares demonstra a dificuldade de uma simples e única definição que atenda a todas as situações e particularidades dos usos do conceito de Letramento. Por fim, a autora mostra que existe a possibilidade de considerarmos a ramificação do conceito. Por exemplo, alguns autores têm preferido tratar de Letramentos (LANKSHEAR, 1987; STREET, 1984; WAGNER, 1993), outros diferenciam entre conceitos variados, como letramento funcional e integrador, letramento básico e crítico (SOARES, 1998). É nessa última concepção, de letramento crítico, que nos concentraremos na próxima subseção e na análise dos dados coletados para esta pesquisa.

1.3. Letramento Crítico

A educação, como muitos autores consagrados constataam (MORIN, 2005; ARENDT, 2000), encontra-se em crise e, por isso, torna-se imprescindível que pesquisas insistam em pensar questões que podem fazer com que essa situação se reverta, ou que contribuam para tomadas de decisões que podem favorecer o processo educacional.

Um dos pontos que torna isso claro é o avanço tecnológico e a presença das tecnologias nas vidas das pessoas. Mattos (2011; 2013; 2014), observando essas mudanças na contemporaneidade, ressalta que aspectos locais e globais estão-se misturando nas práticas sociais e nas interações entre sujeitos. A autora aponta que as tecnologias e a globalização são aspectos que exigem um novo tipo de cidadão, como apontado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Esse cidadão precisa conseguir construir e produzir significados em modos de comunicação que podem não existir no presente, em gêneros que se configuram como uma mistura de outros gêneros, textos com possibilidades de diferentes caminhos de leitura (MATTOS, 2014), e, textos de diferentes culturas (MATTOS, 2011). Os

Letramentos, e o Letramento Crítico, oferecem um olhar singular para o ensino, por meio da Linguística Aplicada e da Linguística Aplicada Crítica.

Inscrito na dimensão social e na perspectiva radical do conceito basilar de letramentos – tratados anteriormente, vindos de Soares (1998; 2006) –, encontra-se o Letramento Crítico (LC). Pelas características já descritas, as teorias do LC atentam para os fatos de as habilidades de leitura e escrita se inscreverem em práticas sociais; segundo essas teorias, as práticas sociais são permeadas por ideologias e relações de poder.

Como depreendemos do próprio nome, o LC é uma prática pedagógica que explora a consciência crítica. Ao refletir sobre o assunto, Monte Mór (2013) expõe que o “crítico” se refere à capacidade de ir além do que se lê, do que está registrado pelo autor de determinado texto. Segundo a autora, o desenvolvimento do “crítico” não se limita a textos literários – como pode ser apreendido pelo uso da palavra “crítica” ligada à crítica literária ou a críticos profissionais. Tendo em vista que a língua perpassa práticas sociais, é carregada de ideologias e “tem natureza política” (ibid., p. 42), os textos a serem trabalhados em sala de aula podem ser de variadas fontes e modalidades, e não apenas textos literários. O desenvolvimento da consciência crítica tampouco se limitaria ao trabalho apenas com níveis de competência linguística avançada. Portanto, um trabalho que desenvolva a consciência crítica pode ser iniciado com alunos dos mais diversos níveis de proficiência na língua e com os mais diversos gêneros textuais.

Cervetti, Pardales e Damico (2001), em um trabalho esclarecedor sobre o LC, apresentam certas características que podem elucidar alguns pontos de nossa análise. Assim como Monte Mór (2013), os autores apontam para o fato de que há uma construção do significado que se dá pela leitura, pelo leitor. São reconhecidas as intenções do autor, mas o significado não se encontra pronto, dado e, ao leitor, não cabe apenas o consumo desse significado, cabe a ele construir significado de acordo com seu contexto e seu conhecimento adquirido ao longo de sua vivência.

O conceito de letramento crítico tenta fazer uso dos conhecimentos e das experiências dos alunos no mundo, na sociedade e em suas práticas. Trazendo isso para a sala de aula, é possível trabalhar com as influências que contextos históricos, sociais e as relações de poder têm nas produções textuais e uma análise das consequências dessas produções (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Uma análise e uma exploração que vai mais além em um vídeo ou um texto escrito de ampla circulação online em uma rede social, por exemplo, pode revelar padrões que vão desde os culturais aos pessoais, como crenças, julgamentos, preconceitos e

soberanias, que podem se aproximar de violências (BAGNO, 2018). Ao se examinar esses padrões (ou reproduções) surge a oportunidade necessária de se questioná-los e abalar estruturas fixas, não pelo viés da intolerância aos padrões, mas sim para uma noção do que existe por trás de certas atitudes e comportamentos. Esse exame de padrões se estabelece ao notar desigualdades e construir suportes para ressignificações e empoderamento, noções de compreensão e visibilidade da diversidade cultural e aportes para a defesa de direitos sociais e políticos que, devido a certas convenções, não são garantidos ou não são praticados.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) relatam que existe uma forte influência dos trabalhos de Paulo Freire no LC. Monte Mór (2013) nos ensina da mesma forma, indicando que as construções e reconstruções de sentido que são defendidas pelo LC encontram fonte em Freire, pedagogo brasileiro reconhecido internacionalmente, que nos apresenta essas construções e reconstruções como formas de se transformar o que se vê como necessário no mundo. Kalantzis, Cope e Harvey (2003) também apontam que as transformações pela agência e pela consciência crítica podem ter suas necessidades ampliadas. Isso significa que o trabalho com a leitura pelo letramento crítico pode mostrar aos cidadãos em formação que o mundo não é perfeito e estático, mas sim aberto e falho e está sempre em mutação. Com base em teorias do LC, pode-se concluir, então, que os cidadãos possuem, dentro de seus direitos e deveres, a força e a possibilidade de mudar aspectos que não acreditem ser justos, éticos e morais, e a possibilidade de participar de práticas sociais que lhes permitam fazer tais alterações. Essa possibilidade tem potencial de construir uma sociedade mais justa através de cidadãos mais conscientes e críticos.

Segundo Cervetti; Pardales; Damico (2001), tanto por influências de Freire, quanto da teoria crítica social, vem as noções do compromisso com a justiça e a igualdade e da promoção da consciência crítica ao lermos textos e ao lermos o mundo. Por um lado, a teoria crítica social contribui em pontos como o questionamento de significados que nunca são dados e a exposição e reconstrução das desigualdades nas sociedades como “posse de conhecimento, poder, status e recursos materiais” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s. p.). Além disso, os autores ressaltam que também vêm dessa teoria o enfoque em premissas ideológicas presentes em textos e a investigação de questões relacionadas à representação, observação das formas como os letramentos podem “criar e preservar certos interesses sociais, econômicos e políticos” (ibid., s. p.). Por outro lado, os autores apontam que os estudos Freireanos contribuíram para a inserção de situações que estão presentes nas vidas dos alunos, desenvolvimento da consciência crítica, possibilidade de que os alunos se tornem atores contra situações opressivas, viabilidade

de reconstrução das próprias identidades e das realidades pelos processos de construção de conhecimento e pelas ações no mundo.

O pós-estruturalismo é outra corrente teórica que influencia o LC. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), essa influência se dá na compreensão de que os significados dos textos são construídos a partir das relações estabelecidas entre os contextos, significados e práticas dos leitores. Além disso, os autores percebem o pós-estruturalismo no entendimento da língua como produtora e mantenedora de desigualdades nas relações de poder, a construção dos significados como sendo ideológica e não neutra, e, por fim, a possibilidade de dar-se poder ao leitor para que ele rejeite os textos lidos devido às representações inscritas ou que o reconstrua de acordo com sua própria realidade e experiência no mundo (ibid.).

Neste trabalho, reconheço a importância dos textos no ensino de línguas, pois, como apontam Jordão e Fogaça (2007), é com seu uso que podemos compreender “como os discursos funcionam em nossa sociedade” (p. 88) e desenvolver a consciência crítica. Da mesma forma e em consonância com as teorias de LC, este trabalho compreende que a interpretação das palavras do autor pode ser considerada uma prática social, mas ao fazer apenas essa leitura (considerar apenas uma leitura como correta) outras leituras e outras práticas são deixadas de lado. Exemplificando o uso de um trabalho que tente colocar em prática a consciência crítica, imaginemos que, ao ler um texto que apresente as redes sociais como ampliadoras das relações interpessoais, iniciemos um momento de reflexão sobre outras implicações que as redes sociais trazem, como: compartilhamento de dados pessoais e autorias, existência de *cybercrime*, proximidades ou afastamentos nas relações pessoais, ampliações de relações profissionais, novas fontes de informação, confiabilidade, mal-entendidos nas mensagens enviadas, dentre outros. Ou seja, caminhamos para além das ideias do autor, caminhamos para uma consideração das práticas sociais que podem ser levantadas a partir do texto, pelo assunto e pela interpretação dele. Há também a possibilidade de se pensar na produção desse texto como prática social – suas intenções, veiculação, público-alvo – e de se entender as ideias do autor como escolhas: por que o autor escolhe falar de certa forma e não de outra? O que suas escolhas implicam? Quem pode escrever/ fazer o que o autor escreve/ faz/ relata? (BRASIL, 2006).

Tendo em vista que se almeja a formação de cidadãos conscientes das práticas sociais que fazem parte de suas vivências, das práticas que não fazem, e da presença da língua nessas práticas sociais, observamos a necessidade de uma leitura crítica, uma leitura que vá além do que está escrito. Sendo assim, não basta que o aluno/leitor leia o texto de acordo com os

significados propostos pelo autor. É necessário que ele leia o mundo (FREIRE, 1985) e as relações possíveis que esse texto pode ter no mundo.

As práticas de letramento nas escolas que convergem para o pensamento crítico devem oferecer aos alunos oportunidades de ler e de sair de suas leituras, de se expressar sobre elas, de fazer referências aos seus próprios contextos e ao que eles dispõem, de ver outras perspectivas não relatadas nos textos, de pensar nas implicações e nas produções daquele texto, enfim, não apenas fazer uma leitura de constatação das palavras do autor e ali encerrar o letramento.

Uma educação que não dê atenção à formação de cidadãos críticos pode estar formando cidadãos que não saberão como agir em futuras situações de conflitos ideológicos, de abuso de poder e de exercício de sua cidadania. Uma educação que não aborda os letramentos pode estar formando cidadãos para apenas uma prática social, para apenas um envolvimento com a língua, para apenas um entendimento de textos, sendo que no mundo real e nas práticas sociais nas quais nos envolvemos diariamente somos expostos a tipos diversos, e a novos tipos (MATTOS, 2014), ou seja, essa educação não prepara os alunos para o mundo, para serem cidadãos, para viverem nas diferenças, para problematizações de relações de poder, de ideologias e de definições e exercícios da cidadania.

Luke (2004) oferece uma visão similar à de Monte Mór (2013), porém ele divide o “crítico” em dois pontos de vista: o primeiro é um conceito que envolve desconstrução através de atividades cognitivas, intelectuais e textuais, e o segundo que aliena por discursos de ódio político e alteridade. Ambas as definições tratam o crítico como uma instância que possui relação de um indivíduo com o outro, que tenta observar pelos olhos do outro, e que se vê como o outro. O autor afirma que o crítico possibilita uma visão que foge à dominante, que “faz do familiar algo estranho” (LUKE, 2004, p. 27).

Quando professores propõem a alunos que se atentem para experiências diferentes, pode haver um entendimento e uma troca de lugares momentânea que viabiliza a conscientização de que ambos sofrem, de que, como ressalta Luke (2004), o oprimido não deve ser romantizado, e de que a problematização pode resultar em uma mudança nas atitudes desses alunos em interações sociais fora das escolas. Experiências desse tipo, nas quais a alteridade é permitida, o olhar para/do outro é importante no ensino, mais especificamente, de línguas estrangeiras, pelo fato de que nas aulas de LE são possibilitadas as questões que compreendam identidade e cultura ao utilizar a língua como uma ferramenta para reflexão e de comunicação e promoção da consciência crítica (JORGE, 2012). Ao fazer tal exercício, há uma preparação para lidar com

as diferenças presentes na sociedade, e uma conscientização das experiências físicas e materiais da exclusão social, da reprodução de padrões e da intolerância. Um olhar para o outro, para a cultura e a língua do outro, pode proporcionar um novo olhar para si, para as próprias culturas e línguas.

Essa visão coincide com a de Pennycook (2001), que aponta que um trabalho crítico deve sempre ser um trabalho autorreflexivo. O autor também defende um trabalho com o crítico que inclui um envolvimento com a crítica social de forma a trabalhar com temas como “acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência” (p. 6).

Esse comprometimento com o crítico que envolve uma visão política e social, que pode fazer com que os cidadãos reconheçam o poder que lhes é atribuído e suas próprias necessidades, precisa estar presente nas salas de aula, tanto no ensino quanto nas avaliações, como veremos, pois com a existência de privilégios, os desfavorecidos, ao se darem conta do lugar que lhes é imposto, podem ter condições de sair desse lugar caso queiram, através de questionamentos e de lutas pela justiça social.

1.4. Letramento em avaliação em contexto de línguas

As avaliações são classificadas em Hughes (2003) como sendo formas de se recolher informações sobre as habilidades linguísticas das pessoas. Em sala de aula, o autor aponta as avaliações que são utilizadas para checar o progresso da aprendizagem de alunos, e, a partir dos resultados, modificar os planejamentos do ensino, conforme indicação do progresso revelado pela avaliação. Esse primeiro tipo é classificado como avaliação formativa (HUGHES, 2003; BROWN, 2004), além da possibilidade de professores criarem avaliações, Hughes (2003) aponta ainda que é interessante que os próprios alunos sejam incentivados a realizarem auto-avaliações “para monitorar seu progresso e, dessa forma, modificar os próprios objetivos de aprendizagem” (p. 5). Outra avaliação comumente utilizada em sala de aula destacada pelo autor são as avaliações aplicadas “ao fim de período, semestre ou ano para medir o que foi alcançado, tanto por grupos quanto por indivíduos” (HUGHES, 2003, p. 5), que são as avaliações somativas (HUGHES, 2003; BROWN, 2004). Segundo Hughes, o tipo mais usado de avaliação somativa são os testes formais, uma das fontes de dados analisadas nesta pesquisa, isso porque os testes podem se mostrar práticas avaliativas padronizadas que permitem “decisões educacionais racionais” (HUGHES, 2003, p. 5).

Considerando as avaliações de maneira geral, ou seja, as formativas e as somativas, como práticas sociais e considerando que possuem papéis que a elas foram atribuídos ao longo

dos anos (SCARAMUCCI, 2016), surge a necessidade de tratarmos do letramento em avaliação. De acordo com o levantamento de Scaramucci (2016), esse tipo de letramento é aquele que abarca de um lado o conhecimento, o entendimento, a análise, a aplicação das avaliações e seus métodos e a comunicação dos desempenhos e rendimentos dos alunos; por outro lado, esse tipo de letramento não deixa de envolver uma capacidade de tomada de decisões e de reconhecer as consequências do uso das avaliações. É necessário que os idealizadores da avaliação conheçam os aspectos técnicos, teóricos e práticos que as avaliações apresentam, possuindo embasamento. A autora também destaca que uma discussão sobre letramento em avaliação “não pode prescindir de considerar os contextos, as crenças profissionais, as percepções individuais, as culturas de ensinar/aprender e avaliar, juntamente com o papel e a função das avaliações na educação e na sociedade” (SCARAMUCCI, 2016, p. 144).

Portanto, em concordância com Scaramucci (2016), nota-se que é proveitoso considerar dois tipos diferentes de letramento: letramento em avaliação e letramento em avaliação em contextos de língua. Isso se deve ao fato de que, de acordo com a autora, ao considerarmos o letramento em avaliação em contextos de língua, além do letramento em avaliação, existem fatores que são inerentes ao contexto de ensino de línguas que exigem que os idealizadores das avaliações conheçam aspectos desse tipo de ensino, como “conhecimentos sólidos sobre a natureza da língua(gem) e sobre o que é saber uma língua” (ibid., p. 151).

Isso quer dizer que ao ser letrado em avaliações em contextos de língua, o profissional precisa compreender sobre o ensino, a avaliação e a língua. Em se tratando das concepções de língua que os profissionais adotam em suas práticas, concentramo-nos no LC que, como visto, considera a língua como prática social, como transformadora, como um meio para ação no mundo, como portadora de ideologias e de interesses políticos e relacionados ao poder.

Algumas medidas podem ser tomadas para alcançar o Letramento em Avaliação. Conforme as recomendações de Coombe, Troudi e Al-Hamly (2010), são atitudes importantes para esse fim, o desenvolvimento de concepções sobre o que seriam boas avaliações e a criação de parâmetros para avaliações exemplares em contexto de língua – isso sem deixar de reconhecer as diferentes visões sobre a natureza do ensino e as diferentes práticas avaliativas. Além disso, os autores apontam a importância do desenvolvimento profissional de professores, nos diversos níveis, e incluem, aqui, uma dedicação a um espaço especial para a prática durante esse aperfeiçoamento.

A título de maior esclarecimento, tomamos a definição de letramento de Soares (1998), em que a autora afirma que letramento seria “o estado ou condição que assume aquele que

aprende a ler e escrever” (p. 17). Transpondo essa definição para a área de letramento em avaliação em contexto de ensino de línguas, podemos dizer que esse tipo de letramento seria o estado ou condição que assume aquele que aprende práticas avaliativas e utiliza essas práticas avaliativas em contextos de ensino de línguas estrangeiras. Isso implica, então, que, como aborda Djoub (2017), o letramento em avaliação proporciona “[...] conhecimento e ferramentas necessárias para compreender o que [professores] estão avaliando, como eles precisam avaliar de acordo com propósitos específicos e quais decisões precisam tomar para avaliar os alunos efetivamente e maximizar a aprendizagem” (Djoub, 2017, p. 11). Djoub (2017) ressalta ainda que o letramento em avaliação de línguas não deve ser apenas uma preocupação de professores, mas também de alunos, podendo ser uma forma de diminuir efeitos retroativos negativos, e todos demais envolvidos no desenvolvimento de testes, administradores de testes e desenvolvedores de políticas públicas, por exemplo.

Dessa forma, destaco na presente seção alguns conceitos já sistematizados e de relevância na área de avaliação, que contribuem para o entendimento, uso e criação de instrumentos avaliativos de qualidade. Nomeadamente, aponto os seguintes princípios: validade, confiabilidade, praticidade, autenticidade e efeito retroativo.

1.4.1. Validade

De acordo com Bachman (1990), validade e confiabilidade em avaliações, mais especificamente em testes, são constructos que compartilham um interesse em comum: ambos se preocupam com aspectos de medição diretamente ligados aos resultados dos testes. Conforme o autor aborda, o primeiro construto se preocupa com as habilidades linguísticas propriamente ditas que as avaliações se propõem a medir na performance dos indivíduos examinados. Já o segundo, concentra-se sobre os erros e outros fatores que podem afetar a performance dos indivíduos examinados nas avaliações.

A validade é tratada em Bachman (1990) como um processo “que envolve a disposição de evidência para apoiar uma certa interpretação ou uso” (p. 238) e é baseada em argumentos éticos, lógicos e empíricos. Para que um teste seja válido é necessário que ele seja confiável, ou seja, tais características são complementares, pois podem identificar, estimar e interpretar “diferentes fontes de variações nos resultados dos testes” (ibid., p. 239). Questões relativas à confiabilidade dos testes serão debatidas em seguida. Como aponta o autor, para que possamos analisar se um teste é válido, precisamos observar pontos que vão além da confiabilidade, é

necessário examinar fatores que são ligados às habilidades linguísticas envolvidas no teste e suas influências.

Tradicionalmente, a validade nos testes era classificada em três tipos, nomeadamente validade de conteúdo, critério e construto (FULCHER; DAVIDSON, 2007). Palmer e Bachman (1981) apresentam, além dessas três classificações, a validade de face. Segundo os autores, a validade de face ocorre quando o teste aparentemente “mede o que se propõe a medir, mas sem nenhuma evidência empírica” (PALMER; BACHMAN, 1981, p. 135). Esse tipo de validade é classificado por eles como sendo o tipo de menor importância. Em seguida, os autores identificam como validade de conteúdo a coerência entre o conteúdo de questões e tarefas dos testes e o conjunto de informações que os testes se propõem a coletar. Como exemplo, citam testes de produção oral em que os alunos, no caso dos testes em sala de aula, só precisam responder ‘sim’ ou ‘não’, nesse caso podem surgir dúvidas “de que essa única tarefa seja representativa dos tipos de tarefas necessárias em conversas no geral, que implicam operações como saudações, despedidas, questionamentos, explicações, descrições, etc.” (PALMER; BACHMAN, 1981, p. 136). Uma forma de se chegar à validade de conteúdo citada pelos autores, é que se faça uma descrição completa das competências testadas com base em uma amostra do teste.

A validade de critério (*criterion-referenced validity*) é caracterizada pelos autores como polêmica e importante, pois ao mesmo tempo em que é permitido saber o que o teste mede, pode não ser tão claro saber se isso é um bom critério de comportamento a ser avaliado. Citamos Brown (2004) no Quadro 1 da seção 1.1.2, que diz que os testes produzidos por professores, para uso em sala de aula, são normalmente testes referenciados por critério. Esclarecemos, com base no autor, que esses testes são feitos para que seja dado um *feedback* aos alunos, seja quanto aos rendimentos relacionados aos objetivos de um curso ou de uma lição. A validade com base em critérios, portanto, pode ser demonstrada quando um mesmo critério é medido por outras formas de avaliação (BROWN, 2004). O autor exemplifica dizendo que um teste comunicativo tem validade de critério quando “os resultados são corroborados ou por observação do comportamento ou por outra medida comunicativa do ponto gramatical em questão” (BROWN, 2004, p. 24). Esse tipo de validade pode, ainda, ser dividido em duas categorias, sendo validade de critério paralela e preditiva. De acordo com Brown (2004), um teste tem validade de critério paralela quando os resultados são amparados fora da avaliação, como quando um resultado de alto desempenho em um teste pode ser corroborado pela proficiência real na língua (BROWN, 2004); além disso, Fulcher e Davidson afirmam que um teste possui validade paralela quando

“os resultados são usados para prever um critério ao mesmo tempo em que o teste é dado” (FULCHER; DAVIDSON, 2007, p. 5). Já a validade preditiva de um teste se dá quando os resultados são utilizados para avaliar e prever sucesso no futuro, como sucesso acadêmico (FULCHER; DAVIDSON, 2007). Essa categoria de validade de critério fica mais clara quando pensamos em testes de nivelamento ou admissão (BROWN, 2004).

A última classificação de validade é a de construto, que é associada à pesquisa, criação e confirmação de hipóteses (PALMER; BACHMAN, 1981). Brown (2004) caracteriza um construto como sendo teorias, modelos ou hipóteses vindas de teorias que explicam fenômenos de áreas como a psicologia (por exemplo, a motivação) e a linguística (como a competência comunicativa), e aponta que construtos podem ou não ser diretamente ou empiricamente medidos. Fulcher e Davidson (2007) indicam que para se ter um construto é necessário que ele seja satisfatoriamente definido para que se torne mensurável, e definido a ponto de possibilitar sua relação com outros construtos diferentes. Então, uma maneira de se confirmar a validade de construto em um teste é, como aponta Miccoli (2006), definir o que o teste se propõe a testar, e verificar se o teste “espelha os atributos do construto” (p. 110), ou as definições estabelecidas, e, assim, verificar se os resultados demonstram “se comportar da maneira prevista, se a teoria do pesquisador sobre o que está na mente do sujeito está correta” (PALMER; BACHMAN, 1981, p. 136).

Bachman (1990) observa que as três classificações tradicionais não se bastam isoladamente, por isso, surge um novo momento nos estudos de validade. Nele, ela é considerada como unitária, como um conceito que inclui questões que vão além e que incluem os três tipos anteriormente citados. De acordo com esse momento mais recente, é preciso envolver o contexto em que os testes são aplicados, a utilidade dos testes, considerando-se os propósitos para os quais foram elaborados, e a consideração das esferas sociais e políticas que envolvem a elaboração e a utilização dos resultados vindos dos testes (FULCHER; DAVIDSON, 2007).

Além da abordagem tradicional, outras abordagens de validade foram desenvolvidas e é importante considerar as influências de todas elas nas conclusões atuais acerca do tema. Com elas foi possível compreender que

[...] a própria teoria de validade está mudando e evoluindo. Nós também aprendemos que as coisas que observamos para investigar a validade podem mudar ao longo do tempo. Da mesma forma, nosso entendimento da validade do uso de teste para um propósito específico depende de evidência que apoie esse uso, mas a evidência e os argumentos em torno deles podem ser

contestados, enfraquecidos, ou desenvolvidos ao longo do tempo. (FULCHER; DAVIDSON, 2007, p. 18).

Dentre as teorias abordadas por Fulcher e Davidson (2007), destaco neste trabalho a teoria pragmática de validade. Essa teoria defende que a validade nos testes de língua pode ser subjetiva, já que não há uma “resposta absoluta para a questão da validade” (FULCHER; DAVIDSON, 2007, p. 18). Conforme os autores, os testes são instrumentos de coleta de dados; esses dados são usados para sustentar os usos dos próprios testes e as interpretações por eles viabilizadas. Assim, por não ter uma validade absoluta, o que se pode fazer é criar argumentos, a serem refutados e debatidos, para explicar os fatos evidenciados pelos dados.

Os autores apontam que o método da validade, de acordo com a pragmática de validade, “envolve a eliminação bem-sucedida de explicações alternativas dos fatos” (ibid, p. 20), ou seja, dentre várias possibilidades de explicações para os fatos concernentes à validade do teste, elimina-se aquelas que não se enquadram nas necessidades de todos os envolvidos (sejam pais, alunos, professores, diretores, etc.). Essa teoria de estudos de validade explora que devem ser atendidos certos critérios para que a explicação dos fatos seja a mais satisfatória possível, são eles: simplicidade, coerência, testabilidade e compreensividade, conforme abaixo:

Simplicidade: deve-se escolher a explicação mais simples, aquela que não exige especulações de evidências, ou que não demande investigações impossíveis;

Coerência: deve-se escolher a explicação que mais corresponde ao que já conhecemos;

Testabilidade: o melhor argumento seria aquele que permite que sejam feitas projeções investigáveis de futuros comportamentos e relacionamentos entre as variáveis;

Compreensividade: a melhor explicação é aquela que compreende e explica a maioria dos fatos em questão, deixando apenas poucos sem explicação (FULCHER; DAVIDSON, 2007, p. 20).

Por fim, Bachman (1990) ressalta que a validade não está somente nos testes, ela não é apenas uma função do conteúdo e dos procedimentos do teste em si, mas deve considerar, também, como os examinandos se saem nos testes, ou seja, suas performances e seus resultados (BACHMAN, 1990).

1.4.2. Confiabilidade

Já a confiabilidade, conforme Fulcher e Davidson (2007), diz respeito à consistência quanto à medição a que o teste se propõe. Os autores dizem que essa consistência se relaciona

a tempo, conteúdo e aos avaliadores. Isso se deve à proposta da confiabilidade de que os indivíduos examinados devem receber o mesmo resultado se fizerem o teste duas vezes após um certo período, independentemente de quem e como a correção é realizada. Ou seja, “para que um resultado seja significativo e interpretável, a soma das partes deveria ser reproduzível” (FULCHER; DAVIDSON, 2007, p. 104).

Encontramos em Brown (2004) quatro casos em que a confiabilidade de um teste pode ser comprometida. A primeira possibilidade diz respeito ao aluno, ou ao indivíduo examinado. Ele pode apresentar fatores físicos ou psicológicos – por exemplo, fadiga e ansiedade, respectivamente – que podem afetar sua performance e, conseqüentemente, seus resultados na avaliação. Além disso, o autor aponta que, quando o aluno possui estratégias para responder às questões dos testes, a confiabilidade pode ser afetada negativamente, já que o examinado não estará ‘provando’ sua performance linguística no que é pedido na questão. Bachman (1990) cita alguns exemplos de estratégias de eficiência em testes, dentre eles encontramos a “leitura de questões antes das passagens sobre as quais elas se baseiam, e a exclusão do máximo de alternativas possíveis em itens de múltipla-escolha e, então, a adivinhação dentre as restantes” (p. 114).

Brown (2004) destaca também que a confiabilidade pode ser comprometida pela pessoa que corrige a prova. Este tipo de caso pode envolver “[...] erro humano, subjetividade, viés [...]” (p. 21). Quando acontece entre dois ou mais avaliadores em testes de larga escala, por exemplo, o autor nomeia esse caso de confiabilidade entre-avaliador, e, quando ocorre ao se ter apenas um avaliador, como é o caso de professores ao corrigirem testes de seus alunos, nomeia-se confiabilidade intra-avaliador. No último caso, o autor indica que uma das ações que podem ser tomadas para atenuar a falta de confiabilidade é o professor ler metade dos testes antes de iniciar a distribuição das notas finais. Brown (2004) acredita que dessa forma pode-se evitar diferenças nas notas por questões relacionadas à fadiga e subjetividade, pois ao conhecer as respostas, pode-se avaliar os testes iniciais e finais de maneira menos tendenciosa.

Um terceiro caso de comprometimento da confiabilidade é o que se refere à administração da avaliação. São apontados fatores que podem desfavorecer a realização do teste para alguns alunos ou examinados, como barulhos do lado de fora do local de prova, “variações nas cópias, quantidade de luz em diferentes partes da sala, variações em temperatura, e até condições das mesas e cadeiras” (BROWN, 2004, p. 21).

Por último, Brown (2004) aponta que problemas de confiabilidade podem estar presentes devido à própria elaboração da avaliação. Em testes, mais especificamente, o autor

salienta que pode haver, por exemplo, problemas de ambiguidade na formulação das questões, ou casos em que o teste pode ser longo demais e cansar os alunos, fazendo com que, ao fim do teste, as respostas dadas sejam influenciadas pelo cansaço.

Outros autores abordam o tema de confiabilidade e oferecem uma abordagem mais quantitativa. Fulcher e Davidson (2007) também apresentam opções de fórmulas utilizadas com a finalidade de se quantificar a confiabilidade. Segundo eles, os métodos de cálculo de confiabilidade podem ser utilizados em testes de larga escala e em contextos de sala de aula, porém ressaltam que a confiabilidade normalmente não é calculada para tais contextos, e citam Smith (2003, p. 27), que diz que professores não utilizam tais cálculos por, por exemplo, não terem tempo ou disposição.

Bachman (1990) também descreve fórmulas e cálculos para se encontrar fontes de erro em testes, direciona o leitor à utilização e interpretação dos cálculos a serem conduzidos e apresenta demonstrações da lógica que subjaz tais análises para o desenvolvimento e utilização dos testes de língua. Para o autor, “a investigação sobre confiabilidade envolve tanto análise lógica quanto pesquisa empírica” (p. 161), e é por meio delas que os vários fatores envolvidos nas pontuações dos testes de língua podem ser identificados e estimados por seus desenvolvedores.

Miccoli (2006) ressalta que não é necessária a realização de estatísticas, mas que os professores devem conhecer esses temas, pois “esses critérios são importantes para que os instrumentos de avaliação que elaboram funcionem bem” (MICCOLI, 2006, p. 109). Dessa forma, não serão abordadas fórmulas ou sistematizações desses cálculos neste trabalho, dentre outras razões, porque seria necessário recolher dados que não fazem parte do escopo desta pesquisa, como as respostas dadas pelos alunos. Sugerimos, como é possível conferir na conclusão desta pesquisa, que sejam estudados os construtos de confiabilidade por completo em oportunidades de acesso às avaliações dos alunos com as respostas constantes, para que possam ser analisados dados pertinentes relacionados aos erros e às influências possíveis nos testes e nos resultados finais dos alunos.

1.4.3. Praticidade

A praticidade de um teste é trabalhada em Fulcher e Davidson (2007) nos capítulos¹⁸ referentes à administração do teste, ou seja, diferentemente dos conceitos de validade e

¹⁸ “*Administration and training*” e “*Fairness, ethics and standards*”, seção A, capítulos 8 e 9, em Fulcher e Davidson (2007).

confiabilidade, tratados nas subseções anteriores, a praticidade não diz respeito aos resultados, mas sim aos preparativos, organizações, efetiva aplicação do teste e decisões tomadas até os resultados.

Todos esses princípios se relacionam. Vimos anteriormente que existe uma relação entre validade e confiabilidade, e o mesmo ocorre entre eles e a praticidade. Scaramucci (2011) explicita essa relação ao dizer que a praticidade “[...] diminui com um aumento de validade e aumenta com uma diminuição de validade. O inverso ocorre em relação à confiabilidade. Assim, podemos dizer que é inversamente proporcional à validade e diretamente proporcional à confiabilidade, uma vez que validade e confiabilidade estão em tensão” (SCARAMUCCI, 2011, p. 106).

Brown (2004) considera alguns fatos que constroem a praticidade em testes. São eles: valor, administração, tempo e tempo de correção. Sobre o valor de um teste, o autor aponta que um teste não pode ter um alto custo para ser produzido ou aplicado, e sua aplicação não pode ser difícil – já que na maioria das aplicações não são dispostos muitos aplicadores para divisão de tarefas, e, se fosse, haveria um aumento no valor do teste. Conforme o autor, o teste também não pode ser muito longo para ser resolvido pelos alunos ou para ser corrigido pelo professor, pois, se o aluno demora muito tempo para resolvê-lo, há um problema de confiabilidade e, como o autor observa, quem corrige o teste geralmente já não tem muito tempo disponível, como é o caso de professores.

1.4.4. Autenticidade

Assim como outros autores, Brown (2004) define que um teste autêntico é aquele que possui características que podem ser encontradas no mundo real¹⁹, fora do contexto de ensino de línguas (BROWN, 2004; FULCHER, DAVIDSON, 2007; SCARAMUCCI, 2011). Segundo Brown (2004), a autenticidade pode ser observada em aspectos como: o uso natural da língua (pausas na fala em excertos de compreensão oral), itens contextualizados pelos enunciados (em oposição a itens que apenas pedem que os espaços sejam preenchidos), assuntos significativos e relevantes abordados, bem como organização dos itens de forma temática e lógica (como em uma história), uso da língua em questões que propõem compreensão e produção próximas da realidade.

¹⁹ Quando nos referimos a “mundo real” neste trabalho, empregamos tanto as ideias dos autores citados na seção sobre Autenticidade deste capítulo, quanto às “situações reais de comunicação na língua-alvo” que Mattos e Valério (2010) abordam.

Por outro lado, Bachman (1990) problematiza essa visão ao afirmar que podem ser pouco claros os limites entre o uso da língua na vida real e os que não o são. Como uma reflexão crítica, acrescento à reflexão as seguintes perguntas: quem pode decidir sobre o que é usado na vida real ou não? Vida real de quem? Onde? Quando? Essas questões devem ser objeto de reflexão, pois dizem respeito à tomada de decisão que pode afetar todo o desempenho do aluno. Além de ser uma escolha feita por quem está no poder, a vida real escolhida como modelo a ser utilizado no teste (ou em atividades de sala de aula) possui uma carga que demonstra uma visão de mundo e de sociedade, da pessoa que a escolheu – sendo seu mundo, sua sociedade, ou não.

Bachman (1990) defende a definição da autenticidade como aquela que considera “a interação entre o usuário da língua e o discurso”, vinda da noção de autenticidade do uso da língua de Widdowson (1978). Bachman aponta, ainda, que a autenticidade está diretamente relacionada ao conceito de língua adotado, “e, conseqüentemente, a como nós interpretamos e usamos os resultados dos testes de língua” (BACHMAN, 1990, p. 10), ou seja, também há uma relação com os princípios de validade e confiabilidade.

1.4.5. Efeito Retroativo²⁰

O efeito retroativo é um princípio de difícil definição na comunidade científica, devido à sua complexidade (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). De acordo com Cheng e Curtis (2004), isso se deve ao fato de que variados fatores relacionados ao contexto dos testes ou exames devem ser analisados.

Quevedo-Camargo (2014) define o princípio do efeito retroativo como aquele que faz “referência ao impacto, à influência, ou às conseqüências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação” (p. 80). Ao defini-lo, é possível notar que o efeito retroativo de um teste vai além do próprio teste, da prática avaliativa, e de sua elaboração, pois, ao se considerar o impacto, a influência e as conseqüências de uma avaliação, levam-se em conta os participantes da prática e seus contextos, diferentemente dos princípios de validade e confiabilidade (CHENG; WATANABE; CURTIS, 2004), que são limitados ao teste e seus resultados.

Também é possível notar a preocupação de Quevedo-Camargo (2014) ao abordar diferentes possibilidades de terminologia (“impacto”, “influência” e “conseqüências”), dado o uso de diferentes termos que se relacionam na área de avaliação. Como aponta Scaramucci

²⁰ Em inglês, *washback* ou *backwash effect*.

(2004) em seu artigo sobre o estado da arte do efeito retroativo no ensino e aprendizagem de línguas, muitas são as terminologias utilizadas que são ligadas ao efeito retroativo de alguma forma:

Na literatura em avaliação, outros termos têm sido associados ao conceito de efeito retroativo, revelando as inúmeras controvérsias relacionadas a sua conceituação e abrangência: impacto do teste (*test impact*); instrução guiada por medidas (*measurement driven instruction*); alinhamento curricular (*curriculum alignment*); retorno do teste (*test feedback*); ensinar para o teste (*teach to the test*); validade sistêmica (*systemic validity*); validade consequencial (*consequential validity*); validade retroativa (*washback validity*) e ainda alavancas para mudança (*levers for change*) (SCARAMUCCI, 2004, p. 206).

Ainda em seu trabalho sobre o estado da arte, Scaramucci (2004) define dimensões estabelecidas para uma caracterização do efeito retroativo. Apresento essas dimensões no Quadro 8 abaixo, produzida a partir das exposições da autora:

Quadro 8 – Dimensões do efeito retroativo (Adaptado de Scaramucci, 2004, p. 206)

Dimensão	Tipo	Quando o efeito exercido pelo teste
Especificidade	Geral	influencia os alunos a estudarem para além dos conteúdos do teste;
	Específico	influencia os alunos a estudarem os conteúdos ou aspectos particulares especificamente para o teste;
Intensidade	Forte	influencia e guia todas as aulas e encaminhamentos e afeta muitos ou todos os participantes (professores, alunos, por exemplo);
	Fraco	influencia e guia parcialmente as aulas e afeta apenas alguns participantes;
Extensão	Longo	influencia durante um longo período a vida dos alunos, ou, pode ser, também, um efeito que ocorre seguido da aplicação do teste e permanece;
	Curto	influencia durante um curto período da vida dos alunos, ou, pode ser, também, um efeito que ocorre seguido da aplicação do teste e diminui com o passar do tempo.

Intencionalidade	Intencional	são consequências sociais observadas no ensino e aprendizagem que já estavam previstas pelos elaboradores, aplicadores e aqueles que estão no poder;
	Não intencional	são consequências sociais observadas no ensino e aprendizagem que vão além das previsões e pretensões dos elaboradores, aplicadores e aqueles que estão no poder;
Valor	Positivo	está relacionado à intencionalidade do teste; esse julgamento deve sempre ser feito em relação aos candidatos ou alunos sendo avaliados (e não professores, governo, escolas...);
	Negativo	está relacionado à não-intencionalidade do teste; esse julgamento também deve sempre ser feito em relação aos candidatos ou alunos sendo avaliados (e não professores, governo, escolas...).

1.5. Formação de professores

A formação de professores deve observar, ao longo do processo, leis estabelecidas por órgãos públicos e teorias visitadas pela academia. A seguir, levantamos questões observadas por esses âmbitos que podem ser utilizados para orientar o processo de formação.

A vida acadêmica e profissional dos estudantes dos cursos de licenciatura é permeada por questões que vão do âmbito político ao teórico, perpassando questões da ordem da prática do ofício. Por questões políticas, refiro-me tanto às decisões de órgãos governamentais competentes, como o Ministério da Educação (MEC), quanto à própria natureza política do ensino, a formação de cidadãos.

Uma das ações do MEC foi o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2015b), que objetivam estabelecer normas para os cursos de licenciatura no território nacional, dentre os muitos outros documentos com o mesmo fim, publicados anteriormente a este.

É importante ressaltar que o documento trata da “formação” de professores, e não de “treinamento” de professores. Considerando a distinção feita em Leffa (2008), a formação de professores implica em uma “preparação para o futuro” (p. 355), num processo que envolve um

trabalho que se inicia na consolidação e exploração dos aspectos teóricos que são inerentes às áreas específicas de ensino (no caso da presente pesquisa, teorias relacionadas ao ensino de língua inglesa); aplica-se na prática e no conhecimento que pode ser gerado na experiência, no contato com essa prática; e se alcança a reflexão, sobre aspectos desenvolvidos na teoria e na prática. O treinamento é caracterizado pelo autor como a preparação que é feita com professores tendo em vista uma aplicação e produção de resultados que sejam imediatos; visa a um domínio mecânico e a uma reprodução dos usos de determinado método ou material, sem que haja necessariamente um embasamento teórico ou uma reflexão crítica sobre a preparação, o método e/ou o material em questão.

Esse processo, então, de formação de professores, é um processo contínuo, como evidencia Leffa (2008) e como é reconhecido pelas DCN, em seu próprio título. O autor explica que isso se deve ao fato de o produto com o qual o professor trabalha, o conhecimento, ser “extremamente perecível” e o professor “tem a obrigação de estar sempre atualizado” (LEFFA, 2008, p. 357). Leffa ainda afirma que, no curso de formação inicial, o que acontece é puramente uma iniciação ao processo de formação, e que esse é um processo que se estende por vários anos. O professor em serviço precisa ser consciente e reflexivo o bastante para que compreenda que a docência lhe exige uma reciclagem de conhecimentos, e a formação continuada formal é um dos caminhos para tal, como indicam as DCN.

Nas DCN, a docência é apresentada como

ação educativa e [...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b, p. 22).

O ensino pautado nos pontos acima contribui para o exercício da função profissional ao oferecer disciplinas que tratem de conceitos da didática, da educação em contexto geral, das teorias específicas de cada área (no caso desta pesquisa, o ensino da Língua Inglesa) e disciplinas de estágios supervisionados. A socialização do professor em formação, que se dá nos estágios em escolas de educação básica e nas atividades e disciplinas na universidade, contribui para a construção de conhecimento e da identidade profissional.

Considera-se a articulação entre a teoria e a prática como um dos princípios da formação docente, ou seja, ela deve ser “[...] fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015b, p. 23). Além disso, reconhece-se a socialização dos professores em formação como

sendo de obrigatoriedade em “instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente” (ibid, p. 23).

Essa consideração sobre a teoria e a prática acarreta implicações de ordem epistemológica, curricular, ideológica e, obviamente, política. Garcia, Fonseca e Leite (2013) apontam para as mudanças que ocorrem nas grades curriculares de alguns cursos da Universidade Federal de Pelotas, em que houve redução em disciplinas relacionadas à área de ensino e à formação científica no ensino do professor para que se conseguisse atingir o limite mínimo de 400 h/aula para as disciplinas educacionais e didático-pedagógicas exigidas pelas regulamentações, ou seja, parte da teoria foi retirada da formação inicial para dar lugar à prática, às disciplinas de estágio supervisionado.

A referida lei estabelece que os estágios, oferecidos por disciplinas homônimas nos cursos de licenciatura, são os momentos em que os professores em formação inicial têm a oportunidade de unir a teoria e a prática. O fato de reconhecerem apenas os estágios supervisionados, e não outras práticas supervisionadas, como práticas “contabilizáveis” para o currículo, e a escola como o “espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015b, p. 23), faz com que programas universitários que também oferecem prática profissional aos professores em formação percam visibilidade, incentivo e financiamentos.

De acordo com o Parecer CNE/CP (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno) nº 28/2001, que é resgatado nas DCN, o estágio não é

uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (BRASIL, 2015, p. 31).

Cursos extensionistas que contam com a ação de licenciandos são formas de ofertar prática profissional a esses professores em formação. Sendo assim, exploramos os pontos da pesquisa em um curso extensionista, já que nele os alunos em formação estão em contato direto com tomadas de decisões nas salas de aula em que ministram seus cursos.

1.6. A extensão como um dos três pilares da universidade

Entende-se que a Universidade possui três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse entendimento também encontra respaldo nas DCN (2015) quando se afirma, no Art. 4º, que

[a] instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (ibid, p. 44).

Concebendo-a como tal, são incumbidas à extensão algumas definições e regulamentações. Como exemplo, utilizaremos o documento de Política Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2012). Definida como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 16), a extensão é um processo que se efetiva no contato direto entre a Universidade e a sociedade em que ela se insere. Ela é tida como um processo que transforma a sociedade e a própria Universidade; que representa uma “prática acadêmica” que defende e promove “valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social” (p. 17). Ela também é uma ação que coloca em evidência a autonomia dos envolvidos, principalmente do aluno em formação e do futuro professor, pois posiciona os atores como protagonistas de sua própria formação. Por isso, considera-se que há um grande enriquecimento na formação do professor que participa de programas de extensão ao possibilitar a expansão de conhecimentos teóricos, metodológicos, práticos, burocráticos, sociais, políticos, éticos, culturais, dentre outros, da profissão docente.

Conforme veremos mais à frente na seção sobre o contexto da pesquisa, o Centro Extensionista pesquisado provê aos professores em formação um contato direto com essas questões mencionadas anteriormente. No caráter mais específico de avaliações, ele garante aos estagiários o acesso a especificidades de avaliações do processo de ensino e aprendizagem de línguas, em que os professores participam de *workshops* de orientações sobre avaliações; oficinas de produção de avaliações; disponibilização de bancos de dados de avaliações utilizadas em outros semestres; aplicações das avaliações em suas respectivas turmas; correções; e, por fim, decisões sobre as pontuações dessas avaliações.

Julgamos esse contato com as avaliações imprescindível, pois, como afirma Taylor (2013), é necessário que os professores sejam apresentados aos princípios e práticas de avaliação, que seriam idealmente apresentados nos estágios iniciais da formação de professores de línguas. Essa necessidade se deve à natureza do trabalho dos professores de língua, principalmente na educação básica e universitária, em que há uma propensão maior a que eles

tenham menos tempo e menos energia para pesquisar o que seria relevante e útil para desenvolverem o letramento em avaliação que seja significativo nos contextos em que trabalham.

1.7. Conclusão

Este capítulo tencionou abordar os temas que se relacionam aos objetivos e ao contexto de pesquisa. Em se tratando de pesquisa sobre testes, fez-se importante descrever práticas avaliativas em um âmbito geral e, aos poucos, restringir e chegar aos testes em contexto de ensino de línguas. Também relacionados ao contexto de pesquisa, os temas trazidos neste capítulo tentaram retratar o cenário nacional da formação de professores, em especial o que dizem diretrizes governamentais. Quanto aos objetivos, dos quais o objetivo específico se refere à percepção da inserção do uso dos testes em um processo guiado pelas teorias do letramento crítico, fez-se necessário que os conceitos de letramento e letramento crítico fossem explorados.

Por se tratar de uma pesquisa documental, que tem como dados um instrumento avaliativo, é importante observar uma teoria que seja o fundamento de nossa análise, que se dará no capítulo terceiro. É possível notar que utilizamos os princípios de Brown (2004) quanto à performances e os tipos de questão, ou itens, para ampliarmos e aprofundamos nossa discussão sobre os testes de língua. Assim, é a partir dessa perspectiva que serão explorados os dados no capítulo de análise.

Além disso, a pesquisa conta com o uso do questionário como método de coleta e geração de dados, que levam em consideração o professor em seu contexto de formação, em uma tentativa de dar-lhe voz e de compreender seu trabalho e sua trajetória.

O capítulo que se segue descreve a metodologia utilizada na pesquisa, as implicações e fundamentações teóricas que a embasam. Além disso, são viabilizadas informações aprofundadas sobre o contexto de pesquisa e observações possibilitadas por ele.

Capítulo II - Metodologia da Pesquisa

*“Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara.”*
(José Saramago)

Esta pesquisa levou em consideração os aspectos estruturais dos instrumentos avaliativos utilizados no processo de ensino e aprendizagem de LI e a inserção desses instrumentos em um processo de LC, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa de análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa na área da educação pode ser definida por cinco traços, de acordo com Ludke e André (1986), nomeadamente traços naturalistas, descritivos, processuais, contextuais e indutivos. Segundo as autoras, a pesquisa qualitativa é naturalista, pois ocorre no ambiente natural do fenômeno observado, e requer contato direto do pesquisador com o campo para que se possa verificar a ocorrência natural do fenômeno em seu contexto. Além disso, Ludke e André (1986) a caracterizam como descritiva quanto aos dados coletados, havendo, assim, um predomínio de detalhamentos desses dados, e se preocupa em demonstrar mais o processo que o produto. A pesquisa qualitativa também leva em consideração os significados atribuídos pelos participantes envolvidos no contexto pesquisado e possibilita a revelação dessas percepções (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Por fim, as autoras indicam que existe uma tendência ao processo indutivo, no qual a pesquisa pode iniciar-se com temas amplos e, durante seu desenvolvimento, estreitar-se em temas mais específicos.

Assim, satisfazendo às propostas dos pontos acima, esta pesquisa concentrou-se nas avaliações produzidas por professores extensionistas como fenômeno observado em um curso de extensão, descrevendo-o e analisando-o como um processo inserido no ensino e aprendizagem de línguas. A consideração das experiências e das vozes dos participantes

envolvidos na produção das avaliações sobre as próprias avaliações e sobre as teorias do LC foi um caminho indutivo para a pesquisa.

2.1. A pesquisa documental

A pesquisa documental, não muito utilizada na educação, pode ser empregada para complementar outras técnicas e, como no caso desta pesquisa, para operar “desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Como já dito, a pesquisa teve como objetivo analisar a presença de práticas de LC nas avaliações, um ponto que tem sido foco de poucas pesquisas, e a análise documental mostrou-se adequada para os objetivos propostos, considerando os testes como documentos.

Os documentos são caracterizados por Ludke e André (1986) como fontes estáveis e ricas de pesquisa, pois podem ser acessados quantas vezes forem necessárias enquanto estiverem disponíveis e podem ser utilizados em outros estudos; são fontes naturais, por prover informações contextualizadas e por informar sobre o contexto em que foram produzidos; podem ser vistos como uma fonte não-reativa de acesso ao sujeito, sendo possível acessá-los e evitar a alteração das atitudes desse sujeito; além disso, podem indicar questões a serem desenvolvidas por outros métodos.

Para os fins desta pesquisa, foram estabelecidas, em análises preliminares, como recomendado por McCulloch (2004), dimensões em termos de autenticidade, confiabilidade, significado e teorização dos documentos a serem analisados, conforme explicado a seguir.

É importante observar a autenticidade, segundo o autor, para que se possa ter a certeza de que os documentos estão certos, completos e não são forjados. Para isso, é necessário saber quem são os autores dos documentos, e seu lugar e data de criação (McCULLOCH, 2004). No caso dos dados desta pesquisa, os testes são considerados como documentos originais por reconhecermos os professores em formação como autores dos documentos, pois eles elaboraram os testes, e, os professores supervisores como co-autores, pois eles participam da parte final da elaboração dos testes, ao revisar e compartilhar os arquivos para impressão e aplicação. Quanto ao lugar de criação dos documentos, consideramos que a elaboração dos testes ocorre em dois lugares distintos: o primeiro deles é o laboratório de informática da Universidade, pois os professores têm uma reunião pedagógica específica para finalização dos testes na Universidade; o segundo lugar, online, é considerado o *website* em que a supervisão do curso disponibiliza os testes já revisados e prontos para aplicação pelos professores em formação. Já a data de criação do documento, consideramos ser a data em que ele é finalizado,

após a revisão da supervisão, ao ser compartilhado e disponibilizado para uso dos professores em formação.

Sobre a dimensão da confiabilidade dos documentos, o autor aponta que é importante saber até onde vai a confiança nos registros do documento em termos de verdade, de posições tendenciosas dos autores do documento e a “taxa de sobrevivência dos documentos” (McCULLOCH, 2004, p. 36). No caso dos dados documentais reunidos nesta pesquisa, foi possível confirmar a confiabilidade quanto à verdade, pelo fato de que os testes foram coletados no mesmo ambiente digital a ser acessado pelo professor em formação para fazer o *download* do teste a ser aplicado. Houve a tentativa de confirmarmos a confiabilidade com relação a posições tendenciosas com questionários, nos quais foram propostas perguntas sobre como são elaborados os testes, de que se tratam, como são aplicados, e como os professores decidem como fazê-los – dimensão a ser discutida mais profundamente no capítulo de análise. Quanto à taxa de sobrevivência dos documentos, consideramos que todos os testes coletados são testes que foram bem armazenados, tanto por vias de correspondência entre professores e supervisores, quanto por via da plataforma em que foram disponibilizados.

Outro ponto apresentado por McCulloch (2004) é o significado do documento, que precisa ser entendido pelo pesquisador para a análise. Os documentos coletados são contemporâneos e fazem parte de um contexto de ensino de língua inglesa, o que facilita sua compreensão pela pesquisadora, dado sua habilitação em língua inglesa e sua experiência profissional na área de ensino.

Os documentos, como apontam Cohen, Manion e Morrison (2007), são parte integrante do mundo em que se inserem e da ação que registram. Por isso, devem considerar os eventos sociais, os participantes, e as interpretações dos participantes (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), e as do pesquisador, pois, como apontam os autores, os documentos “[...] são produtos sociais, localizados em contextos específicos e, como tais devem ser interrogados e interpretados, ao invés de simplesmente aceitos” (ibid, p. 203). Nesta pesquisa, além dos documentos coletados, foram utilizados outros métodos de geração de dados, justamente com esse intuito de considerar as interpretações dos participantes e informações sobre o contexto. Apresento a seguir o processo de coleta e geração de dados da pesquisa e, logo após, apresento informações detalhadas sobre o centro extensionista e sobre os professores em formação para contextualizar os documentos utilizados.

2.2. Coleta e geração dos dados

Os dados desta pesquisa são de dois tipos: o primeiro, como já citado, são os dados documentais, ou seja, testes escritos produzidos por professores de língua inglesa do Centro de Extensão (CENEX) da FALE/UFMG. Foram reunidos e analisados trinta e um²¹ testes produzidos para aplicação no primeiro e no segundo semestre de 2016, já que a cada semestre é feita a produção ou revisão desses testes. Cada nível do curso possui até seis testes produzidos no período de um semestre por grupos ou duplas de professores extensionistas, porém são aplicados um teste no segundo mês de aula, aproximadamente, e outro no último dia (aproximadamente no quarto mês de aula), denominados, respectivamente, *Midterm Test* e *Final Test*.²²

O segundo tipo de dado foi gerado por meio de questionários com os professores extensionistas. Descombe (2010) afirma que é necessário que o pesquisador seja organizado com relação aos participantes respondentes, pois é preciso saber quem e quantos deles responderam ao questionário, e viabilizar um segundo contato apenas com os que ainda não responderam. Para seguir essas orientações, o questionário foi criado na plataforma *Google Forms*, que permite a elaboração de formulários para envio por e-mail, e a própria plataforma torna possível controlar os participantes que já responderam à pesquisa, facilitando o novo contato para que sejam gerados os dados dos participantes que não responderam.

Cohen, Manion e Morrison (2007) apresentam alguns passos que podem ser tomados para aumentar a taxa de resposta de questionários enviados. Alguns desses passos foram seguidos, e se encontram sistematizados a seguir, no Quadro 9, com a informação de como foram executados.

²¹ A quantidade de testes se refere ao número encontrado na plataforma como versões finais, disponíveis para aplicação, já aprovados pelos coordenadores do curso, não ao número total de testes elaborados pelos professores.

²² Foi solicitada autorização à coordenação do CENEX para acessar e coletar os testes. Essa solicitação se encontra no Anexo A.

Quadro 9 – Ações para aumentar a taxa de resposta de questionários, com base em Cohen, Manion e Morrison (2007)

Passos para aumentar a taxa de resposta de questionários, segundo Cohen, Manion e Morrison (2007)	Como esses passos foram executados na pesquisa
Facilitar o retorno da resposta, conferir endereços de e-mail e corrigi-los caso necessário.	Disponibilização online via <i>Google Forms</i> : facilita o retorno já que a resposta pode ser dada em qualquer lugar, desde que se tenha acesso à internet e a um navegador.
Organizar diferentes retornos e lembretes educados.	Foram enviados três e-mails com lembretes em um intervalo de sete dias entre cada envio.
Ressaltar a importância e os benefícios dos questionários, ressaltar a importância e os benefícios dos e para os participantes da pesquisa, citar afiliação institucional, detalhar os passos do questionário e cortejar os participantes sem parecer que estão sendo cortejados, prover informações sobre a pesquisa em uma carta de apresentação.	Essas informações foram disponibilizadas na carta de apresentação e no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE ²³), visualizado antes do início do questionário, no corpo do e-mail. Na redação de ambos, ressaltamos a importância da participação e da própria ação extensionista na formação inicial de professores.
Promover estímulo amigável por meio de terceiros.	A participante Laura ofereceu-se para enviar os questionários novamente aos colegas de trabalho com quem tinha mais contato.
Cuidar para que a formatação e o envio da pesquisa não a classifiquem como lixo eletrônico, ou <i>spam</i> .	Foi feito o envio de e-mail de teste para três endereços diferentes para observar se o serviço classificaria como <i>spam</i> . Observamos que não houve essa classificação nos endereços testados.

Foram feitos três envios dos convites para participação na pesquisa, como aconselham Cohen, Manion e Morrison (2007), acompanhados dos questionários²⁴, aos cinquenta e seis professores estagiários de língua inglesa do centro extensionista, e foram recebidas no total

²³ O modelo de TCLE utilizado nesta pesquisa pode ser encontrado no Anexo D.

²⁴ Um exemplo do questionário pode ser encontrado no Anexo B.

doze respostas. De acordo com os autores citados anteriormente, a taxa de resposta de questionários online é, geralmente, baixa, portanto o número de respostas recebidas está dentro do esperado.

Cohen, Manion e Morrison (2007) destacam que “é importante considerar os motivos pelos quais os participantes podem não responder aos pedidos de participação em pesquisa” (p. 224). Dentre os motivos, consideramos que os listados abaixo são possíveis no caso de nossa pesquisa:

A pressão de atividades concorrentes no tempo do respondente; constrangimento possível quanto à própria ignorância se os respondentes se sentirem incapazes de responder uma pergunta; ignorância do tópico ou nenhum conhecimento prévio sobre o tópico; aversão ao tema e conteúdo [...]; medo das possíveis consequências [...]; sensibilidade quanto ao tópico; quebra de confiança.

(COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 224).

Consideramos que, dentre os fatores citados pelos autores, o fator que mais influenciou as escolhas dos professores em não responder aos questionários, pode ter sido o primeiro item reproduzido acima, devido à finalização do semestre letivo. O que os autores chamam de atividades concorrentes são muitas na vida dos professores estudantes, pois além das disciplinas na graduação ou na pós-graduação, existem as avaliações de fim de semestre nas turmas em que são regentes de aulas. Os convites para participação na pesquisa foram enviados entre os meses de maio e julho de 2017, justamente no período de meados e fim de semestre, por isso acreditamos que esse é um fator que pode ter contribuído para a baixa taxa de participação dos extensionistas.

Tal constatação tornou-se ainda mais clara quando um professor do centro extensionista enviou, na terceira tentativa, um e-mail para a pesquisadora, dizendo que estava muito ocupado e que gostaria de saber a data final para responder ao questionário. Como resposta, disse-lhe que poderia ser até o fim de julho, mas, por fim, o professor não respondeu ao questionário, o que nos indicaria que a pressão de possíveis atividades concorrentes continuou a ser uma dificuldade para sua participação na pesquisa.

Os participantes tiveram suas identidades protegidas, como firmado por Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), observando as normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas

Gerais.²⁵ Foram atribuídos nomes fictícios aos professores participantes, com base em uma lista de nomes mais utilizados em registros de nascimento no Brasil em 2017.

2.3. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa, como já dito, foi realizada com professores do Centro de Extensão (CENEX) da FALE/UFMG. O CENEX foi fundado no início da década de 1970²⁶ e desde então oferece cursos de línguas para a comunidade de Belo Horizonte e região e para a comunidade universitária. Os cursos de línguas clássicas e modernas, oferecidos para alunos a partir dos 15 e 16 anos de idade, são ministrados por alunos do curso de graduação em Letras ou de pós-graduação, estudantes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) ou do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PosLit), que são aprovados em processo seletivo. As turmas dos cursos do CENEX contam com uma quantidade mínima de sete alunos e máxima de vinte e dois, e todos os níveis possuem uma carga horária de cinquenta e duas horas/aula.

Os cursos de LI enfocam as quatro habilidades (compreensão escrita e oral, produção escrita e oral) e utilizam a metodologia da Abordagem Comunicativa de ensino de línguas. Como material didático, eram utilizados, na época da realização desta pesquisa, os livros da série Touchstone (Editora Cambridge), segunda edição, dos níveis iniciais aos níveis pré-intermediário, e os livros da série Viewpoint (Editora Cambridge) nos níveis intermediário e avançado. Cada nível está dividido em um determinado número de estágios que são realizados por semestre letivo. Os níveis podem ter de dois a três estágios, e, como demonstrado no Quadro 10 abaixo, o curso de LI de um aluno que começa desde o nível Iniciante tem a duração de seis anos. O CENEX faz uma equivalência com o Quadro Europeu Comum de Referência (Common European Framework of Reference – CEFR), que é frequentemente usado como um padrão internacional para descrever as habilidades linguísticas de um falante²⁷, o que também está demonstrado no Quadro 10 abaixo:

²⁵ Esta pesquisa, por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi submetida à avaliação do COEP por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: formando professores para a justiça social”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos e obteve aprovação em 19/05/2015, sob o número 420990315.5.0000.5149. O modelo de TCLE utilizado nesta pesquisa encontra-se no Anexo D.

²⁶ Cf. <<http://www.letras.ufmg.br/site/pt-BR/institucional/historico>>. Acesso em 27 de jan. 2017.

²⁷ Cf.: <<http://www.cambridgeenglish.org/exams/cefr/>>. Acesso em 27 de jan. 2017.

Quadro 10 – Níveis e estágios dos cursos do CENEX

Nível	Número de estágios	Equivalência com o CEFR
Inglês Iniciante	2	A1
Inglês Básico	3	A2
Inglês Pré-Intermediário	3	B1
Inglês Intermediário	2	B2
Inglês Avançado	2	C1

Na análise dos testes que constituem os dados desta pesquisa, como veremos no Capítulo III, utilizamos a equivalência entre os níveis e o CEFR para nomear os testes. Por exemplo, na Figura 1, do Capítulo III, reproduzimos uma questão de um teste em que a legenda se refere ao nível como “B1_2”, isso significa que se trata de um teste elaborado para o segundo estágio do nível Pré-Intermediário.

O centro extensionista realiza reuniões pedagógicas que são parte integrante do trabalho e das atribuições dos professores em formação, sendo de caráter obrigatório. Caracterizo as reuniões como tendo três tipos de condução: *workshops*, avaliação e início e encerramento de semestre.

As reuniões em que ocorrem os *workshops* são reuniões direcionadas à formação dos professores em serviço, pois nelas professores do curso de letras e alunos da graduação e da pós-graduação são convidados a fazerem apresentações de *workshops* e palestras, nos quais os professores em formação do centro extensionista participam como ouvinte. Nas reuniões desse tipo, os convidados apresentam suas pesquisas, seus estudos e realizam atividades com os professores sobre temas relacionados ao ensino de línguas, por exemplo: literatura no ensino de LI, letramento crítico no ensino de LI e criação de material didático.

O segundo tipo observado, é aquele em que acontecem as reuniões de elaboração final dos testes. Essas reuniões exigem certa preparação por parte dos professores extensionistas, já que a reunião é realizada de 14h30min às 16h30min, e o tempo pode não ser suficiente para elaborar e finalizar um teste. Dez dias antes dessa reunião, em média, a supervisão envia um e-mail aos professores com informações referentes à divisão de grupos de elaboração dos testes e informações com instruções para a elaboração dos testes. Essas instruções auxiliam na formação dos professores; não são apenas para padronizar os testes, pois são apontados aspectos

que compõem bons testes, como a autenticidade e o nível de dificuldade das questões²⁸. Após esse período de preparação dos testes, dá-se a reunião presencial para finalizá-los. É, então, disponibilizado um computador com acesso à internet para cada professor, que é conectado com o servidor da universidade e libera o acesso apenas a alunos cadastrados no sistema *MinhaUFMG*²⁹. Assim, os professores extensionistas iniciam seus testes anteriormente à reunião e o levam para finalização em grupos nos computadores disponibilizados. Ao término da reunião, os supervisores ou professores extensionistas encarregados da função de organizar a produção dos testes disponibilizam o endereço de e-mail para que os professores extensionistas enviem todos os arquivos referentes ao teste: o arquivo do teste propriamente dito, a chave de resposta e possíveis vídeos ou áudios a serem utilizados na seção de *Listening*. Finalizado esse processo, professores extensionistas aguardam o retorno dos supervisores, que é feito via e-mail ou pela plataforma em que são disponibilizados os testes para impressão.

Os supervisores enviam o retorno por e-mail aos professores extensionistas, com as alterações a serem feitas nos testes. Essas alterações vão desde erros relacionados ao uso da língua (ortográficos, concordância, clareza dos enunciados) aos erros estruturais da prova (como confiabilidade e validade, por exemplo) e apontamentos referentes à Abordagem Comunicativa. Caso não haja nenhuma alteração a ser feita, o teste é aprovado e disponibilizado na plataforma para uso pelos professores extensionistas.

A plataforma utilizada pelo CENEX se chama *EdModo*³⁰. Nela os supervisores e bolsistas encarregados dos testes, que recebem uma bolsa exclusiva para realizar esse trabalho, disponibilizam em pastas específicas todos os arquivos dos testes: os arquivos com as provas para impressão, os arquivos de chave de resposta e materiais audiovisuais.

O centro extensionista disponibiliza uma sala especificamente para seus professores, onde são disponibilizados escaninhos, computadores, cozinha, mesas de estudos e impressora. A impressora é, geralmente, conectada a um sistema que contabiliza o número de cópias utilizadas pelos professores a cada semestre. Essas cópias devem, naturalmente, ser usadas para fins didáticos e burocráticos relacionados ao CENEX, ou seja, cópias e impressões de documentos como cronogramas do semestre, atividades extras e testes. O limite do número de cópias possível é estabelecido no início do semestre, na primeira reunião com os professores.

²⁸ As instruções sobre a elaboração dos testes que são enviadas pela supervisão estão disponibilizadas no Anexo C.

²⁹ O sistema *MinhaUFMG* é um portal de domínio da Universidade que dá acesso a aplicações de forma integrada para alunos, funcionários e professores. Cf.:

<https://www.lcc.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=12>

³⁰ Cf. <www.edmodo.com>

Por fim, o terceiro tipo de condução das reuniões é aquele que caracteriza reuniões de início e fim de semestre. A primeira reunião do semestre é feita com todos os professores em formação, ou seja, professores de todos os cursos de idiomas oferecidos pelo centro. Como dito, na reunião inicial de cada semestre são divulgadas informações específicas, como o número de cópias atribuídos por professor, ou outras informações gerais a respeito dos cursos, como procedimentos a serem tomados no primeiro dia de aula, senhas dos computadores, distribuição de material e regulamentações do CENEX, como faltas de alunos e notas. Após esse momento de contato com os trâmites e procedimentos do CENEX, os professores em formação são direcionados de acordo com seu idioma, e acontece o segundo momento da primeira reunião, um momento inicial de formação. Com os professores em formação que dão aulas nos cursos de língua inglesa, nesse momento acontecem os *workshops* e palestras sobre o ensino de língua inglesa, conforme já apresentado neste capítulo.

As reuniões finais são feitas com um primeiro momento de formação, novamente com a presença de *workshops* e palestras. Logo depois, há um momento de interação e convívio informal entre os professores, em que um lanche é oferecido e há uma chance de diálogo entre os colegas de trabalho.

Esta pesquisa, assim, analisou as provas que foram produzidas por professores em formação inicial que são professores dos cursos de língua inglesa oferecidos pelo CENEX à comunidade em geral, para observar indícios de um trabalho com LC, avaliações que possam demonstrar uma preocupação com o desenvolvimento da formação cidadã e/ou com temas e propostas que visem à transformação social, à problematização das ideologias e das relações de poder.

2.4. Conclusão

Este capítulo se concentrou em informar detalhadamente a metodologia utilizada nesta pesquisa, inicialmente fornecendo caracterizações encontradas na literatura sobre a pesquisa documental e relacionando essas características à pesquisa documental aqui realizada. Em seguida, o capítulo apresentou aspectos sobre a coleta e geração de dados, nomeadamente os dados provenientes dos questionários. Essa apresentação, também conta com uma relação feita entre a literatura sobre questionários e aquilo que foi encontrado no contexto desta pesquisa. Por fim, o capítulo apresentou uma caracterização do centro extensionista, explicando seu funcionamento, o acompanhamento realizado por parte de professores supervisores e os sistemas utilizados no CENEX.

Após a compreensão metodológica e contextual deste capítulo, encontra-se no capítulo seguinte a análise dos dados coletados e gerados, com base nas teorias já apresentadas neste e em capítulos anteriores.

Capítulo III - Análise dos dados e Discussão dos Resultados

“Dize-me como avalias e eu te direi como ensinas”
(GRILLO; LIMA, 2010, p. 18)

No presente capítulo apresentamos dois procedimentos de análise qualitativa, em que os dados são interpretados por descrição e explicação (YIN, 2011), além de exposição das vozes dos participantes (MATTOS, 2013). Primeiramente, apresentamos e discutimos a análise documental, explorando os testes escritos coletados.

A análise documental está organizada em três fases. A primeira delas consiste na apresentação e discussão de um padrão percebido nos testes analisados, em que foi possível observar a integração das habilidades de compreensão e produção escrita nas questões dos testes.

A segunda fase apresenta uma sistematização dos tipos de questão utilizados nos testes, com o intuito de explorarmos os testes de maneira geral e conhecermos mais a fundo os documentos de análise. Essa trajetória possibilita uma discussão à luz das considerações da literatura na área levantadas no Capítulo I. Isso se dá na última seção do capítulo, que é a terceira fase de nossa análise documental, na qual possíveis evidências da inserção dos testes em um processo de ensino e aprendizagem pautado no LC são observadas.

Posteriormente, nos dedicamos à análise qualitativa dos dados gerados nos questionários. A próxima seção, portanto, dá início à análise documental.

3.1. Análise documental

Para a análise dos documentos, ou seja, os testes escritos elaborados pelos professores extensionistas, foram utilizadas práticas apontadas por McCulloch (2004), que, baseando-se em outros autores, explica as três práticas de análise de documento, quais sejam, a positivista, a interpretativa e a crítica. Para o autor,

a abordagem positivista enfatiza a natureza objetiva, racional, sistemática e quantitativa do estudo. A visão interpretativa salienta a natureza dos fenômenos sociais, como os documentos como sendo construídos socialmente. A tradição crítica é fortemente teórica e notoriamente política em natureza, enfatizando conflitos sociais, poder, controle e ideologia, inclui teorias Marxistas e feministas, e, recentemente, os modos críticos de análise do discurso. (MCCULLOCH, 2004, p.39)

Na análise documental fazemos um estudo que leva em consideração um pouco de cada uma das abordagens descritas pelo autor. Consideramos as questões de maneira positivista, estabelecendo e sistematizando suas relações com as habilidades e analisando a quantidade e as preferências dos professores. Interpretamos o uso dos testes e das questões neles propostas, como uma tentativa de explorar e compreender o uso e o processo de elaboração de testes no contexto social de formação de professores de língua inglesa. Também tentamos compreender o papel dos testes no ensino para a cidadania, pautado nas teorias do letramento crítico, analisando testes e algumas questões que trazem debates relacionados à política, conflitos sociais, ideologias presentes na compreensão e produção textual, além de possíveis questionamentos e problematizações a partir dos testes³¹.

3.1.1. Integração de habilidades

Durante a análise dos testes e divisão das questões em categorias desta pesquisa, foi possível observar que, como aponta Brown (2004), existem casos em que as habilidades sendo testadas se inter-relacionam, ou seja, as seções dos testes por vezes trazem características das demais seções. Isso acontece, por exemplo, quando algumas questões de **compreensão** escrita demonstram exigir algum tipo de **produção** escrita para resposta, e o mesmo acontece com a situação oposta, outras questões de **produção** escrita demonstram depender de **leitura** prévia para serem respondidas. Retomo, aqui, uma característica marcante e problemática dos testes de língua apontada por Bachman (1990), em que o autor diz que o fato de um teste de línguas testar a língua por meio do uso da própria língua, tem suas implicações, uma delas, acredito, é essa interação entre as habilidades.

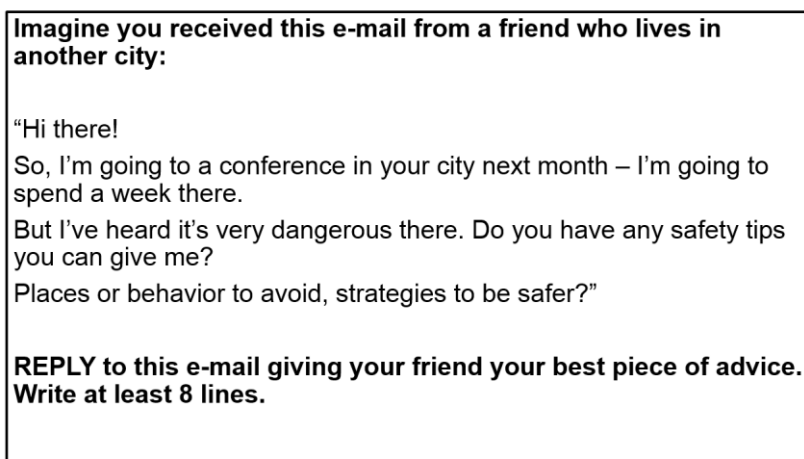
De maneira geral o teste, por inteiro, envolve algum nível de compreensão escrita, já que se trata, no caso dos dados desta pesquisa, de teste escrito: é necessário que o aluno

³¹ Nesta terceira análise, compreendemos o LC como processo que se dá no ensino e na aprendizagem de línguas. Dessa forma, apontamos que as práticas de LC não podem ser avaliadas por testes. O que se intenciona é a compreensão do teste como um instrumento para mais uma oportunidade de prática de LC, possivelmente inserido em um processo de ensino pautado na perspectiva do LC.

compreenda o enunciado da questão para realizar a tarefa. Hughes (1989) apresenta diferentes tipos de testes e suas particularidades, uma delas é a diferença entre testes de pontos discretos e testes integrativos. O autor aponta que testes de pontos discretos são aqueles que testam “um elemento por vez, item por item” (HUGHES, 1989, p. 16). Em oposição, os testes que são integrativos são caracterizados pelo autor como aqueles “que requerem que o candidato combine muitos elementos linguísticos ao completar uma tarefa.” (ibid, p. 16). De acordo com as definições do autor, foi possível encontrar exemplos de questões integrativas nos testes analisados.

Apresentamos dois exemplos de interação entre as habilidades nas Figuras 1 e 2. O primeiro exemplo se encontra na última seção do teste, que foi elaborado para a turma de nível B1, segundo estágio (B1_2). A questão reproduzida na Figura 1³² se encontra na seção de *Writing*, ou seja, é uma questão em que os alunos serão testados quanto à **produção** escrita. Porém, essa produção depende diretamente da **compreensão** escrita. Para que o aluno seja capaz de produzir o que é pedido – um e-mail de resposta a um amigo –, ele necessariamente tem que ter compreendido o e-mail ‘recebido’.

Figura 1 - Teste do nível B1_2, *Writing Section*



O segundo exemplo que utilizamos para mostrar a integração das habilidades nos dados documentais, antes de dar continuidade ao restante da análise de dados, encontra-se na Figura 2³³. Notamos que esta questão se encontra na proposta de *Reading*, e, nela, observamos a

³² Todas as imagens retiradas dos testes foram reproduzidas neste trabalho de maneira fiel às elaborações submetidas e finalizadas pelos professores extensionistas, porém algumas foram digitadas novamente em formato de imagem para que fosse possível controlar seu tamanho.

³³ Na Figura 2, e nas demais figuras que reproduzem textos autênticos, o texto proposto para a questão não é reproduzido devido às proteções garantidas pelas leis de direitos autorais.

reprodução de um artigo para leitura e **compreensão**. Logo após tal leitura e compreensão, o aluno deve responder às perguntas abertas sobre o texto por escrito. Temos, então, uma **produção** de trechos curtos e contextualizados que buscam demonstrar para o professor corretor a **compreensão** do texto.

Figura 2 – Teste do nível A2_1b, *Reading Section*

READING COMPREHENSION

1) Read the text. Then answer the questions accordingly: (3,0 marks/ 1,0 each).

[TEXT]

1.1) According to the author, is there any kind of positive stress? Do you feel it when you are doing something you like?

1.2) What advice does the author give to people who want to find a new hobby?

1.3) Do you agree with the author when she says that "You can't just force yourself to like something(...)" (5th paragraph, 1st line)? Why(not)?

A integração de habilidades ilustrada nas figuras acima demanda que o professor elaborador, aplicador e corretor indague e reflita sobre a validade e a confiabilidade das propostas, conforme já discutido no Capítulo I.

Hughes (1989) indica que a integração entre as habilidades de **compreensão** e **produção** escrita é perfeitamente compreensível, mas é necessário notarmos que “a melhor maneira de testar a escrita das pessoas, é fazendo com que elas escrevam” (HUGHES, 1989, p. 75). Julgamos que, em questões de integração de habilidades, como nos exemplos citados acima, somos direcionados para dois outros padrões delineados por Hughes (1989), os padrões que classificam os testes como objetivo e subjetivo. Esses padrões são relacionados à correção dos testes e os julgamentos a serem feitos por parte do corretor. Dessa forma, nos testes objetivos, como os testes de múltipla escolha, são feitas correções que não demandam julgamentos de valor por parte de quem está a corrigir as respostas (ibid, p. 19). Isso significa que só há uma resposta correta e que o corretor não terá que refletir sobre a resposta dada a ponto de depender de seu julgamento o erro ou o acerto. De maneira oposta, os testes considerados subjetivos são aqueles em que as correções demandam julgamentos por parte dos corretores (ibid), ou seja, são os testes em que não há uma única resposta correta, mas várias

possibilidades, e, assim, o corretor deve julgar se o que foi respondido pode ser considerado correto.

Hughes (1989) sugere que, quanto mais objetivo for um teste, mais confiável ele é, ou seja, mais chances existirão de termos notas similares em testes com respostas iguais. Podemos dizer, então, que a interação de habilidades nas questões de testes abala as estruturas da confiabilidade na correção. Uma forma de amenizar a confiabilidade seria que o corretor estabeleça e mantenha algumas normas para sua correção, por exemplo, a pontuação que será atribuída a cada resposta esperada, os tipos de respostas a serem aceitas em perguntas abertas e produções mais extensas (ibid), enfim, normas que diminuam a necessidade de julgamentos na correção, e outras ações citadas no Capítulo I, seção 1.4.2, referente à confiabilidade.

Tal interação é compreensível do ponto de vista de que em testes de língua escritos o enunciado na língua alvo só será compreendido através da leitura. No enunciado das questões e propostas é que se tem as instruções sobre o que os alunos precisam fazer para demonstrar certo conhecimento na língua, portanto ele precisa ser claro, não muito longo e direto, de acordo com o autor, visto que uma instrução longa pode fazer com que eles se percam na leitura e confundam o que devem produzir.

É necessário notar que autores como Hughes (1989) e Brown (2004) recomendam diversas ferramentas para o aumento da confiabilidade em testes, mas sempre atentam o leitor para a ligação existente entre o aumento da confiabilidade e a diminuição da validade. Isso por que, como aponta Hughes (1989), ao aumentar a confiabilidade (fazer com que a correção e a nota atribuída sejam representações da produção e da compreensão do aluno), pode estar sendo sacrificado o real uso das habilidades utilizadas no teste, ou seja, as questões podem perder sua validade ao testarem algo que não é o que foi proposto para ser testado. Um exemplo dado pelo autor é um teste que se proponha a testar a produção escrita e possui uma questão que utiliza a tradução de quinhentas palavras da língua alvo para a língua materna dos alunos: a confiabilidade é aumentada, facilitando uma correção objetiva; mas a validade é sacrificada, pois a questão não faz com que o aluno produza na modalidade escrita na língua alvo, portanto, não utiliza a habilidade ou sub-habilidade da produção escrita.

Tendo isso em vista, analisamos outras particularidades dos testes coletados nas subseções a seguir. As informações coletadas sobre os instrumentos avaliativos podem ser analisadas por observações do uso de performances. De acordo com Brown (2004), conforme discutido no Capítulo I, as performances possibilitam a observação da competência dos alunos na avaliação das habilidades de uso da língua.

3.1.2. Performances nos testes

Utilizando os conceitos de performances de Brown (2004) e as possibilidades de aplicação em testes, analisamos os dados gerados a seguir. A análise seguirá o movimento encontrado nos testes, ou seja, abordaremos as performances de acordo com a seção em que a maioria dos testes as colocam. Para isso, foram contabilizadas as posições de cada habilidade em cada um dos testes. Essa organização possibilitou afirmar, como apresentado na Tabela 1, quantas vezes cada habilidade foi utilizada, por exemplo, na primeira seção do teste, para que pudéssemos abordá-las neste capítulo de acordo com a ordem mais utilizada.

Tabela 1 – Posições de habilidades nos testes

<i>Listening</i>		<i>Reading</i>		<i>Writing</i>		<i>Use of Language</i>	
Posição	Nº de testes	Posição	Nº de testes	Posição	Nº de testes	Posição	Nº de testes
1 ^a	7	1 ^a	25	1 ^a	0	1 ^a	3
2 ^a	6	2 ^a	3	2 ^a	1	2 ^a	21
3 ^a	9	3 ^a	3	3 ^a	12	3 ^a	5
4 ^a	9	4 ^a	0	4 ^a	17	4 ^a	2
Total:	31	Total:	31	Total:	30	Total:	31

Observamos que a habilidade de *Listening*, ou compreensão oral, foi mais utilizada na terceira e quarta posição, ou seja, seu uso teve mais ocorrência na parte final dos testes. Observamos, nessa habilidade, que foram encontrados os mesmos valores (nove testes utilizaram a compreensão oral na terceira posição e nove testes a utilizaram na quarta posição). Na análise que se segue, abordamos a compreensão oral na terceira posição, pois a habilidade de *Writing*, ou de produção escrita, foi mais utilizada na quarta posição, no fim dos testes.

A habilidade de compreensão escrita, ou *Reading*, foi utilizada vinte e cinco vezes na primeira posição, deixando clara a preferência de quase todos os elaboradores de utilizá-la no início do teste.

Da mesma forma, notamos a preferência de utilização da seção de *Use of Language*, ou uso da língua, na segunda posição, logo após a compreensão escrita, por parte da maioria dos elaboradores nos testes analisados.

Sendo assim, as habilidades serão apresentadas na análise das próximas seções, na seguinte ordem: compreensão escrita, uso da língua, compreensão oral e produção escrita. Nessas seções, apresentamos as habilidades e apontamos as performances avaliativas das

habilidades na modalidade escrita. As performances são ligadas aos textos utilizados como estímulo nas questões propostas, conforme Brown (2004). De acordo com o autor, as técnicas utilizadas nas questões dependem do que é possibilitado pelos gêneros, como veremos a seguir.

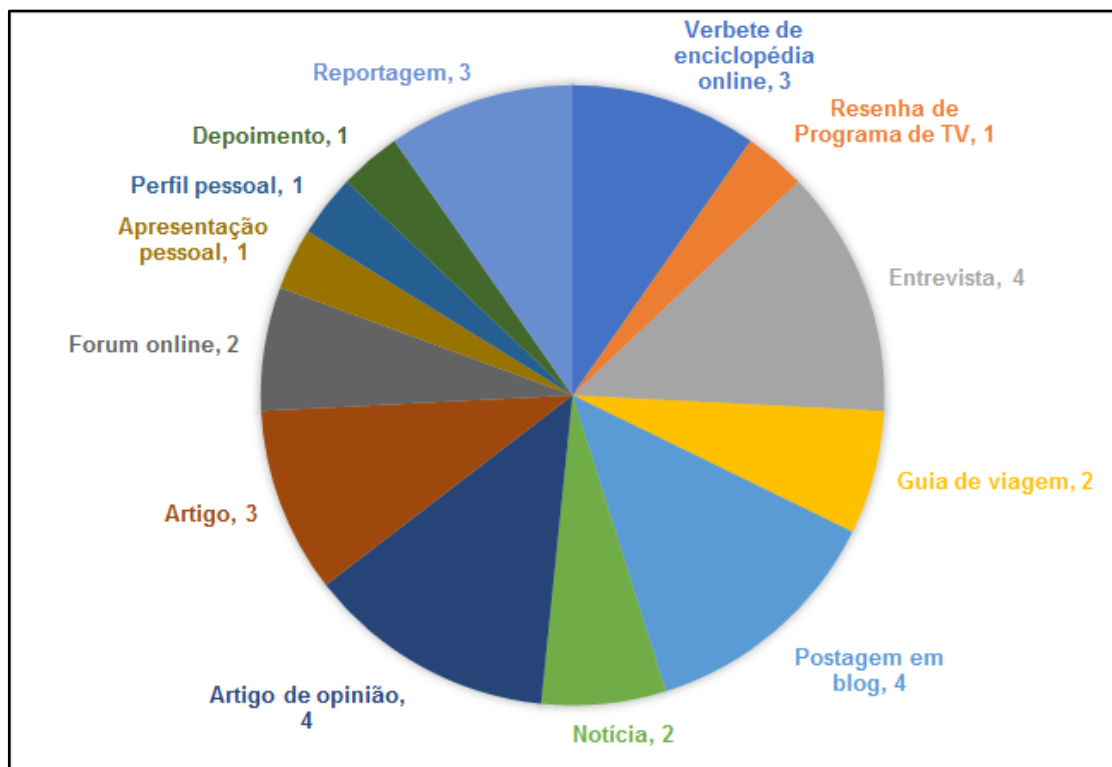
3.1.2.1. Performances avaliativas da habilidade de compreensão escrita

A habilidade de compreensão escrita foi nomeada de diferentes formas ao longo dos testes, variando entre: *Reading*, *Reading Comprehension*, *Reading and Comprehension*, *Reading Section*, *Reading and Use of English*, *Text comprehension*, *Reading Grammar and Vocabulary* e outras ocorrências em que as seções não foram nomeadas por seus elaboradores.

Pela extensão dos textos usados como estímulos para leitura nos testes, observamos que os gêneros textuais, em sua maioria, são usados para a exploração da performance interativa, segundo a qual há uma negociação de significados por parte do leitor e o foco das propostas passa a ser no significado, não só na forma. As demais performances avaliam por estímulos curtos, como palavras na performance perceptiva, e frases ou parágrafo curto na performance seletiva (BROWN, 2004), conforme foi discutido no Capítulo I.

Os testes estudados apresentam uma variedade de usos de gêneros textuais, que possibilitam a avaliação das performances, em todas as habilidades. Foram contabilizados na habilidade de compreensão escrita treze gêneros diferentes, dentre eles, como observamos no Gráfico 1 abaixo, o verbete de enciclopédia online, a resenha de programa televisivo, a entrevista, o guia de viagem, a postagem em blog, a notícia jornalística, o artigo de opinião, o artigo jornalístico (nomeado como artigo), o fórum online, a apresentação pessoal, o perfil pessoal, o depoimento e a reportagem.

Gráfico 1 – Gêneros textuais em propostas de Compreensão Escrita



Algumas vezes os gêneros foram nomeados nos enunciados das questões, porém, em sua maioria, faz-se menção a “texto”, em lugar de indicar o gênero. Devido a isso, a tarefa de nomear os gêneros coube à pesquisadora.

Os gêneros textuais utilizados como estímulo para as questões de compreensão escrita possuem a extensão de um parágrafo ou mais nos testes. Por isso, as performances avaliadas nessa seção são a interativa e a extensiva, como explicaremos a seguir.

Um dos gêneros mais utilizados nos testes foi o gênero entrevista, com quatro ocorrências. Dentre elas, observamos o uso das técnicas de perguntas abertas, ordenação e de correspondência de vocabulário. Reproduzimos na Figura 3 a exploração do estímulo entrevista com o uso dessa última técnica, a correspondência de vocabulário.

Figura 3 – Entrevista no teste A1_2 Final

Exercise 1 (3,6 pts - 0,6 each)	
In the first column there are some highlighted words from the text. MATCH the columns according to the context in the interview:	
A. Abroad	() In or to another country.
B. To settle	() Conscious, informed.
C. Tools	() Connection, link.
D. Aware	() To calm, to organize.
E. Ties	() Instruments, devices.
F. Wanderlust to travel.	() Strong inclination

A questão exibe duas colunas: na primeira são apresentadas as palavras retiradas da entrevista e na segunda as palavras que podem funcionar como sinônimos das primeiras. Espera-se que os alunos utilizem a compreensão escrita para analisar o contexto de uso dessas palavras, caso não as conheçam. Nesse exemplo de correspondência de vocabulário, a performance é interativa, devido a extensão da entrevista em quatro parágrafos. Explora-se, dessa forma, uma negociação de significados, na qual se utiliza o estímulo para a identificação dos aspectos referentes ao vocabulário. Consideramos e observamos que diversos gêneros possibilitam o uso desse tipo de questão.

O gênero postagem em blog, como vemos no Gráfico 1, também foi utilizado em quatro ocasiões, com questões de correspondência de vocabulário, edição e questões abertas. Reproduzimos na Figura 4 questões abertas que foram usadas para avaliar a compreensão desse gênero. Esse tipo de questão aparece nos dados como o mais usado nessa habilidade, em vinte e seis testes. Nessas questões são propostas perguntas a serem respondidas pelos alunos sobre o estímulo apresentado e um espaço para a resposta, como vemos no exemplo abaixo.

Figura 4 – Postagem em blog no teste A2_2 Midterm

b) What benefits do exchange programs offer? (1.0)

c) Imagine you are going on an international exchange program. Where to? Why? (1.0)

A Figura 4 mostra duas perguntas feitas, após uma questão de verdadeiro/falso, sobre um texto do gênero postagem em blog. Em outras ocorrências a compreensão do estímulo é avaliada apenas por questões abertas. Nesses casos, são feitas mais perguntas, mas seguem a mesma configuração. Essas questões foram abordadas por Brown (2004) e já discutidas no Capítulo I, ao falarmos sobre questões de resposta curta como opções alternativas às questões de múltipla escolha. No exemplo escolhido, temos dois tipos de questão: a pergunta ‘b’, que aborda informações mencionadas no texto (*scanning*), e a pergunta ‘c’, que utiliza a contextualização oferecida pelo texto e explora a performance responsiva da produção escrita de frases curtas. Como debatido no Capítulo I deste trabalho, essas questões podem ter uma correção trabalhosa, podendo, também, ter pouca confiabilidade, mas geram boas estimativas de efeito retroativo por meio de debates pós-testes.

O gênero artigo de opinião também foi utilizado quatro vezes nos dados. Nas figuras abaixo reproduzimos algumas das questões utilizadas para explorar esse gênero na compreensão escrita. Na Figura 5, temos o uso de questão de ordenação, que foi usada em outros dois testes além deste que apresentamos. Nossa classificação apresenta algumas diferenças quando comparamos com a classificação feita por Brown (2004). O autor aponta questões de ordenação com o uso de histórias e exploração de recursos gramaticais para atingir o objetivo e encontrar a ordem mais aceita. Nos dados desta pesquisa, consideramos questões de ordenação aquelas que possuem características como na questão parcialmente³⁴ reproduzida na figura abaixo, em que são apresentadas opções para que os alunos escolham a ordem em que elas aparecem no texto de estímulo:

Figura 5 – Artigo de opinião no teste C1_1 *Midterm*

1) Which heading below best fits each paragraph in the text?	
CHOOSE from letters a-i the best heading that fits the numbers 1-5 in the text:	
a) The Downer	f) The Self-Absorbed
b) The Leech	g) The Criticizer
c) The wishy-washy	h) The Womanizer
d) The Troublemaker	i) The Gossip Queen
e) The Lazy bones	

³⁴ Algumas questões foram parcialmente reproduzidas nesta pesquisa devido sua extensão no teste.

Utilizando o gênero como contexto para encontrar a ordem correta das opções, a questão da Figura 5 explora a retirada de subtítulos do artigo de opinião e pede aos alunos que os retorne, na ordem correta, para o texto. É possível que a classificação deste tipo de item recaia sobre preenchimento de espaços na concepção de Brown (2004), mas, neste trabalho, consideramos que há uma importância dada à disposição das opções no texto, o foco é no significado a ser atribuído a cada possibilidade de ordenação, e não em formas gramaticais. Comparando este tipo de questão com a que foi apresentada na Figura 10 (cloze) adiante, podemos observar com mais clareza o foco e a escolha de nossa classificação. Como veremos, nesta figura temos a única questão que explora o preenchimento de espaços no texto localizada nos dados para essa habilidade. Foi utilizada a técnica de cloze de supressão racional, com palavras excluídas do texto por sua carga gramatical, não para observação da capacidade de observação e ordenação dos alunos.

O artigo de opinião também foi explorado por outras técnicas, como as questões de múltipla-escolha, utilizadas em sete testes. O uso dessas questões como técnicas avaliativas segue as características observadas no Capítulo I, em que podem ser abordadas: ideia principal, expressões em contexto, inferências, recursos gramaticais, detalhes (*scanning*), detalhes não mencionados no texto, ideias de suporte e vocabulário contextualizado. Um exemplo desse uso é apresentado na Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Artigo de opinião no teste C1_1 *Midterm*

<p>2) In the text, what can be understood about people who talk about other people's issues? CHOOSE the correct answer:</p> <p>a) That they look after us. b) That they rely on us, and that is why they open up. c) That we should probably consider them friends with benefits. d) That they probably tell others what we have confided to them</p> <p>3) The phrasal verb "put up with" in the text is CLOSEST IN MEANING to:</p> <table><tr><td>a) dismiss</td><td>c) tolerate</td></tr><tr><td>b) Confirm</td><td>d) decline</td></tr></table>	a) dismiss	c) tolerate	b) Confirm	d) decline
a) dismiss	c) tolerate			
b) Confirm	d) decline			

Nesse teste C1_1 *Midterm*, antes dessas questões, temos a questão apresentada na Figura 5. Na Figura 6, a questão de número 2 aborda a compreensão de ideias de suporte e a questão de número 3 explora a expressão "*put up with*" de acordo com o contexto fornecido pelo gênero artigo de opinião. Julgamos que foram usadas apenas duas questões por aspectos

referentes à praticidade do teste, pois esse exemplar conta com seis páginas. Caso aumente sua extensão, pode ser que o tempo dado para o teste não seja suficiente. Além desses dois tipos de questão, o artigo de opinião também foi explorado por questões de edição.

O gênero notícia foi utilizado como estímulo em dois testes. Em um deles esse gênero foi explorado por técnicas de questões abertas e de múltipla-escolha e, no outro, pela técnica de edição. Nessa última técnica foram classificadas as questões de verdadeiro ou falso que exploram a edição para transformação das frases falsas em verdadeiras.

Figura 7 – Gênero Notícia no teste B1_1 *Final*

<p>1- Mark (T) for true and (F) for false. Then, rewrite the false sentences as to make them correct (2 credits – 0,5 each).</p> <p>a. () Doctors around the world are pessimistic about the victims of Hurricane Matthew.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b. () Cholera is an absolutely lethal disease and the people who get it don't receive treatment.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Mais uma vez, há diferenças entre a classificação de Brown (2004) e a classificação que foi atribuída nesta análise. As questões de edição encontradas na performance interativa da habilidade de compreensão escrita utilizam o texto proposto como contexto para as considerações de quais são as opções verdadeiras e quais são as falsas, para, em seguida, modificar os equívocos das opções falsas. Na Figura 7, acima reproduzimos como exemplo apenas duas das quatro frases oferecidas para análise dos alunos. Nelas notamos que o foco das correções se dá no significado encontrado no gênero notícia, e não em referência a aspectos gramaticais ou retóricos, como os exemplos encontrados em Brown (2004). Isso pode nos indicar a concepção de língua e linguagem adotada pelos professores, a abordagem comunicativa e sua não dependência de aspectos gramaticais, ou até uma abordagem de questão que foge da abordagem tradicional³⁵, mais aberta às teorias que trazemos nesta pesquisa.

³⁵ Aqui, faz-se referência às abordagens de ensino de línguas tradicionais, considerando-as aquelas que são centradas nos professores, baseadas em estruturas gramaticais e repetições de trechos, geralmente associadas ao ensino situacional de línguas e ao método audiolingual (RICHARDS; SCHMIDT, 2010) em oposição às abordagens mais contemporâneas, centradas nos alunos. Havia uma priorização da gramática nas abordagens e métodos tradicionais de ensino de línguas, já que a aquisição da gramática era considerada como a base da proficiência linguística (RICHARDS, 2006).

O comentário em fórum online é abordado em duas ocasiões na habilidade de compreensão escrita, sendo uma delas por uma questão que explora a escrita desse gênero, reproduzida na Figura 8 abaixo. O teste apresenta um texto do gênero fórum online como estímulo, e explora esse gênero por uma questão de verdadeiro ou falso classificada sob o grupo de múltipla-escolha, já que há edição das opções falsas. A questão da Figura 8 é, então, proposta, contextualizando a produção de respostas do aluno à proposta de compreensão escrita. O texto do aluno é construído para fazer parte do texto lido, tornando o item autêntico.

Figura 8 – Comentário em Fórum Online no teste A1_1 *Final*

2. WRITE a comment to post on the forum. Write about YOUR FAVORITE TV SERIES and FAVORITE CHARACTERS.


O exemplo acima explora a integração de habilidades e a produção de resposta apontada por Brown (2004) para a performance extensiva da compreensão escrita, portanto, apesar de a questão da Figura 8 ser de performance interativa, já que a performance extensiva exige textos mais longos, a escala apresentada no Quadro 1 do Capítulo I para a correção de questões de resposta a texto pode ser de grande auxílio.

O gênero resenha de programa televisivo, com uma ocorrência, é abordado também pela performance interativa, pela técnica de uso de imagens, que também tem apenas uma ocorrência nos dados, como vemos na Figura 9.

Figura 9 – Resenha de programa televisivo no teste A1_1c *Midterm*

b) **Name** the characters below according to the information given in the text above.

1. Fred Flintstone	5. Barney Rubble
2. Wilma Flintstone	6. Betty Rubble
3. Pebbles Flinstone	7. Bamm-Bamm Rubble
4. Dino	



() () () () () () ()

A proposta da questão se baseia na leitura de um texto classificado como resenha de programa televisivo, com a descrição de personagens de um programa de desenho animado. Os alunos identificam e selecionam os personagens conforme a descrição oferecida no texto de estímulo. Essa questão utiliza a transferência de informações: nela a linguagem verbal do estímulo é transferida para o reconhecimento e seleção da linguagem não-verbal.

A questão reproduzida na Figura 9 é a segunda do teste. A primeira questão apresenta o estímulo para a compreensão escrita e é apresentada abaixo. Esta é uma questão que utiliza a técnica de cloze com supressão racional, de acordo com as técnicas de Brown (2004). As palavras excluídas são pronomes e verbos e também explora a performance interativa.

Figura 10 – Resenha de programa televisivo no teste A1_1c *Midterm* (Parcial)

a) Complete the blanks using the correct pronoun (he, for example), the correct form of the verb be (are - for example) and the correct possessive adjective (my, for example). Use the words from the box below to help you. (3.3 points – 0.1 each)

THEIR-HE-OUR-SHE-I-MY-IS-AM-WE-IT-HIS

The Flintstones

Hello there, _____ name _____ Fred Flintstone and _____ the main character of the series. _____ Wilma's husband and the father of Pebbles. _____ very angry but _____ a very good husband and father. _____ like bowling. Wilma Flintstone _____ wife. _____ intelligent and _____ loves shopping.

A figura acima apresenta a questão parcialmente, a questão completa contém outros quatro parágrafos além dos dois que constam na imagem. Notamos que a contextualização que acontece entre as questões das Figuras 9 e 10 é um aspecto positivo, pois não tratam os aspectos gramaticais de forma isolada e podem fazer com que o ato de completar o texto tenha o propósito de identificar os personagens. Porém há uma dependência entre essas questões que pode ser vista como um aspecto negativo dessa combinação, similar à dependência apontada por Brown (2004), que pode resultar em erros de respostas subsequentes, ou seja, se o aluno erra uma resposta na primeira questão, poderá errar também na questão seguinte, que depende da primeira.

Além das combinações citadas nesta seção entre gêneros e tipos de questões, temos outras disposições que não serão demonstradas para evitar repetições. Porém ressaltamos que os dados apresentam outras combinações, como: a reportagem e o artigo, que são avaliados pela

técnica de correspondência de vocabulário; verbete de enciclopédia online, guia de viagem, artigo, apresentação pessoal, perfil pessoal, depoimento e reportagem, que foram usados com a técnica de questões abertas; e, por fim, o artigo que, além das técnicas acima, foi avaliado pela técnica de ordenação e edição.

Como abordado nesta seção, e em outros pontos deste trabalho, a performance extensiva, como se pôde compreender pelo nome, utiliza textos de longa extensão. Ela se mostra de difícil abordagem em testes escritos, por apresentar pouca praticidade nesta modalidade de avaliação. Aspectos como restrições de tempo, de quantidade de páginas de teste e de preparação dos alunos (caso a leitura ocorra antes), podem influenciar a escolha de outros instrumentos avaliativos para a avaliação dessa performance. Assim, não foram encontradas ocorrências do uso desta performance nos testes que compõem os dados desta pesquisa.

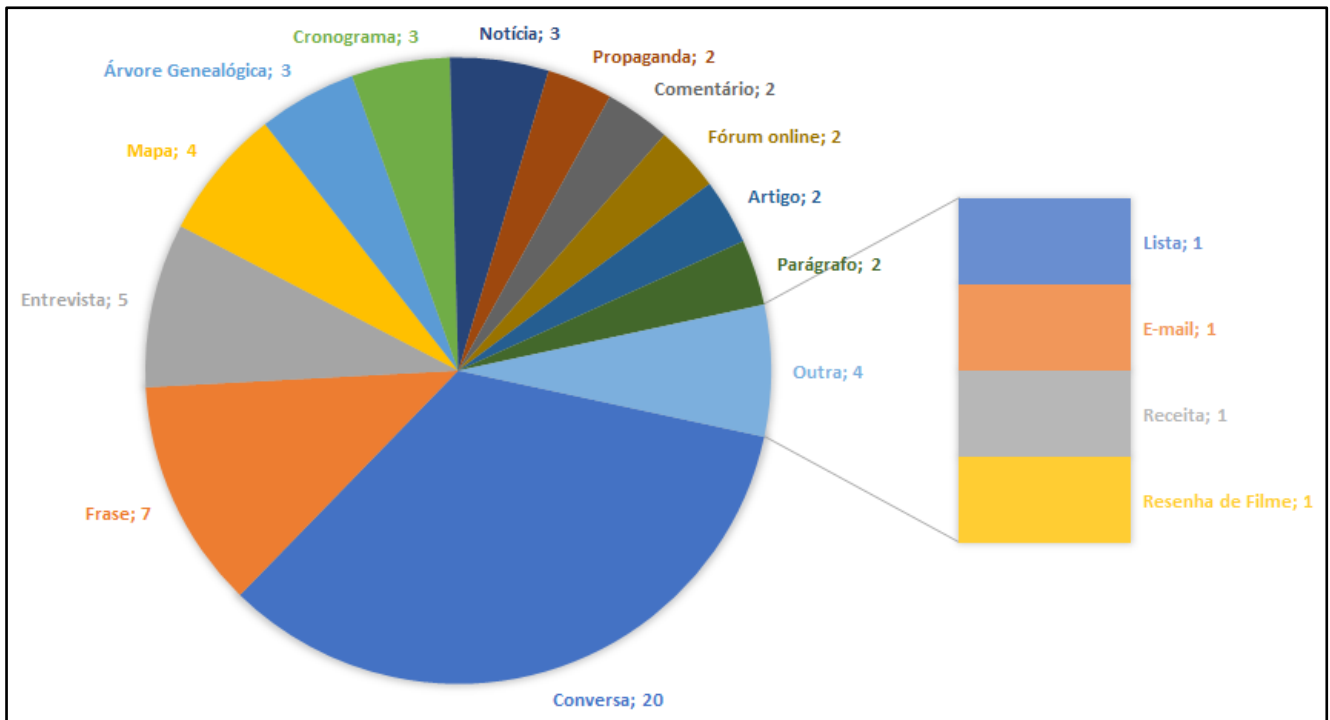
A próxima seção tratará das performances avaliativas da habilidade de uso da língua.

3.1.2.2. Performances avaliativas da habilidade de uso da língua

A seção nomeada uso da língua na maioria dos testes, recebe também o nome de *Grammar in Use, Vocabulary, Use of English, Grammar/Vocabulary, Language in Use, Grammar, Grammar Section* e em alguns poucos testes não são nomeadas as seções.

É nessa seção que o foco na forma é priorizado, em trechos de extensão entre uma frase a um parágrafo, portanto a performance seletiva da compreensão escrita tem mais presença nessa seção dos testes. Os gêneros abordados são mais curtos e algumas vezes são gêneros da esfera oral, transpostos para a modalidade escrita. Ao examinarmos todos os testes, temos a seguinte distribuição de gêneros:

Gráfico 2 – Gêneros em propostas de Uso da Língua



O gênero mais utilizado nesta seção, como vemos no Gráfico 2, com vinte ocorrências, é o gênero conversa. Nesta análise classificamos como conversa desde as modalidades orais transpostas para a modalidade escrita – como conversas por telefone – até a conversa em aplicativos de chat – que teve uma ocorrência. Esse gênero foi explorado com questões de cloze, edição e múltipla-escolha. Na Figura 11 apresentamos a reprodução parcial de um desses tipos de questão que explora esse gênero como estímulo para o uso da língua no teste.

Figura 11 – Conversa no teste B1_3 *Final* (Parcial)

2) Gemma and Ben are watching TV together. It's a TV show about famous people. Read their dialogue and complete the gaps:

Gemma: OMG! I love this actress. She is amazing, 1) _____?

Ben: I like her. She participated in that protest last month, 2) _____?

Gemma: Yeah, she is always involved in social matters. But her husband doesn't show up a lot, 3) _____?

Ben: No, and he doesn't seem to be very friendly. He often gets into fights with the paparazzi.

É possível notar que esta questão utiliza o gênero oral na modalidade escrita para atingir o objetivo de uso de aspectos linguísticos específicos nessa modalidade. Esse tipo de questão é classificado como cloze de supressão racional por Brown (2004), já que as palavras retiradas do texto são escolhidas por sua categoria gramatical ou de vocabulário, não por sua posição na frase. Por ter uma extensão maior, ela avalia a performance interativa. Vimos que esse tipo de questão restringe, até certo ponto, as respostas dos alunos, pois eles não podem acrescentar muitas informações – em casos onde há opções de palavras oferecidas a serem usadas para completar os espaços em uma caixa acima ou abaixo do texto, há ainda mais restrição. Além disso, a questão dá duas opções aos corretores, como aponta o autor. O corretor pode considerar apenas uma resposta como correta para cada espaço, ou fazer julgamentos de valor sobre cada resposta de cada aluno; essa escolha, respectivamente, aumenta ou diminui a confiabilidade da correção.

O segundo estímulo mais utilizado na seção de uso da língua, nos testes observados, foi a frase, ou seja, não se especificava ou caracterizava um gênero textual, mas tratava-se das frases de maneira isolada, apenas para o uso de aspectos linguísticos. A performance avaliativa possível de ser testada a nível de frase é a performance seletiva, que, além do foco em curtos trechos, também possui foco na forma, por abordar aspectos linguísticos. Encontramos usos de questões de cloze, com uso de imagens, correspondência, edição, transformação gramatical, múltipla-escolha e de respostas curtas a questões em nível da frase. Apresentamos um exemplo do uso de cloze com a frase como estímulo.

Figura 12 – Frases no teste C1_1 *Midterm* (Parcial)

4) How is a good friend supposed to be? **USE** the verbs in the box + the verbs between brackets to **COMPLETE** the sentences.

REFUSE-BOTHER-ENJOY-KEEP-TEND-AVOID

a) A good friend enjoys spending time with you. (spend)
b) A good friend doesn't _____ you when you need. (help)
c) A good friend _____ by your side at difficult moments. (be)

Como notamos, além de próprio enunciado contextualizar o uso dos verbos na adequação que consideramos ter sido parte do conteúdo estudado, ele também exemplifica a adequação em foco e ainda propõe a pergunta inicial, que contextualiza todas as frases como

sendo respostas a essa pergunta. Essa questão também limita a resposta dos alunos, como outras de preencher espaços ou cloze. Porém chamamos a atenção do leitor para o fato de que a pergunta levanta pontos extremamente pessoais, que pode aproximar às respostas criativas e livres. A necessidade de uma produção controlada, baseada na compreensão escrita, tendo como foco apenas o uso de estruturas trabalhadas em sala, pode ter um efeito retroativo negativo, ou não tão positivo quanto a opção de resposta livre – mesmo que às custas de ter pouca confiabilidade na correção.

A entrevista também aparece com certa frequência, em cinco testes na seção de uso da língua, sob uso de questões de cloze, edição, transformação gramatical e de respostas curtas a perguntas. As questões de cloze têm mais ocorrência de uso quando consideramos o gênero entrevista, como o uso de cloze em conversas na Figura 11 anteriormente apresentada. Porém, reproduzimos a configuração a seguir como forma de mostrar outros tipos de itens com gêneros diferentes. A Figura 13 apresenta falas retiradas de uma entrevista para que os alunos possam fazer uma transformação gramatical.

Figura 13 – Entrevistas no teste B1_2 *Final* (Parcial)

1. The people below are talking about measures that should be taken in their neighborhood so that everybody would feel safer. READ these on-the-street interviews and make the necessary changes in the sentences in bold so that they start with the words given without changing the meaning

"I think (1)they must do something about those kids who play on the street until late at night. It can be very scary, you know, hearing noises at night, not knowing where they come from... and t's also dangerous for the kids! There should be some kind of curfew." - *Patricia O'Connor, Elm Street*

"(2)We should take vandalism more seriously around here. This was a beautiful historical neighborhood when I moved in, and now everything is broken and damaged. **(3)They have to arrest the criminals who do this.**" - *Aaron Leigh, Main Street*

"(4)They have to give more freedom to drivers here. There are too many traffic lights, forcing us to stop all the time – that is very dangerous. That is how my neighbor got robbed last month." - *Anne Keaton, Maple Street*

"(5) They shouldn't allow people to drive so fast in this neighborhood. There are a lot of kids crossing the street all the time. **(6)They could stop these speeders more often.**" - *Elias Gonzales, Dream Street*

1. Something _____

Reproduzimos apenas a linha dada para a primeira resposta por questões de espaço. Notamos que as falas não são extensas, o foco é na forma, mas a tarefa a ser desempenhada é mais complexa, pois tem uma dependência com o significado – sem compreender a frase lida, não há como fazer a transposição adequada. Como aponta Brown (2004), é necessário observar a interação de habilidades na correção, e considerar o uso de escalas, principalmente ao

notarmos que o autor classificou esse tipo de questão como sendo da performance intensiva (controlada) da produção escrita.

Alguns itens utilizam imagens como estímulo de leitura, dentre elas foram classificados os gêneros mapa, árvore genealógica e cronograma. A figura a seguir apresenta um desses estímulos utilizados nos testes, e a performance interativa foi avaliada nessas questões, por itens de transferência de informação.

Figura 14 – Árvore Genealógica no teste A1_1b *Midterm* (Parcial)

Now, write sentences about how Angelina is related to these people. Follow the example

Example: A) Knox and Vivienne: Angelina is their mother.

B) Brad Pitt: Angelina is _____

C) Jon and Marcheline: _____

D) Zahara: _____

E) James: _____

A questão da qual a Figura 14 faz parte apresenta a árvore genealógica do núcleo familiar de Brad Pitt e Angelina Jolie. Um primeiro item propõe pares de nomes da família e os alunos devem escrever suas relações. No segundo item, reproduzido na Figura 14, os alunos escrevem as relações familiares de cada um, tendo Angelina Jolie como referência. Essa produção de frase curta se enquadra na transferência de informações, pois exige uma leitura da imagem não verbal no diagrama apresentado como árvore genealógica e a produção que transpõe para linguagem verbal.

A abordagem do cronograma e do mapa são similares à árvore genealógica. Ou seja, a imagem é exibida e é proposto que os alunos escrevam frases curtas descrevendo o dia-a-dia de alguém, no caso do cronograma, ou como chegar a algum lugar, no caso do mapa, transferindo informações não-verbais das imagens de estímulo para a linguagem verbal.

Nessa seção há o uso de gêneros da esfera jornalística³⁶, como vemos no Gráfico 2, a notícia e o artigo. Eles utilizam, como o gênero conversa, o cloze como técnica avaliativa, tendo, portanto, foco na forma. Devido à extensão das notícias e dos artigos – alguns parágrafos, não mais que uma página – classificamos a performance avaliada como interativa.

Alguns gêneros de suporte online foram utilizados como estímulo para questões de uso da língua. São os comentários e fóruns online que foram classificados separadamente. Isso por que os próprios testes os classificam como fórum e comentário, e por não identificarem o tipo

³⁶ Não apresentaremos os textos ou as questões por proteção da lei de direitos autorais.

de comentário, como vemos na imagem, ou alguma especificação no enunciado de ser um comentário online. Na figura seguinte, apresentamos uma questão que utiliza o comentário como estímulo.

Figura 15 – Comentário no teste C1_2 *Midterm* (Parcial)

3. Here are some comments people made after reading the text. They contain three items marked, one of which is incorrect. **CIRCLE** it, and **CORRECT** it. (3,0 marks – 1,0 each)

Example: *I've been reading reviews like these in order to decide whether to couchsurf or not, and if I have a really great experience during my trip, I can also send my host it.*

Correction: *my review*

A) Kyle: *I don't know if I could ever go on a trip the way I didn't need any money... I just think it's hard to spend so little money going abroad.*

Correction: _____

A questão parcialmente reproduzida na Figura 15 explora a edição de erros em frases relativamente curtas. Como o exemplo dado em Brown (2004), algumas palavras estão sublinhadas, e dentre elas há um erro que deve ser corrigido pelos alunos. A performance avaliada é a seletiva, devido ao tamanho do texto de estímulo, e há o uso da habilidade escrita, que merece atenção do corretor, como já citado anteriormente. A outra ocorrência de comentário também explora o mesmo tipo de questão, a edição de erros em frases. Já nos fóruns, um deles utiliza a edição de erros e o outro utiliza a técnica de cloze.

Além desses gêneros online, os dados constataam outras duas configurações, o e-mail e a resenha de filme. Nessas ocorrências são exploradas questões do tipo cloze e edição textual, respectivamente. A Figura 16 reproduz o uso de e-mail em uma questão.

Figura 16 – E-mail no teste A2_1 *Final*

2.1 James is an environmental activist and he is trying to change the reality of his community. Then, he sent an e-mail to his neighbors talking about the future of the planet. COMPLETE the text with the appropriate forms of the VERB and the PRONOUN:


“Good morning dear collaborative neighbors,
As we talked about sustainability in our last meeting, I decided to inform you a little bit more about _____ before we start our activities as a conscientious community. According to wikipedia, “in ecology, sustainability is the capacity to endure; it is how biological systems remain diverse and productive indefinitely.” So, the steps we _____ follow) in our daily lives will help _____ turn our community into eco-sustainable. Now, I _____ (work) on a blog with all instructions we need for that. It _____ (be) a useful tool for _____. Also, next week a biologist _____ come) to give _____ a lecture about waste collection and recycling. Finally, with this attitude we _____ (walk) to a new lifestyle and a better future, and I would like to thank _____ for your engagement in this project.
Best, James”

A Figura 16 reproduz a questão que utiliza o e-mail como estímulo, notamos que há o uso da técnica cloze, com foco gramatical específico em verbos e pronomes. Optamos por não reproduzir a questão que utiliza a resenha de filme por ter o uso de comentários de usuários reais de sites como principal característica de sua autenticidade. A técnica utilizada com o gênero resenha de filme é a edição textual, que utiliza a análise das resenhas quanto à adequação gramatical, a classificação ‘correto’ ou ‘incorreto’ e a correção das que foram classificadas como incorretas.

Encontramos duas ocorrências que foram classificadas como propaganda, uma delas é uma campanha publicitária e a outra é propaganda de um evento, avaliadas por questões de cloze e de transformação gramatical. Classificamos ambas como propaganda por terem o mesmo veículo na maioria dos casos e por terem basicamente o mesmo tratamento quanto a sua produção, como vemos na Figura 17 a seguir.

Figura 17 – Propaganda no teste B1_3 *Midterm* (Parcial)

Now, Dave has forgiven Randall. In order to celebrate, they decide to go to the Friday Campus Party and just have a good time. However, the moment they arrive, the party seems to be over. As they talk to a classmate called Lucy, they find out a guy tried to lock himself up with a girl in the bathroom against her will. Lucy then goes on to tell them about a campaign that addresses the most common comments people make about sexual assault, and she proposes an open dialogue about this important issue, whether it affects women or men. She shows them the NO MORE Excuses Campaign:




Now, while Dave, Randall and Lucy discuss the posters, they report the common comments in their debate. Using the techniques you have learned, TRANSFORM the “common comments” from each poster into REPORTED SENTENCES, like the trio would do. Do not forget that there are situations in which the verb tense may not change.

0) The actor said that the guy had been drunk.

1) The comedian insisted that his friend _____

_____.




A Figura 17 é uma reprodução parcial de uma das questões que utiliza o gênero propaganda. Após o primeiro parágrafo da Figura, temos a exibição de seis cartazes da campanha, e, em seguida, o segundo parágrafo da Figura 17. Esses parágrafos, aparentemente, foram criados para que haja uma contextualização entre o gênero, os personagens utilizados no teste – Dave, Randall e Lucy – e para possibilitar uma visualização da tarefa sendo cumprida no mundo real. Vemos na imagem que o enunciado especifica o tempo verbal e que é oferecido um exemplo de resposta. A transformação gramatical da performance intensiva (controlada) da habilidade de produção escrita é avaliada nessa questão, assim como foi na questão reproduzida na Figura 13.

Parágrafo, lista e receita são os demais gêneros presentes nos testes com uma ocorrência cada. O parágrafo, classificado dessa forma por não se encaixar em um gênero específico, explora a técnica cloze como vemos na figura abaixo.

Figura 18 – Parágrafo no teste A1_1 Final

6. Sheldon is a character from the TV show The Big Bang Theory. He has a very strict routine. COMPLETE the text with the VERBS FROM THE BOX. USE the SIMPLE PRESENT.

EAT - USE - READ - DRINK - PLAY - LIKE - HAVE - WORK



On Mondays, Sheldon _____ cereal for breakfast and Thai takeout for dinner. He doesn't _____ chopsticks. On Tuesdays they _____ hamburgers at The Cheesecake Factory, where Penny _____. On Wednesday is Halo night. They often _____ video games and _____ comic books. On Thursdays they usually order pizza. On Friday they eat Chinese food but Sheldon doesn't _____ chicken with broccoli. On Saturday nights they do the laundry and Sheldon always _____ hot chocolate before sleep.

A extensão do parágrafo nos indica ser a performance interativa. Notamos que nessa questão o foco é gramatical, pelo uso de verbos para completar os espaços no texto e pela direção que menciona claramente o tempo verbal a ser utilizado. O mesmo ocorre no enunciado da questão que utiliza a lista como gênero de estímulo.

A lista foi utilizada como estímulo em um teste, em uma questão que explora a leitura da lista para uma produção curta contextualizada, como pode ser observado na Figura 19.

Figura 19 – Lista no teste A2_2 Midterm

1. Look at the “to do” list below, written by a tourist/student who is going away. Please, add advice or suggestions to the list, and also give the reason (use the infinitive for reason). Check the example.

TO DO!

- Get a new suitcase
- Find a cheap flight
- Check the bus schedule
- Buy toiletries
- Call the host family

You should exchange currency to buy things.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

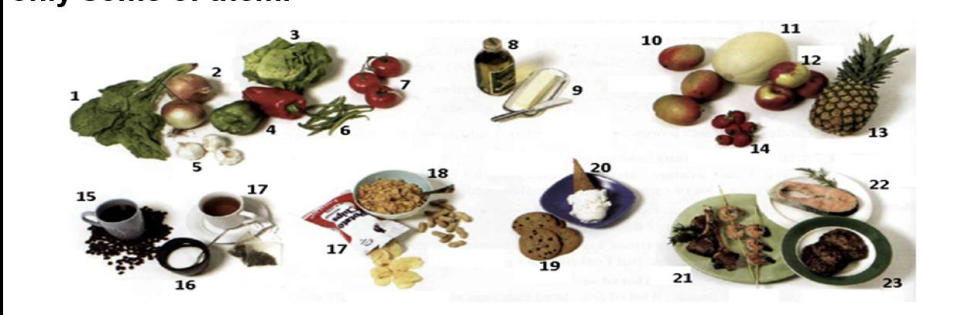
No enunciado, especifica-se o aspecto gramatical em foco. Mas o enunciado, diferentemente da Figura 18, especifica a funcionalidade dos aspectos gramaticais e um exemplo é oferecido. Essas características contextualizam a questão e a aproximam de atividades no mundo real. Também é possível assumir que tais informações são dadas para que se tenha um maior controle das respostas dos alunos, pois uma resposta aberta, mesmo que

curta, pode oferecer baixos níveis de praticidade de correção e confiabilidade, conforme vimos no Capítulo I.

A receita teve o uso em uma questão que foi classificada como questão de ordenação nesta pesquisa. Essa questão envolve o uso de imagens e, como se depreende do gênero, frases relativamente curtas com direções a serem seguidas para completar a receita. A partir dessas características da questão, e as que observamos na imagem da Figura 20 e no levantamento abaixo, a performance foi classificada como seletiva.

Figura 20 – Receita no teste A1_2a Midterm

3. After talking to her friend Donna, Lucy decided to cook something. So, she got some recipes on the internet. Below there are some directions from the recipes Lucy chose to prepare. Read the directions, and **NUMBER** the ingredients in bold according to the images. **Note that YOU DON'T HAVE TO USE ALL IMAGES, but only some of them.**



The image displays 23 numbered items for identification:

- 1: Spinach
- 2: Onions
- 3: Cabbage
- 4: Bell peppers
- 5: Garlic
- 6: Green beans
- 7: Tomatoes
- 8: Olive oil
- 9: Butter
- 10: Apples
- 11: Melon
- 12: Grapes
- 13: Pineapple
- 14: Raspberries
- 15: Coffee
- 16: Sugar
- 17: Tea
- 18: Nuts
- 19: Cookies
- 20: Ice cream
- 21: Skewers
- 22: Fish
- 23: Meat

A receita foi usada na questão da Figura 19, reproduzida parcialmente, como gênero de estímulo da compreensão escrita. Logo após a imagem, há os passos da receita com alguns substantivos marcados em negrito, e com um espaço frente à frase para numerá-las. A numeração deve corresponder à identificação do ingrediente na imagem. Assim, essa é uma questão que supõe a descrição da imagem nas frases disponibilizadas e possui foco no vocabulário.

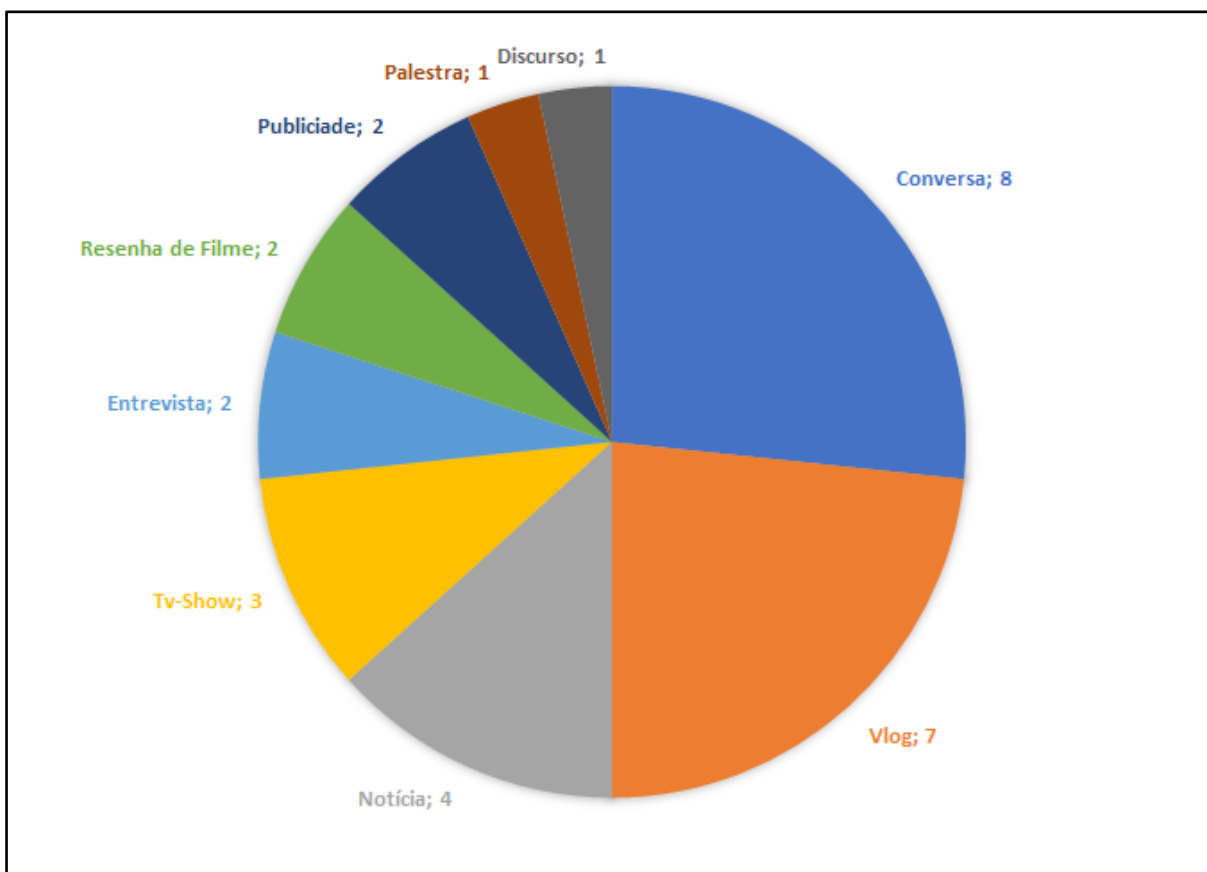
As performances exploradas na seção de habilidade de compreensão oral são apresentadas a seguir, juntamente com os gêneros utilizados nessas seções dos testes.

3.1.2.3. Performances avaliativas da habilidade de compreensão oral

A seção que aborda a compreensão oral é nomeada, como as anteriores, de formas similares: *Listening*, *Listening Comprehension*, *Listening Section*. Na habilidade de

compreensão oral foram encontrados os gêneros vlog, conversa, notícia, programas televisivos (*TV-shows*), entrevista, publicidade, palestra e discurso. No Gráfico 3 apresentamos a ocorrência desses gêneros.

Gráfico 3 – Gêneros em propostas de Compreensão Oral



Devido à curta extensão dos testes, a performance extensiva não foi contemplada, visto que a duração dos estímulos dessa performance deve ser longa, como em palestras completas, por exemplo. Não foram observados estímulos curtos, como os que são abordados nas performances intensiva e responsiva, pois os gêneros utilizados como estímulos tiveram duração acima de dois minutos. Sendo assim, a performance observada foi a seletiva, pois nela, como apresentado no Capítulo I, os estímulos têm duração de alguns minutos.

Os gêneros mais utilizados ao testar a habilidade de compreensão oral foram a conversa e o vlog. Como na seção de Uso da Língua, não inserimos entrevistas no conjunto de gêneros de conversa, pois as entrevistas fazem parte de um gênero com convenções mais marcadas que

conversas entre amigos, colegas, conversas em lojas ou hotéis, como são alguns dos casos presentes nos testes.

A conversa foi utilizada oito vezes nos testes, com as variações das técnicas de questões abertas, questões fechadas e paráfrase. As questões de paráfrase, demonstraram possuir características de questões de múltipla-escolha, pois são questões em que os alunos classificavam as paráfrases como verdadeiras ou falsas – há duas ocorrências que foram classificadas como técnicas de edição, já que é necessário transformar as falsas em verdadeiras. As questões fechadas, são, geralmente de múltipla-escolha. Nelas são feitas perguntas a serem respondidas por uma das alternativas, ou frases a serem completadas por uma das alternativas. As questões abertas exploram pontos específicos do estímulo oral, como observamos na figura 21 abaixo.

Figura 21 – Conversa no teste A1_2 *Final*

Exercise 5

Monique travelled all around the world, and now she is telling Joey about her last vacation. **LISTEN** to the conversation, and **ANSWER** the questions below. There are open and multiple choice questions. In a multiple choice, choose the best option:

A. Where was her last Vacation?

B. What can people do in the south? How's the weather?

C. What can people do in the north? How's the weather?

As questões abertas têm mais autenticidade, mas há menos confiabilidade quanto à correção, pois são necessários julgamentos de valor sobre o que será considerado certo nas respostas dos alunos. No entanto, são boas alternativas às questões de múltipla-escolha, como observado no Capítulo I. Notamos no enunciado da Figura 21 que a avaliação da habilidade de compreensão oral no teste em questão utiliza ambas as técnicas.

Classificamos como vlog os vídeos retirados da plataforma *YouTube*, que não se enquadram em gêneros mais marcados como a notícia, conversa ou entrevista. Esses estímulos são vídeos instrucionais, resenhas pessoais de filmes e relatos de experiências pessoais. Para este gênero foram explorados os mesmos tipos de técnicas, ou seja, os testes abordam os estímulos por questões abertas e fechadas e paráfrases. Apresentamos abaixo uma das abordagens de questões fechadas.

Figura 22 – Vlog no teste A1_1b *Final* (Parcial)

You are going to discover how is Erica's mornings routine. First, **watch** her video, and then **choose** the correct answers.

1) What does she say when she wakes up?

a) "Today is Sunday."
b) "I am late".
c) "It's a beautiful day."
d) "I want to sleep more".

2) After getting up, what does she do?

a) She calls her mother.
b) She opens the windows of her bedroom.
c) She eats her breakfast.
d) She watches TV.

3) How often does she make her bed?

a) She always makes her bed.
b) She never makes her bed.
c) She usually makes her bed.
d) She hardly ever makes her bed.

4) What does she do in the bathroom?

a) She washes her face and brushes her teeth.
b) She takes a shower.
c) She does not do anything.
d) She just washes her hands.

Como podemos notar, as informações coletadas pelas perguntas são específicas, da mesma forma que as questões abertas exploram o estímulo na Figura 21. A performance seletiva foca em informações específicas, ao contrário da performance extensiva, que explora aspectos de compreensão das ideias principais e de compreensão global do estímulo. No caso da performance seletiva, a escolha de questões de múltipla-escolha aumenta a confiabilidade e a praticidade de correção em testes escritos.

As notícias são utilizadas em quatro testes, com variação de técnicas de edição, paráfrase, cloze, questões abertas e fechadas. Reproduzimos na Figura 23 um exemplo da técnica cloze aplicada à habilidade de compreensão oral.

Figura 23 – Notícia no teste A1_1b *Final*

1. According to the audio, **COMPLETE** the sequence of steps for providing couchsurfing at your home. (2,0 marks – 0,5 each)

- Make a _____ on a couchsurfing website;
- Post _____ and whether you have _____;
- Travelers request _____ for free.




A técnica de cloze utilizada tem característica de supressão racional, já que as palavras são escolhidas de acordo com o foco de preferência do elaborador. Não há a reprodução do script, portanto, o aluno precisa se atentar para conseguir ouvir todo o áudio e registrar as

palavras que estão faltando nas frases escolhidas pelo elaborador. A questão gira em torno do estímulo, porém podemos fazer algumas afirmações sem ter acesso a ele. As frases selecionadas aparentemente não dão oportunidade de responder à questão sem acesso ao estímulo, o que garante a validade da questão, já que se trata de uma questão que testa a habilidade oral, não a habilidade escrita. Porém um ponto negativo é que, no enunciado, ao preparar o aluno para a recepção do estímulo, compreendemos que são passos para receber pessoas em casa, e na terceira frase temos uma informação que não é referente a isso, mas sim às pessoas que serão recebidas. Detalhes como esse devem ser cuidadosamente analisados, pois podem resultar em má compreensão da questão ou pedidos de revisão da questão por parte dos aprendizes.

Os programas televisivos foram reunidos sob o gênero *TV-show*, que abarcam programa de talentos, série e trailer, no caso dos dados analisados. As técnicas utilizadas com esse gênero como estímulo são a paráfrase, questão fechada e múltipla-escolha. Reproduzimos abaixo a técnica de múltipla-escolha na Figura 24.

Figura 24 – TV-show no teste A1_1 *Midterm*

9. WATCH the video again. Each coach talks about her presentation. CIRCLE the CORRECT ADJECTIVE they use.

	CHRISTINA AGUILERA “It sounded fantastic / great! ”
	PHARREL WILLIAMS “You have an amazing / a great voice”
	BLAKE SHELTON “This girl is so freakin’ awesome / good! ”

O item da Figura 24 é o segundo item da habilidade de compreensão oral no teste A1_1. Anterior a ele, é proposto um item de questões fechadas, que explora o estímulo por informações específicas, como na Figura 22. A questão da Figura 24 oferece duas escolhas para os alunos, explorando especificamente os adjetivos utilizados no estímulo.

A entrevista é utilizada duas vezes nos testes, avaliada por técnicas de cloze e múltipla escolha. Essa última apresenta uma configuração como na Figura 24, em que se apresentam algumas frases retiradas do estímulo e são oferecidas opções para completa-la de acordo com o que se ouve. Já na técnica de cloze, temos o uso de um formulário a ser preenchido de acordo com o estímulo, na modalidade de supressão racional.

Figura 25 – Entrevista no teste A1_1c *Midterm* (Parcial)

There is a job opportunity at Snoopy's Studio and Cristina is a cartoonist.

6. Listen to the job interview and complete the form with the missing information.

JOB INTERVIEW – CANDIDATE NUMBER 0001765	
a) Her first name is _____.	
b) Her last name is _____.	
c) She is _____.	

Além das frases reproduzidas na Figura 25, os campos para preenchimento seguem até a letra 'e', explorando números de telefone e de endereço postal. A técnica de cloze é incorporada ao gênero formulário. Porém, mesmo se tratando de um formulário, essa questão não foi considerada como uma questão de transferência de informação, porque ela utiliza a performance seletiva de *scanning*, para dar atenção às informações especificadas nos espaços dados, não há um foco no formulário em si, ou em sua função e uso no mundo real.

O gênero publicidade aparece duas vezes nos dados, uma delas em uma campanha publicitária municipal de turismo e outra em uma propaganda de um novo telefone móvel. Na campanha de turismo, o estímulo é explorado por uma questão de múltipla escolha que foca em pontos específicos. Na propaganda do lançamento do telefone móvel temos uma questão de cloze, que apresenta algumas diferenças quando a comparamos com a questão das Figuras 25 e 23, seguida por questões de múltipla-escolha. A técnica de múltipla-escolha em uso para essa habilidade e as técnicas que foram utilizadas para esse gênero se assemelham às que já foram apresentadas, por isso, reproduzimos na Figura 26 a técnica de cloze.

Figura 26 – Publicidade no teste A2_2 Midterm (Parcial)

3 – You are watching TV, and they show a commercial about a new smart phone. Watch the video and answer the questions below.

A) Fill in the gaps with the words from the box (4,0 – 0,5 each)

best	Iphone	California	Google	anyone	Apple	Pixel	Smart phone
------	--------	------------	--------	--------	-------	-------	-------------

Look out _____. There's a new _____ in town. This is the _____ and it's the first phone built by _____ inside out. The tech giant launched the device in _____ this week and made some pretty bold claims aiming squarely at the _____. The Pixel camera, they say, is the _____ smartphone camera ever built by _____.

Na reprodução da Figura 26, notamos que a técnica de cloze oferece as palavras a serem utilizadas para completar os espaços do trecho do estímulo. Essa configuração para a técnica pode acarretar aspectos positivos e negativos. Ela pode ser positiva por facilitar a correção e por evitar erros de ortografia nas respostas – facilitando, assim, a confiabilidade da questão, pois avalia-se a compreensão oral e não haverá riscos de penalizações por erros ortográficos. Por outro lado, a escolha das palavras oferecidas precisa ser cautelosa, pois os níveis de validade da questão podem se mostrar baixos por tornar possível o preenchimento dos espaços sem o estímulo. Além disso, há uma dependência entre as respostas, que pode ter um efeito-retroativo negativo com os alunos. Isso por que uma resposta errada irá acarretar outro erro, e pode-se tornar uma questão de quebra-cabeças – como aponta Brown (2004) sobre questões de correspondência.

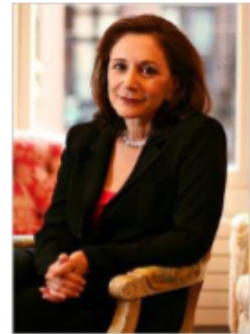
Dois gêneros foram utilizados uma única vez nos testes. A palestra e o discurso são explorados por pares de técnicas. A palestra utiliza a técnica de paráfrase, em que os alunos julgam as paráfrases como verdadeiras ou falsas, seguida por uma questão aberta. O discurso também utiliza as paráfrases, porém seguidas por uma questão de cloze em supressão racional, como na Figura 23. Na Figura 27 a seguir, exemplificamos o uso da paráfrase para julgamento verdadeiro/falso.

Figura 27 – Paráfrase no teste B1_1 *Midterm*

7) Sherry Turkle is a Cultural Analyst and she studies how technology is shaping our modern relationships. WATCH the excerpt of her TED Talk about it and ANSWER the questions:

A. **WRITE (T) true or (F) false to the statements below, according to the video. (3.0 - 0.5 each)**

- a. Sherry has found that our little devices are psychologically powerful, but they don't change who we are ()
- b. Some of the things we do now with our devices are things that only a few years ago we would have found odd or disturbing ()
- c. People text, check emails, shop or go on Facebook during all kinds of meetings ()
- d. People think it's impossible to make eye contact while texting ()
- e. Children complain about not having their parents' full attention because they give their family their full attention ()
- f. People even text at funerals, removing themselves from their grief and then they go into their phones ()



Na questão reproduzida na Figura 27, a performance seletiva, explorada pelo uso de paráfrases, requer a utilização da estratégia de *scanning* por parte dos alunos. Ou seja, para compreender o estímulo e identificar as informações contidas nas paráfrases, é necessário selecionar informações específicas.

A seção que finaliza os testes na maioria dos dados analisados, é a seção que explora a habilidade de produção escrita. As performances utilizadas nessa seção são apresentadas na próxima seção.

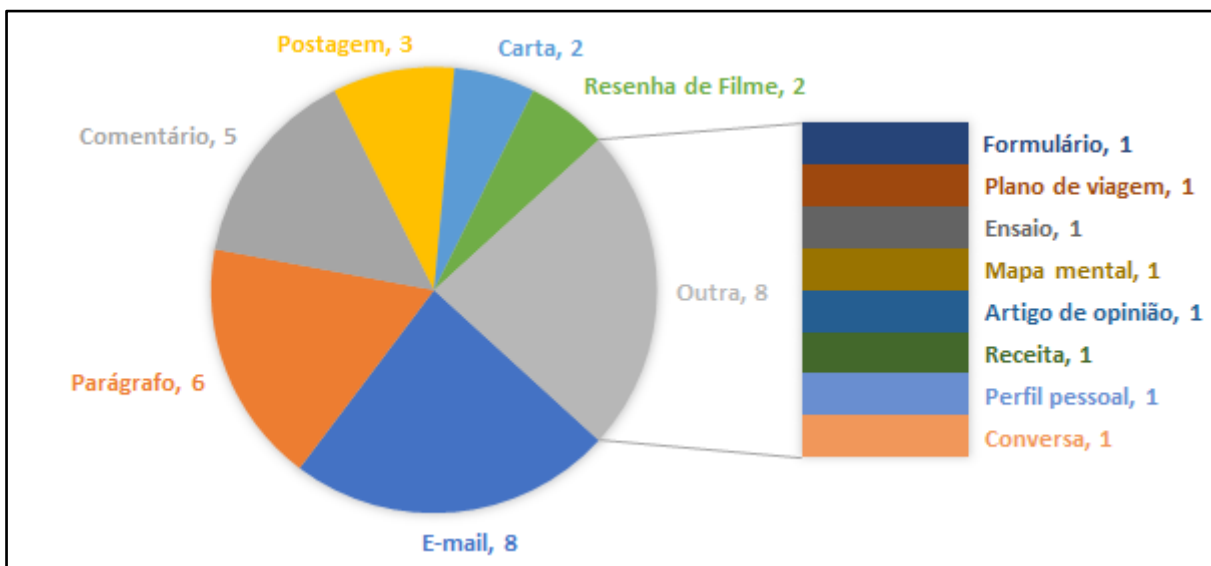
3.1.2.4. Performances avaliativas da habilidade de produção escrita

Esta seção possui três variações em sua titulação: *Writing*, *Writing Section* e *Writing Task*, e nela foram observados os gêneros e-mail, parágrafo, comentário, postagem, carta, resenha de filme, formulário, plano de viagem, ensaio, mapa mental, artigo de opinião, receita, perfil pessoal e conversa. As propostas de produção desses gêneros possuem, em sua maioria, a extensão de no mínimo um parágrafo. Isso significa que as performances imitativa, intensiva

e controlada (BROWN, 2004) não foram muito usadas, já que elas propõem o uso de produções tão longas quanto sentenças no máximo.

Apresentamos, como nas habilidades anteriores, primeiramente um gráfico que nos dará um panorama geral da utilização dos gêneros na habilidade de produção escrita. Em seguida, apresentamos os tipos de questão utilizados.

Gráfico 4 – Gêneros em propostas de Produção Escrita



O gênero e-mail aparece nos dados em oito testes diferentes, dentre os quais observamos variações entre modalidades formais e informais. Reproduzimos abaixo um exemplo de item que utiliza esse gênero. Antes, como uma preparação da produção desse gênero, o item explora a elaboração de um mapa mental, também reproduzida na Figura 28.

Figura 28 – Mapa Mental e E-mail no teste A1_2 Final

Exercise 6 (2,0 pt - 0,4 pts each)

The experience to live abroad can change a person's life, but other experiences can change it, too. **THINK** about an experience that changed your life. **COMPLETE** the **mind map** below and organize your ideas. *Don't write complete sentences.*

Exercise 7 (6,5 pts)

Jenna is accepting new topics for her blog. **WRITE** an **email** to her and **TELL** her about this experience that changed your life. Remember to **use all the ideas** from the mind map and to **say WHY** this experience changed your life. *Write 50-100 words.*

Send Attach Save Draft Spelling Cancel

To: jenna.blog@gmail.com

Cc:

Subject: The experience that changed my life

Arial 12 B I U T [color] [background color] [text color] [font size]

As questões reproduzidas na Figura 28 são exemplos da ligação entre as performances responsiva e extensiva, pois, segundo Brown (2004), a produção guiada por perguntas auxilia os alunos a incluir nela informações julgadas importantes. As perguntas são propostas no “*Exercise 6*”, e a produção é proposta no “*Exercise 7*”. Percebemos no segundo exercício que o uso do mapa mental é um dos aspectos a serem pontuados na correção, já que é necessário que os alunos usem as informações que inseriram no mapa. Como o autor aponta, é importante problematizarmos o uso dessas performances em testes escritos, porque a praticidade de atingir

o que se pede pode não ser alcançada. Ou seja, ao elaborar um teste como esse, é preciso levantar a pergunta: planejar a escrita de um e-mail, escrever o e-mail e terminar todo o restante do teste pode ser um problema? Tendo em vista que a questão especifica o número de palavras (de cinquenta a cem) no enunciado, ou seja, deixa claro que não se trata de um e-mail longo, é possível que a maioria dos alunos consiga realizar a produção em tempo hábil. Porém, tanto o mapa mental, quanto o e-mail, precisam ter sido estudados e produzidos pelos alunos durante as aulas, principalmente o uso do mapa mental na produção de um e-mail, já que a produção de um depende do outro e o sucesso na realização do e-mail, aparentemente, depende do mapa mental. Notamos que as formas do gênero também recebem atenção, tanto sua formatação em situações de interação em práticas sociais, pelo uso do *layout* reproduzido no teste, quanto pelas informações dadas nesse *layout*, como o destinatário e o assunto – acreditamos que isso contribui para a autenticidade do teste, visto que encontramos o gênero nesse formato nas práticas sociais.

Assim como o mapa mental, reproduzido na Figura 28, o gênero plano de viagem é explorado por questões que guiam uma outra produção. Os alunos criam um plano de viagem respondendo sobre uma viagem futura, e, posteriormente, utilizando o gênero postagem em blog, estão no momento da viagem e contam o que estão fazendo. No caso do plano de viagem os alunos utilizam as respostas dadas nesse gênero para produzir a postagem em blog. O foco nessas questões está na forma, ou seja, no uso correto de vocabulário e gramática para responder às perguntas, mas é necessário que o corretor considere o sentido, ou o significado, além da forma, pois se a pergunta não for respondida, não haverá resposta válida.

O gênero parágrafo abarca todas as propostas de produção que não explicitavam no enunciado a qual gênero a produção pertence, como por exemplo na Figura 29.

Figura 29 – Parágrafo no teste A2_3 *Midterm*

There is no vaccine available against Dengue, and there are no specific medications to treat a Dengue infection. This makes prevention the most important step, and prevention means avoiding mosquito bites. As we have seen lately, the Aedes mosquito is also responsible for the spread of Zika virus and Chikungunya.

4. Give some tips to a family member, friend or someone you know, in order to help people with the prevention of the spread of the Zika virus. (10 points – minimum of 70 words and a maximum of 100 words)

A proposta reproduzida na Figura 29 explora a produção de um texto sem especificações referentes ao gênero. Porém, são dadas informações imprescindíveis como a extensão de setenta a cem palavras sobre o tamanho, de algum familiar como o público alvo e de ajuda na prevenção

da doença como a funcionalidade da produção. Essas informações contextualizam e oferecem o propósito da questão, que é classificada como a utilidade de uso do gênero. Nessa proposta a performance responsiva dá ao aluno uma certa liberdade de escrita, pois ele não encontra tanto controle como em questões de performance intensiva ou imitativa, ou em questões em que o gênero é definido e suas convenções devem ser seguidas.

Os comentários aparecem como o terceiro gênero mais utilizado, sendo que estavam presentes em cinco testes. Alguns não nomeiam o gênero claramente, mas utilizam uma contextualização que indica que a produção é em resposta a uma publicação disponível em algum site, como vemos no exemplo abaixo.

Figura 30 – Comentário no teste B1_1b *Midterm*

"I wish I didn't have to become an adult some days."

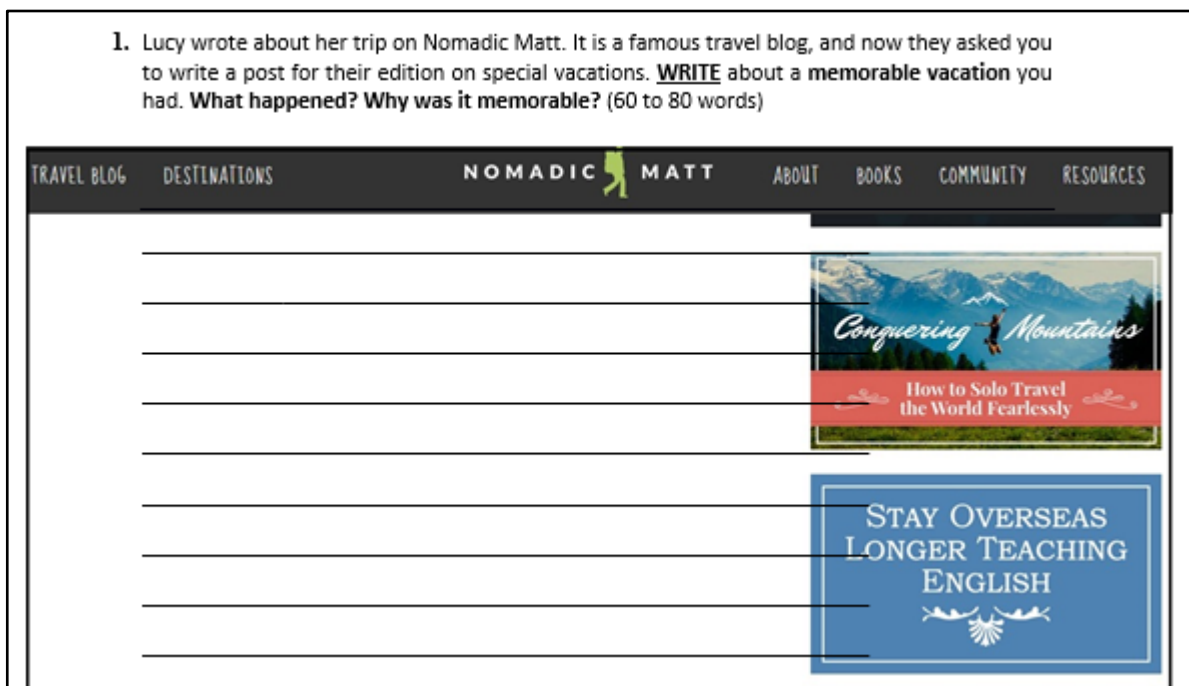
The previous sentence was said by someone who is about to graduate from college and is frightened by it; write a comment advising on how to deal with the challenges of "adulthood", using the most appropriate expressions from the box. You can also use expressions of your own. (Words the text must contain: min 70 – max 90)

That must be _____ !	You have to ...	Maybe you could....
You should try to....	You might want to...	I totally understand...
Why do you always talk about this?	It's absolutely necessary that you....	

As postagens foram diferenciadas dos comentários. Nos dados desta pesquisa, elas estão presentes em dois testes. Um deles é o que segue na imagem abaixo, o outro é uma proposta de postagem no site *Facebook*, explorando a contextualização de auxiliar um outro usuário do site com dicas de interesses e *hobbies*.

Figura 31 – Postagem no teste A1_2a Final

1. Lucy wrote about her trip on Nomadic Matt. It is a famous travel blog, and now they asked you to write a post for their edition on special vacations. **WRITE** about a **memorable vacation** you had. **What happened? Why was it memorable?** (60 to 80 words)



O exemplo que reproduzimos na Figura 31 utiliza a contextualização dada desde o início do teste – viagens. Um dos textos de estímulo da compreensão escrita foi um depoimento de experiência da personagem Lucy usada na proposta de produção. Dessa forma, os alunos foram expostos ao gênero de publicação de uma experiência de viagem por um depoimento na compreensão escrita, e produziram o mesmo gênero com experiências próprias.

Esse exemplo oferece a contextualização em conjunto com o restante do teste, inclusive na compreensão escrita, e no enunciado, com as especificações do suporte do gênero e a própria configuração do site oferecida para a escrita. A produção tem sua extensão controlada, como em outros casos, de sessenta a oitenta palavras, mas é de extensão maior que o domínio da frase, o que demanda dos alunos uma produção que envolve conectores, principalmente referentes a fatos acontecidos no passado e suas ordenações. Isso indica que o corretor deverá fazer uso de alguma escala para correção, como forma de evitar baixos níveis de confiabilidade de correção por aspectos subjetivos.

A carta é proposta em duas variedades em testes diferentes. O primeiro é uma carta para participação do aluno em um programa de intercâmbio, na qual ele precisa abordar certos tópicos para completar a proposta. O segundo tipo é uma carta do leitor, exibida na Figura 32.

Figura 32 – Carta no teste A1_2a *Final*

Ben is studying journalism and while reading the newspaper, he found a contest asking participants to submit an article on “Environment: Predictions and Solutions”. Although he is afraid of trying it, Gemma convinces him by getting his attention to the prize: being published in the newspaper’s weekly column about environment. Also, this is a topic he likes very much and he has been studying it for a while. PRETEND you are Ben and WRITE a text for the newspaper showing some of the predictions about the environment you know and suggesting possible solutions.

Essa carta deve ser produzida para a participação do aluno em uma competição e deve ser escrita como se ele fosse outra pessoa. A proposta segue a contextualização dada durante o teste, com os personagens Ben e Gemma conversando e cumprindo atividades em outras seções do teste. A performance em avaliação nessa proposta é a responsiva. Apesar de não ter especificação de quantidade de palavras, o plural em “*predictions*” e “*solutions*” nos leva a compreender que as produções terão a extensão de mais de uma frase, compondo um parágrafo, mesmo que pequeno, no mínimo.

A resenha de filme foi utilizada em dois testes: um deles propõe que os alunos escolham um filme, dentre dois que são apresentados na questão; o outro teste deixa a cargo do aluno a escolha de um filme visto recentemente, como vemos na Figura 33.

Figura 33 – Resenha de Filme no teste C1_1 *Final*

6) Do you have strong opinions about theater? Are you a cinephile? If so, you’re in luck. Between now and Nov. 24, 2016, Rotten Tomatoes invites you to play critic and WRITE an original review. Winners will receive an unlimited movie-pass for a whole year. What type of movie will you choose? You can choose any movie you have recently watched. You should use no more than 200 words. (4.0 marks)

A contextualização é feita a partir do uso do site em que foram publicadas as resenhas usadas como estímulo para compreensão escrita (*Rotten Tomatoes*). Como a produção dos alunos será feita para ser publicada no site, esse site será o veículo da produção dos alunos e nele se encontra o propósito da produção, que é ganhar o prêmio, como podemos ver no enunciado da questão.

O artigo de opinião foi utilizado em apenas um teste. Reproduzimos o enunciado da questão na Figura 35.

Figura 35 – Artigo de Opinião no teste A2_1 *Final*

Imagine you are a journalist and you have to write about a project's competition. James is also competing with his project and you have to describe it. Give your opinion on why his project should win the prize. (80 words) (5 marks)

A proposta especifica o número de palavras – oitenta – apesar de o gênero ter uma extensão maior que a especificação dada. Com isso, notamos que uma atenção foi dada à praticidade do teste, pois se fosse de extensão livre, talvez o tempo de realização do teste ficasse comprometido. Essa questão possui o foco no contexto e tem uma ligação com o estímulo trabalhado na seção de compreensão escrita, pois o projeto descrito e avaliado foi apresentado nessa seção. Há, dessa forma, um problema de confiabilidade, pois se os alunos não compreenderem o estímulo utilizado na leitura, os erros na produção podem não estar relacionados à essa habilidade.

A receita foi abordada em uma questão, que tem seu enunciado reproduzido abaixo. Por questões de espaço não inserimos as linhas oferecidas para resposta, como em outras reproduções.

Figura 36 – Receita no teste A2_3 *Final*

Most families have special traditions for holidays and special occasions. They usually also have different recipes that they make at home and teach all their relatives how to cook it. Write a family recipe below, saying what the ingredients are and teaching readers how to make that recipe at home. Remember to give an introduction to your recipe and say how it came into your family and started being made. Write between 70 and 120 words. (7,0 marks)

Além da especificação do gênero, o enunciado especifica que algumas informações sobre a receita na família do aluno devem preceder o texto e a extensão deve ser de setenta e cento e vinte palavras.


O gênero conversa aparece nos dados, porém não como uma produção de diálogos. Ele é usado para contextualizar a produção de frases com conteúdo gramatical e de vocabulário específico como vemos na Figura 37 a seguir.

Figura 37 – Conversa no teste A2_3 *Final* (Parcial)


4- You are discussing the possible changes in technology in the future with the kid.

A) The pictures below show a possible future use of technology. Write sentences for the pictures making predictions about the future. (3,0 – 1,0 each)

ROBOTS – domestic chores



FLYING CARS



Notamos que a contextualização serve de auxílio para criar um propósito fictício para a elaboração das frases. No caso dessa questão, os alunos produzem frases a serem ditas em uma conversa com uma criança sobre o futuro. Classificamos a performance como intensiva controlada, tanto pela extensão, que é ao nível de frases, como deixa claro o enunciado, quanto pelo controle exercido pelas imagens e pelas palavras próximas a elas. A produção de frases sobre previsões sobre o futuro da sociedade, é contextualizado com o restante do teste que também trata do assunto futuro. Após a produção das frases, há uma produção a ser feita que tem por base o gênero e-mail e também se trata de previsões sobre o futuro.

O gênero ensaio, também abordado em um teste, é reproduzido na Figura 38 como última amostra desta habilidade.

Figura 38 – Ensaio no teste C1_1 *Midterm*

Couchsurfing is a way to travel that is in considerable increase nowadays. People are finding in it a good way to save money and be able to get to know many countries they wouldn't dream of. However, Couchsurfing is no bed of roses and many specialists firmly discourage this practice. Concerning this topic and all the information shared throughout this exam, **WRITE an essay against the practice of Couchsurfing**. Remember to give relevant arguments that corroborate your thesis statement.

O teste é contextualizado, desde a primeira seção, que é a compreensão escrita, sobre o tipo de viagens que é possibilitado por programas do tipo *couchsurf*. Como vemos no enunciado da proposta de produção escrita, os alunos devem produzir um ensaio em que haja um posicionamento contra esse tipo de viagem. Os elaboradores, aparentemente, acreditam que houve insumo para que os alunos tenham ideias para tal produção, já que apontam que os alunos devem usar as informações dadas anteriormente no teste. A questão envolve a performance escrita extensiva, principalmente pelo gênero, que é abordado por Brown (2004) especificamente nessa performance. Observamos também que o enunciado especifica traços de construção de parágrafos, pois atenta os alunos ao uso de “*thesis statement*”, que é uma das formas de se avaliar a construção de parágrafos citada pelo autor. É importante lembrar que o autor aconselha o uso de escalas de correção para a produção escrita, portanto, nessa questão o professor deverá utilizar uma escala que leve em conta a construção de parágrafos e a conexão entre os argumentos, além de outros aspectos que for avaliar. O autor aponta que esse tipo de performance é mais bem avaliado por avaliações formativas, nas quais possa haver *feedback* e diferentes versões de aperfeiçoamento. Isso não é possibilitado pelo instrumento teste, porém, uma ideia seria entregar o teste ao aluno com notas marginais (BROWN, 2004) e pedir a ele que faça uma nova versão, levando em conta o retorno da correção.

As análises das performances e dos tipos de questões explorados em cada seção dos testes possibilitou a análise da presença dos testes em um processo de ensino que se pauta na perspectiva do LC. Dessa forma, discutimos na seção que se segue a presença da criticidade nos testes analisados.

3.1.3. Presença da criticidade nos testes

Conforme apresentado no Capítulo II, quando descrevemos o contexto em que esta pesquisa foi realizada, os cursos do CENEX utilizam a Abordagem Comunicativa de ensino de línguas. Apesar de o contexto de elaboração e aplicação dos testes não ser um contexto em que se tem o uso do Letramento Crítico (LC) como parte de seu alicerce, como é o caso da Abordagem Comunicativa, nos propomos a analisar esses dados em busca de elementos que revelem neles a presença da criticidade, para que se possibilite a compreensão das relações entre esse instrumento avaliativo e tais teorias na formação de professores. Essa análise é, assim, uma análise de possibilidades.

O LC é concebido como uma perspectiva (JANKS, 2013) de ensino, sendo assim, não se trata de estabelecer, mapear o uso e estabelecer métodos. Trata-se de observarmos dois processos: i) o processo de ensino e aprendizagem e dentro dele o teste como instrumento avaliativo; e ii) o processo de ensino e aprendizagem e dentro dele o processo de formação pelo uso do LC.

Apontamos nesta seção as associações entre os testes analisados e a perspectiva do Letramento Crítico na formação cidadã. Assim temos a possibilidade de inclusão do teste como um instrumento avaliativo no processo de formação embasado no LC, os possíveis envolvimento do LC e os aspectos de confiabilidade, validade, autenticidade, praticidade e efeito-retroativo dos testes, e as possibilidades oferecidas pelas performances e tipos de questões utilizadas para gerar dados sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O LC indica que aspectos da sociedade precisam fazer parte do processo de formação dos alunos, como forma de prepara-los para agir nela. Em nosso contexto atual a globalização e as tecnologias são alguns aspectos que devem ser considerados ao planejar práticas pedagógicas. Nos testes analisados existe a presença do acesso promovido pela tecnologia e globalização em três instâncias: nas habilidades de recepção, de produção e como tópico ou assunto de questões.

Em primeiro lugar, encontramos o uso de estímulos que foram retirados de fontes online, o que pode ser observado pela disponibilização do *link* de acesso ao texto no fim do estímulo de compreensão escrita ou no início da seção de compreensão oral. Essa informação foi disponibilizada na maioria dos dados dessas seções, inclusive na questão reproduzida na Figura 2, a qual não reproduz o estímulo escrito por questões de direitos autorais. Foi observada a disponibilização de *links* na seção de uso da língua em poucos testes, o que parece nos indicar que a maioria dos textos dessa seção foram textos criados para a finalidade do teste, ou seja, são textos não autênticos, como observamos na Figura 16.

A tecnologia foi observada, em segundo lugar, como facilitadora na maioria das propostas de produção escrita. Um exemplo desse uso é o que foi retratado na Figura 31, em que é pedida a produção de uma postagem em blog. Apesar dessas propostas não serem reais, elas imitam atividades reais, principalmente nas questões que utilizam a reprodução do *layout* do gênero ou do suporte, e se aproximam de atividades possíveis no mundo real, sendo mais autênticas.

Em um terceiro caso, a tecnologia e a globalização foram utilizadas como temas das questões. Isso pode indicar que durante as aulas houve a abordagem desses temas,

demonstrando que o professor regente está atento aos assuntos da atualidade. Exemplos desse último caso foram apresentados na Figura 27, na qual o estímulo de compreensão oral é sobre a influência da tecnologia nos relacionamentos modernos, e na Figura 38, sobre viagens pelo mundo através de serviços como *couchsurf*.

Como os teóricos do LC observam, as ideologias e relações de poder estão presentes nas práticas sociais e no uso da língua. Dessa forma, buscou-se encontrar tais aspectos nos dados, porém não foram observadas questões que explorassem ou problematizassem ideologias e relações de poder para que o aluno respondesse em relação ao estímulo e seu conhecimento de mundo.

Aqui, ressaltamos três pontos que podem ter sido considerados pelos professores extensionistas ao escolherem não utilizar um viés crítico que explorasse as ideologias e as relações de poder em testes, como a confiabilidade, a praticidade e a validade do teste e dos dados gerados por ele. Para exemplificar esses pontos, utilizaremos a questão reproduzida na Figura 37, sobre previsões futuras. Primeiramente, a produção das frases é controlada, pois as palavras a serem usadas são sugeridas no teste. A confiabilidade tem um bom nível, pois, apesar de haver variações de respostas, tais variações não serão muito grandes. Ao considerarmos um viés crítico para essa questão, algumas mudanças poderiam ser, por exemplo, problematizar na primeira imagem como o uso dos robôs poderia afetar a mão-de-obra humana e as implicações que podem ser geradas dessa relação, e, na segunda, o valor dos carros e a acessibilidade que teriam. Após essas alterações, os alunos podem escrever afirmações ou negações sobre o que se propõe, dando suas próprias opiniões. Há, então, uma maior variação nas respostas, mas, por serem previsões sobre o futuro e por serem opiniões dos alunos, o sentido deve ser considerado em maior escala que a forma, pois o importante será compreender a mensagem do aluno – o que pode gerar ainda mais baixos níveis de confiabilidade.

Ao modificar essas produções, é necessário que o professor regente de aulas reflita se esse tipo de atividade é praticável pelos alunos. É interessante que esse teste se insira em um contexto de ensino que já faça esses tipos de reflexões, não apenas oralmente, mas em modalidade escrita. Tomando esses cuidados, é possível que o teste seja prático, isto é, que os alunos consigam responder sem que muito mais tempo seja despendido para a questão e sem que haja muito esforço a ponto de causar cansaço e prejudicar as repostas das questões seguintes.

A validade continua com bons níveis, no caso citado, pois, se o foco de estruturas gramaticais for em estruturas de futuro, e o foco do uso de vocabulário for nos termos dados,

ao mantê-los, não há variações. Outro ponto da validade é referente ao conhecimento de mundo de alguns alunos que pode coloca-los em posição vantajosa se forem familiarizados com o assunto. No caso das modificações propostas, alunos que têm experiência com tecnologias, mercado de trabalho ou automóveis, podem ter mais vocabulário específico que aqueles que não têm vivência nessas áreas. A decisão caberá ao professor regente, que poderá saber se os alunos foram preparados durante as aulas ou durante o teste para produzir frases sobre os pontos levantados na questão.

Essa questão nos alerta para um exercício de LC que precisamos fazer enquanto elaboradores, professores e formadores de cidadãos, ao observarmos a imagem da primeira produção, na qual se lê “*ROBOTS – domestic chores*”. Ela retrata duas coisas que nos levam a problematizar as escolhas dos elaboradores: retrata-se uma **mulher** de pele **clara** lendo uma revista enquanto o robô está limpando a mesa. Ao aplicarmos esse teste, estamos, enquanto professores elaboradores, afirmando que no futuro apenas mulheres brancas terão robôs que farão as tarefas de casa? Por que não homens? Por que não outras etnias? Reproduzimos a ideia de que isso pode ser uma situação normal, aceita e não há nada que se possa fazer? Para evitar esse tipo de mensagem, é preciso abordar nos testes, bem como em outros materiais produzidos para os alunos, diferentes pessoas em diferentes situações. Caso isso não seja possível – em um site de busca, vemos que as ocorrências de robôs limpando a casa na companhia de homens ou de pessoas de diferentes etnias são mínimas –, sugerimos que essas questões sejam levantadas após o teste, em um movimento de efeito-retroativo positivo. A questão exibida poderia, além disso, mostrar uma foto do robô realizando tarefas de casa, sem a presença de um humano, e também realizar um debate com os alunos levantando questões em um movimento de efeito-retroativo positivo.

Não foram observadas questões que problematizassem ideologias ou relações de poder, mas o que foi constatado nos dados coletados, na verdade, é que em alguns testes são explorados estímulos, temas e perguntas que podem servir de insumo para questionamentos e discussões em sala de aula, ou seja, podem proporcionar ações pedagógicas embasadas no LC por um efeito-retroativo positivo para professores e alunos e pelo uso das brechas (DUBOC, 2014) ao dar o feedback do teste para os alunos. Podemos observar alguns desses casos reproduzidos neste trabalho, como nas Figuras 4, 9, 12 e 13.

Na Figura 4, as perguntas abertas podem ser problematizadas ao questionarmos com os alunos sobre a acessibilidade a programas de intercâmbio, ao valor que essa experiência agrega no mercado de trabalho em oposição às necessidades dessa experiência no dia-a-dia do

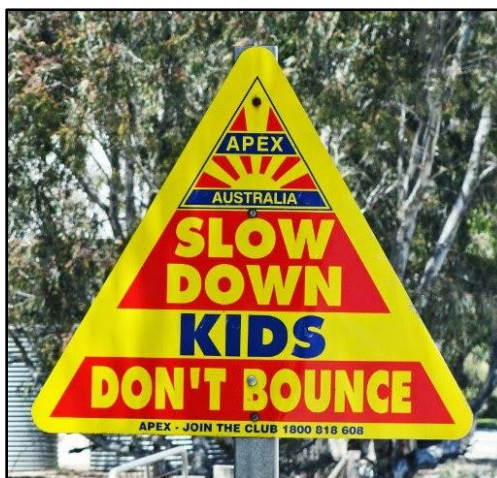
trabalhador. As questões que abordam árvore genealógica, como a questão representada na Figura 9, podem explorar os estereótipos estabelecidos de família, e, nessa reprodução especificamente, problematizar a cor da pele dos personagens do desenho animado e a relação entre papéis sociais e gêneros nas características descritas – por que é retratado que o pai gosta de boliche e a mãe gosta de compras? Na Figura 12, as frases abordam características de um bom amigo, mas relacionamentos interpessoais não seguem regras, não são estáveis, nem universais. Portanto, é possível questionar, por exemplo, o seguinte: se uma pessoa não puder ajudar outra em determinado momento, passa automaticamente a não ser um bom amigo?

Na Figura 13, todas as falas podem ser problematizadas, e um ponto que todas tem em comum é o uso do pronome “*they*”: quem são “eles”? Por que “eles” têm poder para fazer tantas mudanças, mas elas não estão sendo feitas? Individualmente, cada frase pode gerar uma brecha para uma pergunta crítica: por exemplo, a frase número um afirma que deveria haver um toque de recolher para as crianças do bairro como forma de evitar barulhos e sustos, isso pode ser alvo de reflexão sobre a dependência de a segurança dos bairros residir em mudança de hábitos dos moradores e não em mudanças e ações do poder público. Outro exemplo é a frase de número dois, que pode gerar uma reflexão sobre o que é vandalismo.

O LC afirma que a construção de sentido de uma leitura, como apontam Cervetti, Pardales e Damico (2001), tem seu ponto principal no leitor e no conjunto de esquemas que ele traz para o texto, como seu contexto e seu conhecimento de mundo. Similar a essa ideia, temos as ideias de Brown (2004) sobre a performance interativa da compreensão escrita, que foi utilizada nos dados observados. Essa performance demonstra utilizar questões que propõem uma participação do aluno no assunto tratado no estímulo. Ela seria, portanto, uma das performances ideais para trabalhar com atividades de LC na habilidade de compreensão escrita, porém apenas o uso dessa performance não é suficiente para uma formação cidadã. No mundo real as interações em práticas sociais são observadas em todos os níveis, não só no nível da frase, sendo assim, observamos que podemos utilizar os preceitos do LC em todas as performances, como discutimos abaixo.

Na habilidade de compreensão escrita, a performance perceptiva, pode ser explorada ao atentar para diferenças da modalidade escrita da língua, como o uso da vírgula. Se as convenções de uso dessa pontuação foram estudadas durante as aulas, é possível utilizar uma questão perceptiva. Oferecemos um exemplo abaixo, criado para esta pesquisa, já que não encontramos exemplos dessa performance nos dados. Considerando a temática de viagens, selecionamos a imagem a seguir como estímulo.

Figura 39 – Sinal de trânsito³⁷



A questão pode pedir aos alunos para explicarem os significados das possíveis posições da vírgula na frase “*slow down kids don’t bounce*”. Essa explicação possibilita o trabalho com a dimensão operacional do letramento, ao estabelecer o uso da pontuação como foco linguístico dessa compreensão; também possibilita uma discussão sobre a dimensão cultural ao entender e conseguir transmitir o significado das diferentes posições; e a dimensão crítica ao estabelecer a quem pertence a responsabilidade de diminuir a velocidade nessa estrada, ou rua, para compreender as relações sociais dessa prática.

Como demonstram Mattos e Valério (2010), o LC e a abordagem comunicativa têm como pontos comuns o protagonismo do aprendiz, a heterogeneidade, o uso de gêneros textuais, e os multiletramentos. Nos dados desta pesquisa, o protagonismo do aprendiz está mais em evidência quando observamos as questões de produção escrita. A compreensão escrita é limitada por questões seletivas, e nos usos de performance interativa há uma exploração que não aborda a negociação de significados de maneira profunda, mas apenas superficialmente, eliciando o reconhecimento de informações específicas. As performances interativa e extensiva podem possibilitar o protagonismo dos alunos, desde que as questões suscitem a participação ativa dos alunos nas respostas. A produção escrita imitativa e intensiva não permitem liberdade de negociação de significado ou de produção em que o aluno é colocado em situação de participação ativa. As performances que permitem seu protagonismo são a performance responsiva e a extensiva. Isso por que a extensão da produção permite a expressão do aluno, permite o relacionamento entre habilidades escritas e oferece oportunidade de criação de textos

³⁷ Cf. <<http://www.australianimes.co.uk/20-funny-australian-signs/>>

que incluem suas experiências pessoais e situações em que o uso da língua se aproxime do uso real.

Algo similar ocorre com as performances de compreensão oral. As performances de uso limitado da língua, como a intensiva e a responsiva, não facilitam a participação ativa do aluno. A performance seletiva e a extensiva podem suscitar essa participação desde que ofereçam liberdade de expressão ao aluno – ou, caso sejam questões que necessariamente limitam o aluno, como questões de múltipla-escolha, sugerimos que sejam oferecidas diferentes visões nos distratores para que a opção que mais se assemelha à visão do aluno possa ser escolhida.

A heterogeneidade da língua aparece em questões que utilizam estímulos autênticos, sendo textos escritos ou orais. Conectamos, neste trabalho, a heterogeneidade à multimodalidade e à diversidade de gêneros textuais, pois, como observado anteriormente, esses textos foram retirados de fontes online, em sua maioria. Os ambientes digitais oferecem textos multimodais e autênticos, por isso, se mostram úteis na produção de testes escritos que buscam seguir essas orientações. Como apontamos anteriormente, os gêneros textuais estão presentes nos testes com grande variedade, e sua contextualização no enunciado se mostra importante. Isso por que, como apontam Mattos e Valério (2010), a competência sociolinguística se desenvolve quando há uma análise do contexto sociocultural e a identificação da função comunicativa.

Observamos e apontamos tais enunciados em algumas reproduções, por exemplo, as diferenças existentes nas contextualizações feita no enunciado, como a questão reproduzida nas Figuras 12 e 17. A Figura 12, contextualiza a resposta do aluno ao propósito do teste; a Figura 17 contextualiza o gênero pôster, fornecendo sua funcionalidade e uma ação com base no gênero. Apesar de ser mais condizente com a abordagem de gênero que é apontada pelas autoras, a Figura 17 cria um cenário com dois parágrafos, o que pode resultar em problemas de compreensão e produção dos alunos, validade e praticidade, como já apontamos na análise da questão.

3.2. Análise qualitativa: as vozes dos professores

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados pela aplicação de um questionário a professores que deram aulas no CENEX no primeiro semestre de 2017. Esta análise está organizada por temas ou indagações (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Apresentamos os participantes da pesquisa, caracterizando-os de acordo com as informações concedidas nas

respostas do método de coleta de dados e exploramos suas respostas como forma de compreender suas experiências relacionadas ao Centro Extensionista e aos testes.

3.2.1. Questionário

O questionário, disponível no Anexo B, é dividido em seções. Na primeira seção, construímos o perfil do estagiário, perguntando se ele é professor do Centro Extensionista, a fim de confirmar a possibilidade de participação na pesquisa e sua identidade.

Em seguida, inicia-se a seção que o caracteriza enquanto estudante da FALE/UFMG, em que ele responde em que período se encontra e se já fez algum curso antes. Além disso, o participante seleciona as disciplinas que já cursou até o momento da pesquisa, dentre as quais encontram-se os Estágios Supervisionados, a disciplina de Didática da Licenciatura, e um espaço para que escreva outras disciplinas que fazem parte do domínio da Linguística Aplicada. Todos os participantes selecionaram ao menos uma disciplina. Esta segunda seção prepara os participantes para a terceira seção, que nos informa sobre a teoria e a prática encontradas durante o curso desses participantes e sua relação com o CENEX.

Na terceira seção, buscamos compreender a relação entre a formação inicial e continuada do professor estagiário e sua atuação no CENEX. Perguntamos àqueles que selecionaram alguma das disciplinas, as contribuições dadas por essas disciplinas em sua prática no CENEX e a contribuição do CENEX na construção de conhecimento delas. Ainda nesta seção, os participantes nos contam se cursaram disciplinas diretamente ligadas à temática de avaliações ou testes e disciplinas que explorassem o Letramento Crítico, completando as informações sobre sua formação.

O questionário nos forneceu, na quarta seção, informações sobre a participação dos professores estagiários no CENEX, tanto como mais uma forma de confirmar que são o público-alvo da pesquisa quanto para compreender como eles concebiam as contribuições desse estágio para sua futura prática profissional.

A quinta seção esclareceu as noções dos professores participantes quanto a testes e avaliações. Primeiramente, eles descreveram o que eram os dois testes (*Midterm Test* e *Final Test*) que elaboram no CENEX, como se davam suas produções, quais orientações deviam ser seguidas e como são as aplicações desses testes. Adiante, essa seção nos elucidou quanto à possibilidade de existir uma visão de sociedade implícita nos testes elaborados pelos participantes, às diferenças entre avaliações e testes e às experiências dos professores estagiários com avaliações e testes enquanto alunos e professores.

Na sexta e última seção do questionário, as perguntas se concentraram em buscar informações sobre as noções dos professores estagiários relacionadas ao Letramento Crítico. Eles responderam se fazem uso de práticas de LC em sala de aula e se acreditam ser possível utilizar essa perspectiva na elaboração de testes. Como forma de conhecer mais profundamente sobre o LC na formação desses participantes enquanto professores extensionistas, eles também responderam se já participaram de *workshops* promovidos pelo CENEX sobre essa temática.

A análise dos questionários seguirá as seções do questionário, conforme apresentado a seguir.

3.2.1.1. Caracterização dos participantes

Os professores de língua inglesa dos cursos extensionistas do CENEX/FALE trabalham com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, tendo a possibilidade de pôr em prática toda a teoria aprendida no curso de graduação da FALE/UFMG, e assumem o caráter atribuído à extensão na universidade pública brasileira, que, segundo Serrano (s.d.):

[...] é processo educativo e científico, ao fazer extensão estamos produzindo conhecimento, mas não qualquer conhecimento, um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade e vice-versa. Uma extensão que é experiência na sociedade uma práxis de um conhecimento acadêmico, mas que não se basta em si mesmo, pois está alicerçada numa troca de saberes, popular e acadêmico, e que produzirá o conhecimento no confronto do acadêmico com a realidade da comunidade (s. p.).

Optar por acompanhar professores em formação inicial e continuada se deve, também, ao fato de que eles serão os possíveis futuros professores da educação básica, e estarão, portanto, aplicando as orientações dadas por instâncias governamentais e teorias mais recentes e contemporâneas do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em sua atuação profissional.

A pesquisa contou com a participação de doze professores estagiários do Centro de Extensão. No Quadro 11, exibido a seguir, apresentamos os nomes fictícios³⁸ dos participantes e sua formação conforme os dados coletados no questionário (Ver Anexo B).

³⁸ Nesta pesquisa, os nomes fictícios foram utilizados para proteger a identidade dos participantes.

Quadro 11 – Informações sobre a formação dos participantes

Nome fictício	Dados sobre a formação do professor
Alice	Estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), primeiro curso de graduação.
Sophia	Estudante da graduação, quinto semestre do curso de Letras, primeiro curso de graduação.
Miguel	Estudante da graduação, décimo semestre do curso de Letras, primeiro curso de graduação.
Júlia	Estudante da graduação, sétimo semestre do curso de Letras, primeiro curso de graduação.
Laura	Estudante da Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN); possui quatro graduações anteriores.
Manuela	Estudante da graduação, oitavo semestre do curso de Letras; iniciou duas graduações anteriormente, mas não concluiu.
Arthur	Estudante da graduação, nono semestre do curso de Letras, possui uma graduação concluída anteriormente.
Luiza	Estudante da graduação, nono semestre do curso de Letras, primeiro curso de graduação.
Valentina	Estudante da graduação, sexto semestre do curso de Letras, possui uma graduação concluída anteriormente.
Giovana	Estudante da graduação, oitavo semestre do curso de Letras; primeiro curso de graduação.
Eduarda	Estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), iniciou uma graduação anteriormente, mas não concluiu.
Clara	Estudante da graduação, nono semestre do curso de Letras, primeiro curso de graduação.

Notamos que todos os estagiários que responderam ao questionário são alunos do curso de Letras Língua Inglesa da UFMG, sendo que 9 (nove) são alunos do curso de graduação (formação inicial) e 3 (três) são alunos da Pós-Graduação (formação continuada) da Faculdade de Letras.

3.2.1.2. As disciplinas do curso e a atuação dos estagiários como professores

Conforme as informações apresentadas no Quadro 11, os participantes que cursavam graduação, estavam na segunda metade de seus cursos, pois eram discentes que se encontravam do quinto semestre em diante, ou seja, já cursaram no mínimo dois anos e meio, conforme suas respostas ao questionário. Durante esse tempo, todos os participantes fizeram as disciplinas de Estágio Supervisionado, exceto Eduarda, Júlia, Sofia e Valentina, ou seja, a experiência com a prática pedagógica supervisionada estava acontecendo no CENEX, para elas. Discutimos a disciplina de Estágio no Capítulo I, na seção sobre Formação de professores, e a união que essa disciplina promove entre teoria e a prática.

Ainda quanto ao Estágio, o caso de Eduarda é mais específico: é possível que as demais participantes que ainda não haviam cursado essa disciplina na época da pesquisa o façam após a participação na pesquisa. Eduarda, no entanto, se não tivesse participado da ação extensionista, não teria contado com experiências práticas em momento de formação, visto que ela não cursou a disciplina de Estágio Supervisionado em sua graduação. Eduarda, portanto, não teve a prática supervisionada sugerida pelas DCN como parte das disciplinas obrigatórias em seu currículo escolar, porém não permaneceu sem essa prática, pois teve a oportunidade de participar como professora estagiária em ação extracurricular, ou seja, teve a prática supervisionada em curso extensionista. Esse caso deixa clara a importância de ações de extensão como a do CENEX, pois é através do estágio que oportunidades como essa são geradas. Existe um reconhecimento da importância dessa disciplina, por parte dos participantes, como vemos, por exemplo, no excerto³⁹ abaixo:

Miguel: O estágio me ajudou a ter uma melhor administração da minha sala de aula.

Da mesma forma que ocorre com as disciplinas de Estágio Supervisionado, a maioria dos participantes cursou a disciplina de Didática da Licenciatura, sendo que Valentina e Eduarda não a cursaram. Essas participantes estavam inseridas em um contexto que tinha o potencial de fornecer insumo teórico, através das reuniões pedagógicas e *workshops* de formação que acontecem no centro extensionista em questão. Mais uma vez, a importância da existência de centros extensionistas fica em evidência.

³⁹ Os excertos dos participantes foram editados para corrigir pequenos erros de uso da língua padrão ou de digitação.

Abordado no Capítulo I, segundo as DCN (BRASIL, 2015), o ensino na formação de professores deve oferecer disciplinas que abordem conceitos didáticos. Por isso, foi considerada importante a informação quanto à integralização da disciplina Didática da Licenciatura pelos participantes, como vemos nos excertos abaixo:

Manuela: Didática me ajudou muito quando em sala de aula o professor trazia para sala de aula situações inesperadas.

Giovana: Didática da Licenciatura contribuiu bastante para meu desenvolvimento como professora pois é interessante colocar em prática aquilo que se aprende apenas na teoria.

Júlia: A disciplina de Didática contribuiu na questão de valorizar o sujeito, o indivíduo.

De maneira geral, notamos que a influência da disciplina de Didática na prática dos participantes no CENEX é positiva, pois dá a eles insumo para agirem em sala de aula, experiência com diferentes situações, uma visão de entrelaçamentos teóricos e práticos e uma compreensão sobre os envolvidos no processo de ensino.

Na opção em aberto do questionário, os participantes inseriram diversas disciplinas de Linguística Aplicada. Listamos a seguir o nome das disciplinas como registrado nas repostas dadas ao questionário⁴⁰: Assessment; CALL; Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, Assessment in English Classes; Ferramentas online para o ensino de línguas; Desenvolvimento de habilidades orais mediado pelo computador; Panorama da Linguística Aplicada; Formação de professores, tecnologia móvel e comunidades de prática; Novos letramentos e ensino de língua estrangeira; Português Língua Adicional: debates contemporâneos; Leitura Online; Linguagens, culturas e letramentos na internacionalização do Ensino Superior; Metodologia de pesquisa; e Psicologia da Educação.

Seja na graduação seja na pós-graduação, os participantes mostraram uma grande variedade de tópicos estudados durante suas formações. De maneira geral, os participantes respondem sobre a contribuição das disciplinas positivamente, como podemos ver nos excertos a seguir.

Eduarda: As disciplinas da Linguística Aplicada me ajudaram a compreender melhor as abordagens e metodologias de ensino de língua estrangeira, influenciando assim, minha prática no Cenex. Os estudos sobre letramentos fizeram com que eu mudasse minha maneira de ensinar inglês, deixando de ser aquela professora focada na gramática e passando a valorizar a comunicação mais significativa para o aluno, e assim, buscando com ele o letramento em inglês.

⁴⁰ Com o objetivo de manter as identidades dos participantes em sigilo, não identificaremos as disciplinas cursadas por cada um.

Clara: As disciplinas contribuíram para o planejamento das aulas, a utilização do material didático, criação de materiais e provas, o entendimento do papel do professor e do papel do aluno em sala de aula, o uso da linguagem na área da educação.

Arthur: As disciplinas que cursei me ajudaram na abordagem da minha prática de estágio e em desenvolver novas formas de lecionar uma língua estrangeira.

Valentina: As disciplinas que cursei foram online e acho que me deram uma base para pensar em como as tecnologias são presentes na vida dos alunos e como podem ser aplicadas em sala de aula. Além delas, cursei a obrigatória "Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês" que me ajudou a pensar nas práticas que tive em outras escolas e aqui.

Laura: As disciplinas que fiz contribuíam para a minha prática nas aulas do Cenex pois me ajudaram a entender os papéis do aluno e do professor no processo de aprendizagem e me impulsionaram a adotar metodologias que valorizem a atuação do professor como mediador do conhecimento e agente fomentador da autonomia do alunos no processo de aprendizagem, o que contribui para a formação de pessoas mais críticas, reflexivas em relação ao que aprendem, mais atuantes na aquisição do próprio conhecimento. As disciplinas de linguística aplicada, em especial, foram as mais importantes, já que apresentaram viéses, ideias e técnicas diferentes das tradicionalmente apontadas nos cursos de licenciatura.

Após a compreensão de alguns componentes teóricos na formação dos participantes, foi necessário que houvesse uma pergunta no questionário especificamente sobre disciplinas de avaliação, testes e a teoria e prática da temática para o ensino de línguas. Dos doze participantes, sete responderam que não haviam cursado nenhuma disciplina que tratasse do assunto e três responderam que cursaram, ou estavam cursando, disciplinas que abordavam o assunto, mas ele não era o tema central, como mostram os excertos a seguir.

Giovana: Estou tendo este semestre uma disciplina chamada "Avaliação em Português". Não é de línguas, mas tem contribuído bastante para meu crescimento pois avaliar envolve diversos fatores, não apenas provas, testes orais, atividades e etc.

Luiza: Tive a matéria de Fundamentos Metodológicos do ensino de língua inglesa, porém era uma matéria extremamente teórica, e não abordou de maneira mais profunda e útil a temática de avaliações no ensino de línguas.

Clara: A disciplina de Fundamentos Metodológicos do Inglês tratou um pouco dessa questão, mas o foco maior foi dado à criação de material didático.

Essas respostas nos possibilitam observar como diferentes disciplinas contribuem na formação do professor e em sua construção de conhecimento. Giovana demonstra conseguir fazer ligações entre teorias de diferentes áreas do ensino e aplicar esse conhecimento ao seu contexto. Luiza, ao avaliar a disciplina cursada, faz uma crítica. Isso nos indica ao menos três possibilidades: uma expectativa criada antes da disciplina, na qual Luiza esperava que houvesse uma troca de conhecimentos práticos; uma reflexão durante a disciplina, em que ao longo do curso ela sentiu que poderia utilizar a teoria e, talvez, sentiu a necessidade de pôr em prática para testar seus conhecimentos; e, por fim, após cursar a disciplina, o uso das teorias estudadas

se mostrou raso, ao recorrer ao conhecimento adquirido, não se sentiu confiante. Encontramos na resposta de Clara algo que foi comprovado na pesquisa de Barata (2006), que constatou que nas disciplinas do curso de formação de professores estudado, a temática de avaliação foi tratada de maneira desigual quando comparada a outras temáticas, como produção de material didático. É possível inferir que Clara notou uma discrepância entre as abordagens de temáticas de avaliações e de materiais didáticos, sendo que ambas são tarefas que professores terão de cumprir em algum momento, senão em vários, de sua prática docente.

Duas participantes cursaram alguma disciplina que tratasse de avaliações ou testes, conforme vemos nos excertos abaixo.

Manuela: Em Assessment aprendi como fazer uma prova autêntica, principalmente após aprender sobre validity, reliability, practicality, authenticity e washback effect.

Laura: Sim. Realizei uma vez uma disciplina sobre assessment nas aulas língua inglesa e ela foi bastante interessante porque apresentou várias opções de avaliações (provas dissertativas, seminários, role plays, questões do tipo cloze etc.) e as situações nas quais cada uma delas se encaixava. A disciplina foi produtiva porque, além da teoria, a turma pode experimentar na prática cada uma das tarefas e visualizá-las a partir do ponto de vista do aluno. Em determinado momento do curso, a turma foi dividida em grupos e cada grupo ficou responsável por elaborar e aplicar para os colegas um dos tipos de avaliação trabalhados no curso. Após a aplicação, o grupo escutava os pontos de vista dos colegas em relação à atividade feita e junto com a turma, refletiam sobre as vantagens, desvantagens e demais questões relativas à avaliação que fora aplicada, como, por exemplo, o tipo de formação que determinada tarefa proporcionaria para o aprendiz (se o fazia refletir sobre o conhecimento, se só servia como parâmetro classificador de aprendizagem etc.).

Vemos que tanto Manuela quanto Laura possuem conhecimentos sobre a temática. Manuela salientou termos de importância nos estudos de avaliações e testes, discutidos neste trabalho, no Capítulo I. Além de demonstrar os conceitos que foram internalizados, Manuela afirma ter aprendido a fazer uma prova, ou seja, a participante se sente capacitada a elaborar testes levando em consideração pontos que elevam sua qualidade. Laura, em sua descrição detalhada, relembra a dinâmica das aulas e avalia a disciplina como produtiva. Notamos que, para ela, houve reflexão sobre diversos aspectos das avaliações, por meio da prática, análise, resolução e discussão.

Além dessas disciplinas, é pertinente compreender a presença do Letramento Crítico na formação dos professores participantes dado o tema desta pesquisa, para analisarmos as relações entre a teoria e suas possibilidades de uso. Seis participantes responderam que não haviam cursado disciplinas sobre o assunto até então. A participante Clara afirma que conheceu

o LC por meio de sua participação em atividades extra-curriculares, como mostra o excerto abaixo:

Clara: Não. Fiquei ciente do letramento crítico quando fui bolsista do projeto EDUCONLE⁴¹ e do CENEX.

Novamente, encontramos nas respostas a importância da existência de programas de extensão que façam parte da formação de professores. Além de atividades extensionistas, outras iniciativas de programas universitários podem viabilizar momentos de formação que agregam conhecimentos e práticas ao licenciando. No caso de Clara, a partir de suas experiências nesses programas houve o contato com novas informações.

Alguns participantes contaram suas experiências nas disciplinas que abordaram as teorias de LC, como vemos nos excertos a seguir.

Manuela: Fundamentos metodológicos do ensino do inglês abrangeu, em sua maioria, o letramento crítico.

Laura: Sim. Na realidade, só experimentei uma disciplina relacionada ao letramento crítico na licenciatura em língua portuguesa e fora uma disciplina bastante superficial, diga-se de passagem. Na realidade, na grade do inglês, mais especificamente, senti que faltou subsídio para que eu pudesse explorar melhor a temática. Quase não vi disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas, especialmente de escrita e leitura na segunda língua, de forma que a questão do letramento crítico ficou prejudicada em detrimento do ensino da gramática e das práticas orais.

Arthur: Sim. Na disciplina só didática da licenciatura o tema foi abordado, mas de forma bem superficial.

Eduarda: Sim. A disciplina Novos Letramentos e Ensino de Língua Estrangeira abordou sobre o Letramento Crítico no ensino de inglês. As discussões foram excelentes e trouxeram muito esclarecimento sobre a necessidade de se trabalhar determinados temas em sala de aula relacionados à aprendizagem de uma língua estrangeira, e como a aprendizagem de uma língua envolve questões culturais, políticas e sociais.

Sophia: Sim, primeiro discutimos os textos e as informações que estão presentes nos livros didáticos e depois montamos uma atividade em que englobava o ensino da língua inglesa e temas que promoviam uma discussão.

O objetivo das perguntas sobre as disciplinas não era testar o conhecimento dos participantes, ou levantar na pesquisa aspectos relacionados ao conhecimento adquirido pelos

⁴¹ “Em seu décimo quinto ano de funcionamento, o Educonle é um curso de atualização para professores de inglês da rede pública e particular de ensino de Minas Gerais, sob a coordenação da Profa. Dra. Climene Fernandes Brito Arruda. Apesar de tecnicamente ser um projeto de extensão, o Educonle envolve pesquisa e ensino.” “O EDUCONLE envolve professores de várias unidades da UFMG: Faculdade de Letras, Faculdade de Educação e Instituto de Ciências Biológicas que ministram palestras e aulas, orientam monitores, coordenam e desenvolvem pesquisas. O projeto também conta com a participação de alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e da graduação em inglês. Os alunos da pós-graduação colaboram nos módulos, na orientação dos monitores e desenvolvem pesquisas. Os alunos da graduação colaboram na preparação das atividades de língua e desenvolvem pesquisa-ação da própria prática.” Cf. <<http://www.letras.ufmg.br/educonle/>>

participantes. Essas perguntas foram planejadas no questionário para servirem como estímulos para as próximas perguntas e para que pudéssemos traçar uma relação entre as disciplinas cursadas, os testes criados e a prática dos professores estagiários no CENEX.

Dessa forma, apontamos apenas a título de observação e para futuras reflexões sobre formação de professores, algumas discrepâncias nas falas dos participantes, que nos levam a entender que, para a maioria dos participantes, o contato que tiveram até então com o LC foi superficial.

Laura condiciona o uso de teorias do LC no ensino de línguas às habilidades escritas, quando diz que observou poucas disciplinas que abordassem “o desenvolvimento de habilidades específicas”, e faz a conexão entre escrita e leitura e LC⁴².

Eduarda demonstra mais clareza quanto às teorias, ao mencionar os aspectos de sua composição: “questões culturais, políticas e sociais”. A fala de Sophia não deixa claro, mas podemos observar que a menção a “temas que promoviam uma discussão” também tem uma aproximação às práticas e processos de ensino que utilizam práticas de LC. Além disso, Sofia aborda a propensão a levantamentos sobre livros didáticos em detrimento das avaliações. Quando a participante informa sobre a análise de materiais didáticos à luz dessas teorias, nos faz refletir sobre a abordagem das demais ações pedagógicas, como avaliações, à luz das mesmas teorias.

Apenas uma participante escolheu não responder a essa pergunta: Luiza.

A próxima seção apresenta as experiências extensionistas dos participantes, conforme suas respostas ao questionário.

3.2.1.3. Experiências extensionistas

A fim de deixar que os participantes respondessem abertamente sobre suas atividades no CENEX, iniciamos a seção que trata das experiências extensionistas com uma pergunta aberta em que os participantes descrevem as atividades que realizam no centro de extensão. Muitos participantes responderam que eram professores, alguns detalharam mais suas atividades, como Laura, Valentina, Alice, Arthur e Júlia, como vemos nos excertos abaixo.

Laura: Sou professora de Inglês Iniciante 1, Inglês Iniciante 2 e Inglês Básico 2. Além disso, elaboro juntamente com professores da graduação o curso de inglês do projeto Cenex Online. É importante ressaltar que, como professora, também procuro fontes e

⁴² Cf. o uso de atividades da habilidade de produção oral e de atividades relacionadas a aspectos gramaticais por um viés crítico, em Mattos (2014).

produzo os materiais e recursos a serem utilizados durante as minhas aulas, como tarefas de homework e testes avaliativos (midterm e final test).

Valentina: Preparar e ministrar aulas e avaliações.

Alice: Só professora. Planejo aulas, corrijo exercícios, faço provas, vou a reuniões.

Arthur: Leciono três turmas de níveis variados de inglês, produzo provas e exercícios, participo de reuniões e workshops e corrijo os trabalhos e provas dos alunos.

Júlia: Lecionar aulas em Língua Inglesa, incluindo criar provas com conteúdo autêntico, preparar minhas aulas e sequência didática.

Esses participantes demonstram ter, como é esperado, noções claras de seu trabalho no CENEX. As respostas dadas pelos participantes mostram que eles compreendem seu papel na participação dos cursos como professores estagiários e todas as atividades que esse trabalho envolve, como a produção de materiais e testes, busca de novos recursos, preocupação com atividades extraclasse, preparação ou planejamento de aulas, correção de atividades e trabalhos produzidos pelos alunos, bem como as avaliações, e participação em reuniões pedagógicas.

Explorando além das atribuições, o questionário convida os participantes a compartilhar suas experiências extensionistas e suas considerações acerca dessas experiências para a prática profissional futura. Foi possível observar, como vemos nos excertos a seguir, que os participantes refletem sobre sua experiência e compartilham aflições e vantagens de sua participação no CENEX.

Eduarda: Dar aulas no Cenex (Fale/UFMG) proporciona ao professor estagiário além da experiência em sala de aula, a oportunidade de estar mais próximo às discussões e pesquisas sobre novas abordagens de ensino, por meio da supervisão e orientação de professores e pesquisadores renomados na área.

Laura: Considero que o Cenex contribui bastante por me proporcionar espaço produtivo para desenvolver minhas habilidades como docente. Há de se dizer, entretanto, que sinto falta de feedback da supervisão em relação às atividades desempenhadas (o que é essencial, haja vista a minha condição de estagiária e, portanto, de alguém que está em processo de aprendizagem na docência), falta de dicas realmente significantes de técnicas de postura do professor na sala aula de língua estrangeira (o que acabo buscando em vídeos e artigos na internet) e de recursos para uso em sala de aula, bem como a falta de apoio do corpo de professores, que por não ser unido e não compartilhar recursos e experiências, torna o trabalho um pouco solitário para os novatos na tarefa de ensinar.

Sophia: Workshops, preparação de aulas, feedback da coordenação das aulas assistidas e dos workshops apresentados.

Giovana: O CENEX me ensinou a lidar com divergência de opiniões em sala de aula pois tenho alunos jovens e mais velhos, logo, deve-se haver jogo de cintura para lidar com esse público tão variado. O CENEX também me ensinou a sempre querer pesquisar mais para passar mais e mais conhecimento aos meus alunos.

Clara: O CENEX contribuiu para a minha organização dentro de sala de aula, tanto em termos de planejamento e criação de provas e atividades quanto em relação às diferentes abordagens de variados temas na aula de língua inglesa. Pude ver que é possível, por exemplo, trabalhar temas como feminismo em um nível básico de maneira coerente com

o nível de proficiência dos alunos e consistente com o que está sendo aprendido em termos de língua.

Notamos o teor de oposição das respostas de Eduarda, Laura e Sophia sobre suas experiências e considerações para a prática profissional futura. Eduarda e Sophia demonstram fazer uma reflexão mais positiva que Laura. Elas apontam o contato com pesquisas, supervisores e professores, e a participação em atividades como *workshop* e o *feedback* dado pelos supervisores. Laura considera a prática como positiva para a formação, porém exterioriza sua sensibilidade quanto ao contato com os demais atores dessa ação extensionista. A participante demonstra sentir menos amparo, e revela que a falta de supervisão sentida e a falta de contato com outros professores pode causar um sentimento de solidão na profissão.

Além dessa dualidade, encontramos nos excertos acima ligações entre a teoria, a reflexão e a prática dos professores em formação inicial. Giovana e Clara compartilham suas experiências em sala de aula, que contribuem positivamente para sua formação. Giovana se mostra ciente e atenta à preparação de aulas e aspectos que realçam as diferenças existentes entre os alunos. Clara mostra que além da contribuição para atividades diárias da profissão, como organização, planejamento e criação de avaliações e atividades, houve o aspecto positivo de poder trabalhar com temas novos e suas adequações ao público-alvo.

Para levarmos os participantes à prática específica da elaboração dos testes, objeto de interesse da pesquisa, pedimos que caracterizassem os dois testes que coletamos como dados desta pesquisa: o *Midterm Test* e o *Final Test*.

Giovana: São testes que avaliam o desempenho dos alunos durante o curso.

Laura: Os Midterm são avaliações para testar o conhecimento adquirido pelos alunos na primeira etapa do curso (primeiras unidades introduzidas). Já o Final Test avalia as outras unidades finais.

Valentina: São avaliações baseadas no conteúdo que os alunos aprenderam, bem como na habilidade de lidar com situações comuns a vida deles.

Luiza: prova escrita da metade do curso, prova escrita do final do curso

Arthur: São as duas avaliações aplicadas aos alunos durante o semestre letivo. Elas cobrem três unidades dos livros utilizados em sala.

Júlia: O Midterm é uma avaliação das 3 primeiras unidades estudadas pelo aluno durante o semestre. O Final test contém foco maior nas 3 últimas unidades, além de conter as anteriores de maneira não óbvia, mais para uso.

Eduarda: São duas avaliações de aprendizagem na modalidade escrita, realizada pelos alunos ao longo do semestre. A primeira avaliação ocorre no meio do semestre e a segunda no final.

Clara: São as provas aplicadas no meio e no fim do semestre. Elas devem ser temáticas e abarcam os conteúdos referentes às unidades do livro trabalhadas até então.

As respostas dadas nos auxiliam na compreensão mais ampla dos testes analisados. Primeiramente notamos que há um foco no aluno, nas falas dos professores. De acordo com esses excertos, entendemos que os testes são produzidos para avaliar apenas o aluno, quando na verdade os dados gerados podem indicar informações para alterar o trabalho do professor, como a realização posterior de revisões ou demais instrumentos avaliativos complementares. As respostas dos participantes Laura, Valentina, Arthur, Júlia e Clara nos levam a reconhecer que o teste é referenciado a critério (BROWN, 2004), como vimos no Capítulo I. Dadas as condições dos cursos, essa é uma utilização apreciável, visto que o professor pode não continuar com a mesma turma nos níveis que se seguem. Sendo assim, os professores se orientam pelo livro didático e o conteúdo desse recurso.

A produção dos testes também é caracterizada pelos participantes. Em suas respostas, os professores mencionam as instruções que podem ser observadas no Anexo C, que contém as direções dadas pelos supervisores sobre a elaboração dos testes.

Manuela: São produzidos em dupla, levando em conta sempre temas, texto e áudio autênticos.

Valentina: Os estagiários do CENEX produzem os testes baseados em um tema que os alunos tem capacidade para desenvolver.

Luiza: são produzidos com base nos guidelines disponibilizados pela supervisão do cenex, devendo ter conteúdo up to date com o que tem sido passado.

Arthur: Os estagiários são divididos em grupos e cada grupo fica responsável pela produção das provas de um nível.

Miguel: Os estagiários produzem as avaliações e a coordenação avalia se estão dentro dos parâmetros.

Eduarda: Esses testes são elaborados pelos professores estagiários, sob a orientação e supervisão de professores da Fale. Os testes são elaborados em duplas ou em grupos, em dias agendados pelos supervisores nos laboratórios de informática do campus disponibilizados para esse fim.

Assim, ao refletirem sobre a produção desse instrumento, os participantes demonstram clareza quanto à supervisão dos testes, os processos de revisão do instrumento e a colaboração entre professores para tal construção.

Ainda sobre os testes produzidos para o CENEX, os participantes refletiram sobre a possibilidade de incluir no teste uma visão de sociedade. Os testes são produções que utilizam a língua, e a língua possui caráter político e ideológico, que pode reforçar ou questionar valores, como vimos no Capítulo I. Sendo assim, alguns dos participantes se mostram atentos a esse aspecto dos testes, como vemos nos excertos abaixo:

Eduarda: Sim. Eu creio que uma visão de sociedade pode estar implícita ou explícita em um teste ou atividades propostas, assim como, creio que uma visão de sociedade se manifesta em tudo que fazemos, seja como professores em sala de aula, elaborando um teste ou atividade didática ou como cidadãos comuns em situações de comunicação no dia a dia.

Clara: Sim. É possível trazer textos, imagens, vídeos, etc., de pessoas de diferentes lugares do mundo, de diferentes etnias e condições sociais e adequar ao tema e conteúdo da prova. É interessante também comentar sobre esses recursos com os alunos para que eles percebam a preocupação em tratar dessas questões. Além disso, como o CENEX tem alunos adultos, eu me sentia confortável em trazer questões atuais sobre as quais eles pudessem refletir.

Sophia: Sim, ao decorrer da prova o aluno tem que ser capaz de também se posicionar em relação ao tema proposto, uma prova efetiva dá o aluno essa oportunidade de se comunicar.

Houve uma tentativa de ligar a visão de sociedade implícita e explícita nos testes ao uso de LC. Notamos que as participantes Clara e Sophia se posicionam fazendo conexões com o LC, pois apontam, por exemplo, a reflexão sobre condições sociais e o posicionamento do aluno quanto a temas propostos no teste. A participante Eduarda vai mais além e reconhece a presença da visão de sociedade em todas as ações, inclusive de forma indissociável quanto a posição e papel social, em suas palavras, “seja como professores em sala de aula... ou como cidadãos comuns...”.

Como forma de conhecer um pouco mais sobre as concepções dos participantes sobre práticas avaliativas e testes, o questionário propõe que os participantes diferenciem “avaliações” de “testes”. Observamos os posicionamentos de alguns dos participantes abaixo:

Giovana: Avaliações são as diversas formas que usamos para avaliar os alunos, elas podem se dar através de atividades ou, até mesmo, através da observação da postura do aluno pelo professor. Observar também é avaliar, e creio que seja uma das avaliações mais importantes. Por outro lado, testes são apenas atividades que "comprovam" se o aluno aprendeu ou não o conteúdo dado em sala de aula.

Laura: Na minha opinião, o teste serve para avaliar o conhecimento do aluno numa relação de nível, de meta a ser alcançada. Ele tem valor pontual e classificatório, sendo um instrumento seletivo na maioria das vezes. Já as avaliações são ferramentas para mensurar o conhecimento acumulado do aluno, o quanto ele realmente sabe sobre determinado assunto e seus avanços ao longo do processo. Seria como um procedimento diagnóstico, que pode ser realizado em diversos momentos e que avalia a aprendizagem ao longo de todo o percurso escolar (processo dinâmico), ou seja, cada avanço é importante, cada falha detectada pode ser retomada etc. Trata-se de um instrumento formativo e processual (contínuo), com valor inclusivo para o aluno.

Valentina: Avaliações são feitas a mais longo prazo, com a observação do professor e do próprio aluno sobre seu processo de aprendizagem. Os testes são instrumentos que podem auxiliar na avaliação, mas em geral são a fotografia de um momento da aprendizagem deles.

Arthur: Na minha opinião, avaliações tem o propósito apenas de diagnosticar o nível e as dificuldades dos alunos, enquanto testes mostram se os alunos estão prontos para seguir para o próximo nível de aprendizagem daquela língua.

Eduarda: Não sei te dizer precisamente qual seria a diferença entre os termos, mas gosto mais de usar o termo 'avaliação'. Para mim, o termo 'avaliação' envolve 'ensino' e 'aprendizagem'. Ao avaliar a aprendizagem do meu aluno, eu também avalio a minha forma de ensinar. O sucesso do meu aluno é o meu sucesso em ensiná-lo, assim como, o fracasso do meu aluno é o meu fracasso em ensiná-lo. Além disso, avaliar envolve saber e valorizar aquilo que o aluno já aprendeu. Já o termo 'teste', parece estar voltado apenas para a capacidade do aluno em saber ou não saber algo determinado.

Alguns participantes responderam que não conseguem diferenciar os termos, como vemos na resposta de Eduarda. De maneira geral, a maioria deles parece compartilhar a noção de que avaliação é um processo mais amplo que teste. Isso pode ser observado nas respostas de Giovana, Laura e Valentina.

Notamos nessas respostas que o teste tem caráter decisivo na vida do aluno. Giovana acredita que esse instrumento pode comprovar o conhecimento dos alunos. Laura destaca o caráter seletivo dos testes. Valentina aponta para o caráter momentâneo da aplicação de um teste. Arthur indica que testes têm caráter decisivo na aprovação dos alunos ao próximo nível. Eduarda aponta que o instrumento possui a capacidade de testar o conhecimento do aluno. Ao atribuir tais poderes a um instrumento, ou a um momento do curso, é possível que o teste provoque falhas na tomada de decisões de professores, incluindo aqui, questões de confiabilidade, pois, como vimos no Capítulo I, o aluno pode apresentar fatores físicos ou psicológicos que o impeçam de ter um rendimento melhor no instrumento. Sendo assim, avaliar por outros instrumentos aparenta ser o caminho mais justo na tomada de decisões.

O poder atribuído aos testes foi percebido nas respostas dos participantes quanto às suas próprias experiências enquanto alunos. Alguns dos professores se lembram de efeitos retroativos negativos dos testes, outros como parte independente do processo avaliativo, como vemos nos excertos a seguir:

Arthur: Não me lembro de ter tido muitas avaliações, pelo menos não o que eu considero que deveriam ser avaliações. Já os testes sempre produziam em mim e nos outros alunos medo e não pareciam querer refletir o nosso conhecimento adquirido nas aulas.

Clara: Como aluna de inglês, percebia os testes como as provas escritas de fim de curso e quizzes, que eram objetivos, de conteúdos gramaticais e sem reflexão. Já as avaliações eram aquelas feitas ao longo do semestre, nas quais os professores demonstravam ter me conhecido como aluna, apontando meus pontos fortes e pontos a serem trabalhados futuramente. Muitas vezes essas avaliações eram feitas pessoalmente ou no espaço de comentários do boletim semestral.

Sophia: Como aluna eu não conseguia ver esses testes como parte de um processo e sim como um resultado do processo de aprendizagem, não alcançar uma nota "média" significava não ter aprendido e pronto.

O medo relatado por Arthur, é um efeito retroativo negativo, pois não contribui para o processo de ensino e aprendizagem e pode gerar baixos níveis de confiabilidade, pois os alunos podem responder aos testes psicologicamente abalados. Além disso, Arthur relata que o teste não necessariamente refletia o que havia estudado quando estava na posição de aluno, ou seja, não foi percebido ser referenciado a conteúdo ou à norma. Um ponto que poderia gerar efeito retroativo positivo, seria, então, deixar claro a referência do teste, as conexões com o processo de ensino e aprendizagem e um processo, após a correção, que incluísse os alunos de forma a permitir o reconhecimento do efeito retroativo negativo para que alguma ação pudesse ter sido tomada.

Clara, enquanto aluna, lembra-se de pouca reflexão quanto ao instrumento e demonstra se sentir mais confortável com a avaliação feita por boletins que por notas em testes. Para ela, tais avaliações demonstravam mais proximidade entre aluno e professor, atenção e, provavelmente, um reflexo maior à verdade quanto ao seu aprendizado.

Sophia também observa o caráter decisivo dos testes de sua experiência como aluna. Nessa experiência, o teste era o propósito da aprendizagem, porém, apesar desse papel, não havia reflexão sobre o instrumento, e aparentemente, apenas esse instrumento era utilizado como avaliação. Esse tipo de prática pode fazer com que os alunos não compreendam que, em nosso contexto de ensino e aprendizagem de línguas, aprender é um processo, avaliar a aprendizagem também o é, e, é possível que essa falta de compreensão e o papel fortemente marcado dos testes gere medo nos alunos, como relatado por Arthur.

O questionário explorou o uso de práticas de letramento crítico (LC) nas aulas, perguntando aos professores se fazem uso dessa perspectiva em suas ações pedagógicas. Alguns professores preferiram não comentar, outros afirmaram que não sabiam ao certo se faziam uso da perspectiva e outros responderam que utilizam em suas aulas, descrevendo um pouco esse processo. Observamos abaixo algumas respostas de professores que utilizam práticas de LC em suas aulas.

Arthur: Sim. Eu geralmente tento utilizá-lo na produção de textos escritos sobre outros que ofereço em sala. Os alunos devem interpretar e desenvolver seus próprios argumentos sobre o assunto.

Eduarda: Às vezes sim! Depende do nível de proficiência dos meus alunos. No Cenex sempre lecionei para turmas iniciantes, e por ainda não terem muito vocabulário em inglês e por evitar fazer uso do Português, abordar certos temas que requer um posicionamento crítico dos alunos é algo que ainda tenho dificuldades. Apesar disso, as vezes procuro mostrar através de imagens ou vídeos situações de uso da língua em realidades diferentes daquelas padronizadas. Não sei se isso é utilizar o LC, mas estou aprendendo a fazer!

Clara: Fomos orientados pela coordenação do CENEX para fazer isso. Então, quando possível, eu buscava discutir as imagens, áudios, situações, papéis das pessoas apresentadas no livro de didático. Procurava também trazer textos e áudios que pudessem suscitar discussões e reflexões relevantes.

Esses professores compartilham alguns dos momentos em que consideram o uso da perspectiva do LC. Arthur explora um viés crítico na produção de textos. Eduarda explora esse mesmo viés nas discussões sobre imagens e vídeos. E Clara o explora nos mesmos recursos que Eduarda e na exploração do livro didático adotado. Notamos que Eduarda não se sente segura quanto à utilização da perspectiva do LC e se vê como uma professora em processo de aprendizagem. Essa concepção está em concordância com o que afirma Leffa (2008), como vimos no Capítulo I, pois, segundo o autor, um professor está sempre em processo de construção. Além disso, a participante Eduarda demonstra uma hesitação ao usar o LC em sala de aula devido ao nível de conhecimento linguístico dos alunos, já que a professora prefere, aparentemente, não recorrer ao uso da língua materna. Retomamos aqui os estudos de Monte Mór (2013), como apontamos no Capítulo I, que nos mostram que a consciência crítica não se limita a conhecimentos linguísticos avançados. Podemos observar um movimento de convergência entre a prática de Eduarda e o que a autora aponta, pois Eduarda faz um trabalho com alguns dos recursos a sua disposição com níveis iniciais, ainda que receosa do uso da língua materna e da possível dificuldade que os alunos possam encontrar nas atividades.

Devido ao fato de os participantes estarem envolvidos no processo de elaboração de testes, foi incluída no questionário uma pergunta sobre a opinião dos participantes quanto à utilização do LC nos testes escritos do CENEX. Alguns participantes preferiram não responder por falta de conhecimento relacionado à perspectiva do LC, outros apenas afirmaram que não sabiam. Trazemos alguns desses excertos abaixo:

Laura: Sim. Mas entendo que seja mais apropriado para aplicação em contextos nos quais os alunos tenham um conhecimento mínimo para efetuar uma leitura e ou participar de uma discussão sem se sentir constrangido por não conhecer o vocabulário, por exemplo. Contudo, entendo também que o LC deve ser estimulado desde o princípio, mesmo que o aluno ainda se expresse em L1.

Luiza: sim! baseando-se no que foi tratado em sala de aula, é possível sim, com textos e imagens, e até mesmo áudios.

Arthur: Sim. O LC permitiria uma mudança de foco no ensino de língua no qual os alunos teriam que se expressar mais naquela língua e não aprendê-la em fórmulas. Se as aulas tivessem esse caráter mais crítico desde o início, as provas também poderiam seguir o mesmo formato.

Clara: Sim. É possível trazer textos e vídeos, por exemplo, que podem ser discutidos e refletidos com os alunos. Outras atividades envolvendo literatura, notícias, debates atuais também podem ser organizadas. Mesmo os alunos não tendo um nível de proficiência alto, eles são capazes de refletir e compartilhar experiências sobre temas

relevantes e fazer da aula de línguas um espaço aberto e que não seja apenas para o aprendizado gramatical da língua.

Observamos na resposta de Laura, que há o receio de que alunos de níveis mais iniciantes na língua alvo podem não ter um bom aproveitamento, por questões que envolvem a confiabilidade e o efeito retroativo negativo. A participante nos informa, porém, que acredita que, caso o teste esteja inserido em um contexto que aborde o LC como processo desde o início, é possível explorar o teste por um viés crítico. Laura observa que pode ser usada a estratégia de comunicação na língua materna, para que se tenha um processo de LC desde o início.

Luiza, enfática em sua concordância, e Arthur apontam a coerência necessária, assim como Laura o fez, entre a inserção dos testes com viés crítico em um processo de ensino que utilize a perspectiva do LC. Isso nos indica que os participantes observam a possibilidade de uso dos testes nesses contextos. Arthur, ressalta, além disso, que o LC pode fazer com que o foco dos testes resida no significado, ou seja, na comunicação. É possível assumir que o que o participante refere como aprender a língua “em fórmulas” como o ensino tradicional⁴³, trazendo o LC como uma perspectiva que pode mudar esse ensino.

Clara cita em sua resposta, o uso de estímulos e recursos como vídeos e gêneros como notícia para que uma abordagem crítica seja utilizada no teste. A participante retoma o fator da proficiência, porém, como os participantes anteriores, ressalta que o nível dos alunos não deve impedir o trabalho com o LC, visto que esses alunos podem, nas palavras da participante, “refletir e compartilhar experiências”. A reflexão e o compartilhamento de experiências são citados no Capítulo I como partes do processo de LC, principalmente os preceitos vindos de Freire, que reconhecem o valor da participação ativa e o compartilhamento do saber cultural.

A partir das respostas aos questionários, esta seção possibilitou compreender as experiências dos professores participantes a respeito de suas práticas, suas concepções sobre testes e avaliações e sobre as contribuições do centro extensionista em suas formações. Foi possível observar que suas participações e inclusões no programa, como professores em formação sendo supervisionados, teve grande impacto na construção de conhecimento desses participantes, nota-se que essa experiência possibilitou a aprendizagem de aspectos práticos da profissão e momentos de reflexão sobre tais aspectos, auxiliando na junção entre a teoria e a prática.

⁴³ Conferir nota de rodapé número 33.

3.3. Conclusão

Este capítulo apresentou a análise dos dados coletados e gerados nesta pesquisa. Nele, foram reproduzidas e discutidas questões dos testes elaborados por professores em formação e foram apresentadas as respostas dos professores que aceitaram participar da pesquisa por questionário.

Em primeiro lugar, os testes foram discutidos quanto à integração das habilidades neles exploradas, com base nas performances (BROWN, 2004) de compreensão e produção nas questões que os compõem. Essa integração, que acontece dada à relação entre as habilidades de compreensão e produção escrita nas práticas sociais, foi abordada devido às suas implicações nas correções das respostas dos alunos, já que, por exemplo, uma produção que depende da leitura pode conter informações sobre ambas as habilidades.

Em seguida, foi observado que as questões que utilizavam cada uma das habilidades correspondiam a tipos de performances em avaliação. As performances exploradas nos testes foram explicitadas e discutidas em concordância com aspectos como confiabilidade e validade das questões. Ao mesmo tempo, essa análise baseada nas performances destacadas pelas questões possibilitou a observação de tipos de questões utilizadas por elas, os quais foram agrupados e caracterizados.

Além disso, o capítulo observou e ressaltou as experiências dos professores extensionistas, participantes do centro de extensão no qual foram coletados os testes, com relação a suas formações, suas práticas como professores no centro e, mais especificamente, sobre suas concepções de teste e letramento crítico, temas centrais desta pesquisa.

Por fim, o capítulo apresentou uma reflexão sobre a criticidade presente nos testes. Nela, são resgatadas discussões trazidas anteriormente, no Capítulo I, sobre letramento crítico. Essa seção do presente capítulo explora características de testes que podem ser considerados como críticos, associações entre testes com essas características e as teorias do LC e exemplos extraídos dos dados e com base neles.

O capítulo a seguir apresenta as considerações finais desta pesquisa e desenvolve discussões que encaminham para as implicações dos resultados para as principais áreas levantadas pela pesquisa.

Considerações Finais

“Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabado, sei que posso ir mais além dele”

(Paulo Freire)

Este trabalho analisou um instrumento avaliativo como parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas e possibilitou a observação do contexto de pesquisa e do instrumento em questão através da visão dos professores elaboradores. A introdução deste trabalho apresentou e justificou as motivações para a pesquisa, de forma a abranger pontos científicos e pessoais, e evidenciou os objetivos de pesquisa propostos. Foram propostas, no primeiro capítulo, leituras de alguns dos trabalhos aos quais esta pesquisa pode ter ligação e origem. A metodologia de pesquisa foi apresentada no segundo capítulo que aborda as ações da pesquisadora, o contexto de pesquisa e uma revisão das pesquisas que abordam os métodos que possibilitaram a análise e os próprios dados de pesquisa, amparando o capítulo seguinte. A pesquisa, segue, então, à análise dos testes e das respostas aos questionários. Esse capítulo possibilitou compreender a ferramenta “teste”, as características que apresentou no contexto pesquisado, os tipos de questões elaborados e a posição da criticidade nesses testes e nessas questões. Por fim, este capítulo conclui o trabalho realizado, trazendo debates e levantando questões finais possibilitadas pela pesquisa.

Os objetivos gerais desta pesquisa foram a observação e identificação da possibilidade da inclusão de testes em um processo de ensino que fosse pautado nas teorias do letramento crítico (LC). Outros objetivos, que se relacionam a esse principal, foram a descrição e análise dos testes de acordo com teorias sobre criação de testes de língua, a indicação da presença dos testes em um processo de LC e a indicação de brechas para uso do LC no processo de ensino por meio dos testes. Primeiramente, esses objetivos foram alcançados pela descrição dos testes e dos tipos de questão utilizados para a realização da avaliação, pois através dessa descrição foram observados caminhos a serem tomados por professores e possibilidades a serem exploradas. Foi possível observar também que, para que os testes façam parte de um processo

de LC, é necessário que haja reflexão por parte do professor elaborador a respeito das várias possibilidades envolvidas na produção e aplicação de testes, a respeito dos temas trazidos, dos tipos de questões que viabilizam esses temas e o próprio uso da língua a ser apreciado.

Por fim, os objetivos direcionados à identificação de pontos favoráveis na formação inicial de professores e à apresentação das vozes dos professores que fazem parte do contexto de pesquisa também foram alcançados pela análise das repostas ao questionário proposto. De acordo com esses dados, observamos a importância de ações extensionistas para alunos que tiveram a oportunidade de cursar disciplinas que se relacionam diretamente à profissão docente e às ações pertinentes nesse contexto. Foi apontado, no capítulo de análise, que os professores extensionistas que não cursaram disciplinas relacionadas a avaliações ou a LC, por exemplo, tiveram a oportunidade de se relacionar com práticas e teorias que se mostraram fundamentais em sua formação dentro do contexto de extensão. Aqueles professores que cursaram tais disciplinas também observaram que seus processos de formação foram complementados por suas práticas no centro extensionista, por possibilitar uma prática supervisionada conectada às teorias que estudaram e com *workshops* oferecidos aos professores.

Implicações da pesquisa

A análise dos dados da pesquisa apresenta algumas implicações para as áreas de avaliação, de formação de professores e de letramento crítico. Essas implicações são citadas e discutidas a seguir.

Implicações para a formação de professores – aspectos teóricos e práticos

A formação de professores é o momento em que o contato com teorias e práticas acontece, sendo que as experiências práticas são as maiores responsáveis por moldar e fundamentar a competência profissional (GARCIA; FONSECA; LEITE, 2013).

Os currículos de formação de professores oferecem disciplinas para que esse contato seja possibilitado. Quanto à prática, as disciplinas de estágio supervisionado observam diretrizes nacionais que incluem o professor em formação nas escolas do ensino básico. A importância dessas disciplinas se mostra ao considerarmos o conhecimento e a aprendizagem necessários para a construção do profissional da escola básica, já que eles fazem parte do conjunto de saberes que irão compor a identidade e a própria prática no futuro desse profissional; são definidores nas escolhas do tipo de profissional e agente que se deseja ser, ou

que não se deseja ser; são também momentos que instigam a sensibilidade do professor pesquisador, por agirem como motivadores de temas e propostas de pesquisa que são necessárias e urgentes no ensino.

Porém, as disciplinas são limitadas ao passo que a prática supervisionada não dá aos professores em formação a oportunidade de agirem como regentes de uma turma. A essa altura, vale apontar a ressalva de que não se propõe a substituição do professor da educação básica por um professor em formação, apenas observa-se que as experiências são parciais e não dão conta de demonstrar as realidades e as burocracias mais urgentes do trabalho docente. Com isso, é possível que uma formação mais ampla seja oferecida aos professores em formação que participam de ações como o contexto desta pesquisa, em que, ao mesmo tempo em que são supervisionados, os professores têm liberdade e atuam como regentes, tomando papéis de atores diretos no processo de ensino e realizando tarefas.

Os aspectos teóricos na formação de professores podem não ser suficientes, como foi possível observar pelas respostas dadas pelos professores participantes ao questionário proposto. A formação de professores é um processo constante que se inicia na formação inicial (LEFFA, 2008), porém, a prática e a teoria parecem não ter sido suficientes para uma preparação para a sala de aula quando observamos as disciplinas cursadas durante a formação dos participantes. Alguns deles não tiveram contato com teorias sobre avaliações, e, caso não houvesse o contato com a ação extensionista, existe a possibilidade de que esses professores se encontrassem com a prática profissional sem experiências e sem conhecimentos sobre avaliações. É necessário observar a importância de outras atividades e iniciativas na universidade, principalmente aquelas que se propõem a ligar a teoria e a prática profissional para a formação de professores.

Implicações para avaliações e LC

As avaliações são necessárias no processo de ensino e aprendizagem, pois podem gerar dados que sinalizam necessidades, avanços, melhorias e pontos a serem repensados por professores e alunos.

Conforme Miccoli (2006) e Scaramucci (2009), o contexto da Linguística Aplicada carece de pesquisas sobre avaliações. Quando metodologias e teorias são utilizadas por professores para guiar o processo de ensino e aprendizagem de suas práticas, as avaliações refletem tais utilizações (GRILLO; LIMA, 2010). Assim, um processo de ensino guiado pela

perspectiva do LC, precisa refletir em suas avaliações aspectos críticos que busquem a formação de cidadãos.

Duboc (2014) aponta que, de acordo com as teorias dos novos letramentos, as mudanças na sociedade e nas metodologias de ensino modificam também as formas de se avaliar alunos de língua inglesa. Segundo a autora, considerando o contexto atual e as teorias dos novos letramentos, as avaliações devem incluir estratégias que incluem o mundo digital. Porém, observadas as necessidades impostas pelas características do ensino formal, como o número de alunos em sala, avaliações com base em distribuição de pontos e registros dessas avaliações, a objetividade promovida por testes e sua precisão (LIMA; GRILLO; HARRES, 2010) fazem com que os professores, cursos livres e demais atividades educacionais os escolham como ferramenta. Assim, para ações de professores que utilizam a perspectiva do LC no ensino, a reflexão sobre essa posição teórica, “postura ou atitude filosófica” (DUBOC, 2014, p. 8) mostra-se necessária para que os testes – caso sejam os instrumentos escolhidos – possam fazer parte do processo de ensino, como devem ser os instrumentos avaliativos. Sem essa reflexão sobre possibilidades de uso dos testes no processo de LC, é possível que ocorra um rompimento do processo, e que os testes representem um momento à parte, sem conexão com o processo de ensino, apenas para cumprimento de burocracias e de atribuição de notas.

Por fim, a análise dos testes e das performances exploradas em cada habilidade abordada nos dados, possibilitou compreender que existe um forte tensionamento em direção ao uso de gêneros discursivos como estímulos dos testes. Quanto à avaliação em si, os gêneros podem auxiliar na correção das respostas dos alunos para pontos específicos a serem observados e pontuados (BROWN, 2004), na contextualização e utilização da função comunicativa (MATTOS; VALÉRIO, 2010) nas questões dos testes. O gênero, dessa forma, possui uma relação com os letramentos, pois o gênero pode auxiliar na socialização do aluno na segunda língua e em sua preparação para ação no mundo, sendo uma representação do uso da língua em práticas sociais, principalmente em se tratando de gêneros autênticos.

Sugestões para pesquisas futuras

Devido ao entrelaçamento entre áreas da LA, esta pesquisa abre possibilidades futuras para investigações relacionadas à formação de professores, ações extensionistas, avaliação de língua inglesa, elaboração de testes e processos de formação de cidadãos críticos pelo LC.

Primeiramente, devido às características do gênero e das atribuições de seus participantes, esta pesquisa pode se mostrar limitada quanto às vozes representadas. Futuras

investigações podem contar com um número maior de participantes, incluindo-se aqui, participantes em processo de formação em mais de uma universidade. Ao considerarmos diferentes perfis e contextos de participantes em formação, a realização de pesquisas com egressos de ações extensionistas pode apontar dados sobre as influências dessas ações em suas práticas. Essas, por sua vez, possibilitam a observação de diferentes contextos e perspectivas de formação em ações extensionistas.

Outras práticas avaliativas podem ser exploradas quanto à sua utilização em processos que utilizam o LC. Nesta pesquisa, o foco foi dado aos testes escritos, porém, como citado no Capítulo I, outras formas de avaliação são possíveis. O LC, como perspectiva de ensino, abre portas para exploração de temáticas e questionamentos da sociedade, que podem ser realizados em diferentes ferramentas avaliativas.

A elaboração de testes pode ser investigada em pesquisas futuras por diferentes perspectivas. A presente pesquisa levou em consideração a posição dos professores como elaboradores dos testes e suas formações. Outras investigações poderiam observar professores em serviço na educação básica e suas elaborações e aplicações de testes no processo de formação de cidadãos críticos, objetivando compreender como professores em serviço elaboram e observam os testes, além de como o percebem na perspectiva do LC. Assim, apresentando suas vozes, essas pesquisas possibilitariam a compreensão de práticas em contextos de ensino regular.

Por fim, outro aspecto que pode ser explorado em pesquisas futuras é a investigação da formação de alunos envolvidos em processos de ensino que se pautam nas teorias do LC, e que utilizam testes para a avaliação da aprendizagem. Tal investigação possibilitaria a observação de aspectos como a praticidade dos testes e os efeitos retroativos da inclusão desses instrumentos em um processo voltado para a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, B.; TONELLI, J. R. A. Avaliação: diferentes nomenclaturas, mesma prática pedagógica? In: IX SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2014, Londrina. *Anais eletrônicos* do IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina, 2014. v. 1. p. 159-173. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/barbaraandrade.pdf>. Acesso em 28 set. 2017.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University, 1990.

BAGNO, M. Linguagem e violência social. *Colunas*, 2018. Disponível em: <https://www.brasiliarios.com/colunas/66-marcos-bagno/783-linguagem-e-violencia-social#.WnJIX_esPEM.facebook> Acesso em: 12 dez. 2017.

BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006, 237 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTH, S. J. Avaliação educacional, construção do conhecimento. *Mundo Jovem*, Porto Alegre, n. 335, p. 8-9, abr. 2005.

BRASIL. *Lei No 9.394* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/internet/legislação>>. Acesso em 01 ago. 2015.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias*, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 01 ago. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 06 ago. 2015.

_____. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus: Fórum de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras, 2012.

_____. *Relatório Pedagógico: ENEM 2011 e 2012*. Brasília: Inep/MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios-pedagogicos>>. Acesso em 28 ago 2017.

BROWN, H. D. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson Education, 2004.

CAETANO, E. A. *Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico*. 2017, 289 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-ALYSQ2>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

CANAN, A. G.; PAIVA, V. S. *Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva*. Natal: EDUFRN, 2016.

CANAGARAJAH, S. *Translanguaging practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, April 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>> Acesso em: 13 set. 2016.

CHENG, L.; CURTIS, A. Washback or backwash: a review of the impact of testing on teaching and learning. In: CHENG, L; WATANABE, Y. J.; CURTIS, A. (Eds.) *Washback in language testing: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 3-18.

CHENG, L; WATANABE, Y. J.; CURTIS, A. (Eds.) *Washback in language testing: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

COHEN, L; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. New York: Routledge, 2007.

COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford Press University, 2003.

COOMBE, C., TROUDI, S., AL-HAMLY, M. Foreign and second language teacher assessment literacy: issues, challenges, and recommendations. In: COOMBE, C., DAVIDSON, P., O'SULLIVAN, B., STOYNOFF, S. (Eds.), *The Cambridge guide to second language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 20-29.

COOMB, C.; AL-HAMLY, M.; TROUDI, S. Foreign and second language teacher assessment literacy: issues, challenges and recommendations. In: CARMONA, J. A. (Ed.) *Language teaching and learning in ESL education: current issues, collaborations and practice*. Charlotte: Kona Publishing and Media Group, 2010.

DESCOMBE, M. *The good research guide*. New York: Open University Press, 2010.

DJOUB, Z. Assessment literacy: beyond teacher practice. In: AL-MAHROOQI, R; COOMBEE, C.; AL-MAAMARI, F.; THAKUR, V. (Eds.). *Revisiting EFL assessment*. Switzerland: Springer International Publisher, 2017.

DUBOC, A. P. M. *A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos*. 2007, 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, São Paulo, 2007.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014. p. 21-47.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23056>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

EDWARDS, R.; HOLLAND, J. *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury Academic, 2013.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *The politics of education: culture, power, and liberation*. New York: Bergin & Garvey, 1985.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. *Language testing and assessment: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2007.

GARCIA, M. M. A.; FONSECA, M. S.; LEITE, V. C. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educação em Revista*, v. 29, n. 3, p. 233-264, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 maio 2017.

GENESEE, F; UPSHUR, J. *Classroom-based evaluation in second language education*. New York: Cambridge University Press, 1996.

GRILLO, M. C.; LIMA, V. M. R. Especificidades da avaliação que convém conhecer. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Orgs.) *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981 *apud* LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 1997.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

IMAO, Y. (2001) Validating a new ESL placement test at SFSU. Unpublished master's thesis, Department of English, San Francisco State University. *apud* BROWN, H. D. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson Education, 2004.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v4i2.22071>> Acesso em: 05 jan. 2018.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Acesso em: 13 nov. 2016.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>> Acesso em 16 nov. 2016.

JORGE, M. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *The Latin Americanist*, v. 56, p. 79-90, dez. 2012. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1557-203X.2012.01178.x/pdf>. Acesso em: 13 nov. 2017.

JUCÁ, L. C. V. Das histórias que nos habitam: por uma formação de professores de inglês para o Brasil. 2017, 268 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-23062017-130937/pt-br.php>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education*, v. 10, n. 1, p. 15-26, March, 2003. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09695940301692>> Acesso em: 12 mar. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post method*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, C. *Literacy, schooling and revolution*. New York: the Falmer Press, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1986.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas, 2008. p. 333-355.

LIMA, V. M. R.; GESSINGER, R. M.; GRILLO, M. C. Questões de prova e suas especificidades. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Orgs.) *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010. p. 95-104.

LIMA, V. M. R.; GRILLO, M. C.; HARRES, J. B. S. Diferentes formas de expressão da aprendizagem. In: GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. (Orgs.) *Por que falar ainda em avaliação?* Porto Alegre: EdUPUCRS, 2010. p. 85-94.

LUCENA, M. I. P. Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. In: IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do congresso de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro: ALAB - Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2012. v. 01. p. 01-12.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004, p. 21-31.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, v. 1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MATTOS, A. M. A. Letramento crítico na escola pública: uma experiência na formação continuada de professores de inglês como língua estrangeira. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas/Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013, p. 21-76.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 102-129, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/17354/14771>>. Acesso em 10 nov. 2016.

MATTOS, A. M. A., VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n.1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

McCULLOCH, G. *Documentary research: in Education, History and the Social Sciences*. New York: Routledge Falmer, 2004.

McLUHAN, M. POWERS, B. R. *La aldea global*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995.

MELCHIOR, M. C. *O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação*. Porto Alegre: Premier, 2001.

MICCOLI, L. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca. *Trabalhos em linguística aplicada, Campinas*, v. 45, n. 1, p. 103-118, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2017.

MINAS GERAIS. *Proposta curricular de língua estrangeira para a rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2005. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B06D2BF69-D303-4AD5-837E-8CE3D3712DFB%7D_livro%20lingua%20estrangeira.pdf> Acesso em: 25 jan. 2006.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 375-385.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2005.

MUFWENE, S. S. Globalization, global English, and world English(es): myths and facts. In: COUPLAND, N. (Ed). *Handbook of language and globalization*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

NATION, I. S. P. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Desenvolvendo a habilidade de leitura. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 129-147.

PALMER, A. S.; BACHMAN, L. F. Basic concerns in test validation. In: ALDERSON, J. C.; HUGHES, A. *Issues in language testing*, London: The British Council, 1981. p. 135-151.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

PIROZZI, G. P. Avaliação: Essência do processo educativo. *Revista de Ciências Humanas e Sociais Pitágoras*, v. 2, p. 1-14, 2012.

PORTO, C. V. *A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e a formação de futuros professores de inglês*. 2016, 286 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014. p. 71-88.

RAMIRÉZ, M. G.; FALCÓN, I. A. L. Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, v. 15, n. 1, p. 95-107. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218008>> Acesso em: 20 nov. 2017.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed., New York: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Dictionary of language teaching & Applied Linguistics*. 4. ed. London: Pearson, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Caleidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4853>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, v. 2, 2011. p. 103-120.

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: Pontes Editores, 2016, p. 141-165.

SERRANO, R. M. S. M. *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. (s. d.) Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em 16 jul. 2014.

SHAHOMY, E. Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004, p. 72-92.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, 1990. p. 129-158. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf>> Acesso em: 1 dez. 2017.

SMITH, J. K. Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Education measurement issues and practice*, v. 22, n. 4, p. 26-33, dec. 2003 *apud* FULCHER, G.; DAVIDSON, F. *Language testing and assessment: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, E. A. C. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. 2014, 204 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9HSLYC>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy, development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 3, p. 379-403. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982017005003101&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em : 25 nov. 2017.

TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Letramentos em terras de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TAYLOR, L. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, v. 30, n. 3, p. 403-412, mai. 2013.

RODRIGUES, L. C. P.; TAGATA, W. M. Ensino e aprendizagem de língua inglesa e o Exame Nacional do Ensino Médio. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 8, p. 459-472, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/24921/14652>>. Acesso em: 28 set. 2017.

WAGNER, D. A. *Literacy, culture, and development: becoming literate in Morocco*. New York: Cambridge University Press, 1993.

WEE, L. Language policy and planning. In: SIMPSON, J. (Org.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge, 2011. p. 11-23.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. New York: Oxford University Press, 1978.

YIN, R. K. *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press, 2011.

ANEXO A

Pedido de Autorização de Coleta de Dados Enviado à Coordenação do CENEX

Belo Horizonte, 18 de maio de 2017

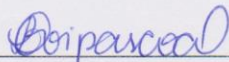
À

Coordenação do CENEX

Em vista da aprovação do Projeto de Dissertação intitulado “*Avaliações escritas de língua inglesa e letramento crítico: possíveis relações em contextos de extensão e formação inicial*”, pelo Colegiado de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG, em 12 de abril de 2017, solicito a essa coordenação autorização para coletar dados na plataforma EdModo, utilizada pelo CENEX em seus cursos de Língua Inglesa para disponibilização de avaliações produzidas pelos professores-estagiários do centro. O objetivo dessa coleta será identificar e observar a possibilidade (ou não) de uso da perspectiva do LC em provas produzidas por professores em formação inicial, que se encontram ministrando aulas de língua inglesa (LI) como língua adicional em cursos extensionistas da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, conforme previsto no referido projeto.

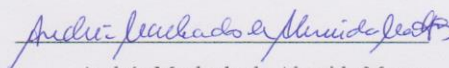
Agradeço, desde já, a colaboração dessa entidade para a realização deste projeto.

Atenciosamente,



Lílian Aparecida Vimieiro Pascoal

Estou ciente da solicitação acima.



Andréa Machado de Almeida Mattos

Orientadora

 18/05/2017

Prof.ª Dr.ª Adriana M.ª Tenuta de Azevedo
Coordenadora do CENEX-FALE

ANEXO B

Questionário

1. Qual o seu nome completo?
2. Você é professor estagiário de língua inglesa no Centro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais?
3. Em que período do curso de Letras você se encontra?
4. Você já fez alguma graduação antes?
5. No curso de Letras, você já cursou algumas das disciplinas abaixo?
() Estágio Supervisionado () Didática da Licenciatura () Outras da Linguística Aplicada
6. Se você marcou sim em alguma das disciplinas acima, responda: Em que a(s) disciplina(s) contribuíram para sua prática no CENEX? E em que o CENEX contribuiu para a construção do conhecimento na(s) disciplina(s)?
7. Se você marcou que não em alguma das disciplinas acima, responda: Na sua opinião, em que aspectos o CENEX poderá contribuir para sua construção de conhecimento quando você cursar essas disciplinas no futuro?
8. Durante o curso na FALE, você já teve contato com alguma disciplina teórica e/ou prática que explorasse a temática de avaliações ou de testes no ensino de línguas? Se sim, conte um pouco sobre a disciplina.
9. Durante o curso na FALE, você já teve alguma disciplina teórica e/ou prática que explorasse o letramento crítico? Se sim, conte um pouco sobre a disciplina.
10. Que atividades você desempenha no CENEX?
11. Na sua opinião, em que aspectos o CENEX contribui para a sua prática profissional no futuro?
12. O que são os Midterm Written Test e Final Written Test? Como esses dois testes são produzidos? Que instruções devem ser seguidas? Como se dão as aplicações em suas turmas?
13. Na sua opinião, qual a diferença entre os termos “avaliações” e “testes” no ensino de línguas?
14. Quais foram suas experiências com avaliações e testes no ensino de línguas como aluno? Explique.

15. E quais foram suas experiências com avaliações e testes no ensino de línguas como professor? Se sim, como?
16. Você utiliza o LC nas aulas ministradas por você no CENEX? Como?
17. Você acredita que o LC pode ser utilizado em testes escritos no CENEX e/ou em outros contextos de ensino de línguas? Justifique.

ANEXO C

Instruções para Elaboração de Provas CENEX – FALE- Inglês - UFMG

Caro Professor,

Por favor, leia as instruções abaixo sobre elaboração das provas do CENEX FALE UFMG. Ao final da leitura, preencha o que se pede.

Orientações Gerais

1. Toda a comunicação relativa às provas do CENEX FALE deve ser enviada para o e-mail [REDACTED].
2. Como o CENEX FALE visa à formação colaborativa dos professores, haverá uma divisão de grupos de trabalhos (GTs Provas). Os mesmos grupos de trabalho serão mantidos no MidTerm e no Final Exam.
3. Uma relação desses GTs será enviada a seu e-mail. Ao receber essa relação, faça contato com os outros integrantes de seu GT, para que os trabalhos de elaboração das provas possam ter início.
4. Haverá dois encontros do CENEX FALE, dedicados ao fechamento das Provas, já marcados:
[REDACTED] fechamento do MidTerm (com [REDACTED])
[REDACTED] fechamento do Final Exam (com [REDACTED])
5. Cada GT terá que se organizar para elaborar suas provas da melhor forma possível ANTES das datas acima destacadas, pois, nesses dias, as provas serão ‘fechadas’ e oficialmente enviadas para a SUPERVISÃO AVALIAÇÃO. Esses encontros vão ocorrer nos laboratórios de informática do CAD 2, pelo acesso mais fácil aos computadores.

Sobre a elaboração das provas

É necessário considerar os seguintes aspectos operacionais:

1. As provas devem conter o logo do CENEX FALE e devem ser enviadas exclusivamente para o e-mail da Supervisão Avaliação.
2. Todas as provas serão compartilhadas exclusivamente via Edmodo, pela Supervisão Avaliação. Nenhum arquivo do Edmodo pode ser alterado ou removido. Caso você precise fazer algum ajuste em uma prova já pronta, é necessário que seu supervisor autorize essa mudança e que ela seja feita em arquivo separado.
3. Todas as provas devem ser enviadas em dois arquivos separados, intitulados PROVA MIDTERM/FINAL NÍVEL X ALUNO e PROVA MIDTERM/FINAL NÍVEL X KEYS + o

áudio ou vídeo a ser utilizado. Caso queira, você pode disponibilizar o link para download na CHAVE DE RESPOSTAS.

4. O arquivo com as KEYS deve conter somente as respostas, não é mais necessário que os arquivos sejam idênticos.

5. Antes de aplicar a prova, você deve ‘baixar’ o vídeo, com base no link existente na prova. Mesmo que sua sala de aula tenha internet, o vídeo deve ser baixado de qualquer forma, já que a conexão nunca é 100% confiável.

Em relação ao conteúdo das provas

É necessário observar que:

1. As provas devem ser temáticas, versando sobre um mesmo tópico em todas as questões.
2. Deve-se incluir sempre um texto autêntico escrito; um exercício de vocabulário/gramática; um exercício de compreensão oral com áudio autêntico; e uma produção escrita.
3. Os textos escritos e orais NÃO devem ser retirados de livros didáticos, devem ser textos de jornais, revistas, propagandas, tirinhas, vídeos, filmes, e outros.
4. O nível de dificuldade dos textos escritos e orais deve ser compatível com a proficiência do aluno que está sendo testado.
5. Os exercícios de preenchimento de espaços devem ser evitados, pois são mecânicos.
6. Nas questões de compreensão de texto, deve-se evitar o uso excessivo de perguntas abertas, especialmente do tipo SIM/NÃO. Perguntas que levem à associação de idéias e de conteúdos são bastante desejáveis.
7. Nas questões de listening, deve-se incluir atividades de compreensão geral e de compreensão detalhada.
8. Em relação à produção escrita, os textos que os alunos devem produzir precisam ter sentido e precisam circular na vida real. Por exemplo, ‘pedir que o aluno escreva um parágrafo sobre um certo tema’ não é uma atividade da ‘vida real’. Um parágrafo, sozinho, não é um texto, e não circula na sociedade. Por outro lado, um e-mail, um comentário, um convite, uma instrução, são textos que circulam entre pessoas para fins de comunicação.
9. Ao elaborar questões de múltipla-escolha, por exemplo, para checar gramática/vocabulário, atente para o fato de que o enunciado da questão dispense o uso de termos como EXCETO ou NÃO, que tornam confuso o sentido pretendido. Além disso, as alternativas devem ter o mesmo tamanho e o mesmo tipo de construção, evitando discrepâncias entre elas.

Havendo dúvidas, escrevam para o e-mail de Avaliação.

*Qual o seu nome? **

Confirmo a leitura e o entendimento das instruções sobre as provas do CENEX FALE UFMG:

* () Sim () Não

Estou ciente dos prazos indicados no texto acima para a elaboração de provas do CENEX

FALE: * () Sim () Não

ANEXO D

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) extensionista,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Avaliações escritas de língua inglesa e letramento crítico: possíveis relações em contextos de extensão e formação inicial”, conduzida por Lílian Aparecida Vimieiro Pascoal. Sua participação consiste em responder a um questionário eletrônico online. A pesquisa, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre avaliação, formação inicial de professores de LI, e uso de LC em aulas e em avaliações de LI. Assim, ela tem por objetivo geral identificar e observar a possibilidade ou impossibilidade de uso da perspectiva do LC em avaliações escritas produzidas por professores em formação inicial.

Ao responder ao questionário, você poderá não ter nenhum benefício direto ou imediato. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão auxiliar na construção de uma visão que compreenda o uso e aplicação do Letramento Crítico (LC) em avaliações escritas de Língua Inglesa (LI). Você não terá nenhum gasto financeiro ao participar na pesquisa. Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos com a sua participação no questionário.

Ressaltamos que os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda da pesquisadora e somente serão utilizados para projetos de pesquisa que prezem pela preservação de sua identidade com a devida autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG. Sua participação é voluntária e a decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou dano.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, Lílian Aparecida Vimieiro Pascoal, pelo e-mail lilianapvimieiro@gmail.com.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinalar sua concordância na pergunta que se segue (de resposta obrigatória para o início do questionário).

Você também pode entrar em contato com o COEP da UFMG, endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2ª andar, sala 2005, CEP: 31210-901, BH-MG, ou pelo telefone (31) 3409-4592, e e-mail: coep@prpq.ufmg.br.