

# LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS E A PERSPECTIVA GLOCAL: UM MICROESTUDO

Gladys QUEVEDO-CAMARGO<sup>1</sup>

Anita Angelica Cruz de Paiva SOUSA<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3371>

**Resumo:** Considerando a literatura existente sobre Letramento em Avaliação de Línguas (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) e o papel da avaliação no processo de ensino/aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006), este artigo discute o lugar e o papel desse letramento e os benefícios que pode propiciar aos docentes e aos seus contextos de atuação. Trazemos o conceito de glocalização (ROBERTSON, 1995; TRIPPESTAD, 2016) no contexto de ensino do inglês e sua importância no processo de formação de professores de língua inglesa. Realizamos um microestudo qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) com dados provenientes de um questionário *on-line* aplicado a cinco professores de inglês de uma escola pública de idiomas do Distrito Federal e da análise documental das disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos seus cursos de Letras. Os resultados indicam que há uma carência de Letramento em Avaliação de Línguas na formação acadêmica dos participantes, o que é indispensável para que o professor possa conceber sua sala de aula como um espaço glocal.

**Palavras-chave:** Letramento em Avaliação de Línguas (LAL). Glocalização. Formação de professores de língua inglesa.

---

1 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; [gladys@unb.br](mailto:gladys@unb.br); <http://orcid.org/0000-0002-4802-5296>

2 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; [anita.angelica22@gmail.com](mailto:anita.angelica22@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0002-2319-9740>

## *ASSESSMENT LITERACY FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS AND GLOCAL PERSPECTIVE: A MICROSTUDY*

**Abstract:** Considering the literature on Language Assessment Literacy (SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) and on the role of language assessment in the teaching/learning process (SCARAMUCCI, 2006), this article discusses the place and role of such literacy and the benefits that it may provide to teachers and their working contexts. The concept of glocalization (ROBERTSON, 1995; TRIPPESTAD, 2016) in the context of teaching English and its importance in the process of English language teacher education is also approached. A qualitative-interpretivist (MOITA LOPES, 1994) microstudy was carried out, and its data were collected through an online questionnaire applied to five in-service teachers in a public language school in the Federal District and through a documental analysis of the subjects that were part of their Letters curricula. The results indicate that there is a lack of language assessment literacy in these language teachers' education, which is essential to enable teachers to conceive their classes as glocal places.

**Keywords:** Language Assessment Literacy (LAL). Glocalization. English Language Teacher Education.

### **Introdução**

Entender o ato de avaliar como parte indissociável do planejamento da prática docente é essencial para que espaços no ensino possam ser revisitados em favor da aprendizagem ou para que os objetivos de ensino possam ser ressignificados; afinal, como afirma Luckesi (2005, p. 43), “planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios”. Olhar para a avaliação sob esse prisma no atual contexto de ensino da Língua Inglesa (doravante LI) no Brasil é crucial, haja vista a sua obrigatoriedade a partir do sexto ano da Educação Básica, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a).

Quando o professor se predispõe a adotar uma postura diagnóstica reflexiva sobre a sua práxis, ele permite que portas para uma ação interventiva a favor da sua docência e ensino sejam abertas, propiciando que mudanças ocorram quando e se necessárias. Essa possibilidade de ação, também conhecida por agência transformadora (ENGSTRÖM, 2013), demonstra a transição do docente do estágio de profissional técnico para a posição de professor crítico que reflete, analisa e se posiciona em favor da sua práxis e em prol *da* e *para* a aprendizagem do aluno (CONTRERAS, 2002). Para que isso ocorra, é fundamental

que o professor seja preparado com conhecimentos sobre como se situar na posição de avaliador (SCARAMUCCI, 2006), levando em conta os diversos aspectos que permeiam o ato de avaliar.

Discutir a formação do professor de LI em busca de um Letramento em Avaliação (TAYLOR, 2009; SCARAMUCCI, 2016; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) ao longo de sua trajetória docente é tarefa de extrema relevância no atual cenário sócio-político-econômico em que a língua está inserida (SCARAMUCCI, 2016) por duas razões fundamentais. A primeira é o *status* alcançado pela língua atualmente, tornando-se o principal artefato de comunicação nos mais diversos fluxos mundo afora (CRYSTAL, 2003; KUMARAVADIVELU, 2012), além de ser um capital cultural desejado por muitos (BOURDIEU, 1993); a segunda diz respeito à carência observada em boa parte dos cursos de licenciatura de Letras espalhados pelo país no que tange à formação docente em avaliação<sup>3</sup>. A avaliação deve ser prioridade na formação docente para o sucesso do fazer pedagógico porque,

[...] se na avaliação estão os maiores problemas de ensino é nela também que reside grande parte das soluções pelo poder nela investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis. Torna-se, assim, um mecanismo propulsor de mudanças no processo de ensino/aprendizagem. (SCARAMUCCI, 2006, p. 52).

Considerando a relevância da avaliação, a partir de um microestudo com cinco professores de LI sobre suas experiências com avaliação e das matrizes curriculares atuais dos cursos onde realizaram a graduação em Letras, este artigo traz como objetivos: (a) discorrer sobre como o Letramento em Avaliação de Línguas pode propiciar melhorias ao ato de avaliar e ao processo de ensino/aprendizagem de LI em si, e (b) refletir sobre como a perspectiva da glocalização (ROBERTSON, 1995; TRIPPESTAD, 2016) pode encontrar voz e vez na formação docente, em especial, com relação ao letramento em questão.

Para subsidiar nossas reflexões, primeiramente apresentaremos um breve referencial teórico sobre o cenário atual da avaliação, conduzindo a reflexão para a formação docente; em seguida, faremos uma apresentação do que consiste Letramento em Avaliação e seu direcionamento para a área de línguas. Na terceira seção, traremos à tona o conceito de glocalização no ensino de LI e como este pode fazer parte do processo

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, o estudo feito por Quevedo-Camargo (2020).

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

de formação docente. Na quarta seção, esclareceremos a natureza da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos metodológicos utilizados para coleta de dados para, na parte seguinte, dar prosseguimento à sua análise e discussão. Por fim, faremos as considerações finais.

### **Avaliação: concepções reais, concepções ideais e a formação do professor de línguas**

Associa-se avaliação a um conjunto de instrumentos utilizados para verificar a aprendizagem, classificar, selecionar, excluir/incluir e aprovar/reprovar alunos. É utilizada também como parâmetro de classificação de um país, assim como uma poderosa arma de poder e punição (SHOHAMY, 1998).

Em 2005, Luckesi já afirmava que a avaliação, a seu ver, não era conduzida de forma muito diferente do que faziam os jesuítas logo que instalaram as primeiras escolas no Brasil no século XVI. À época, “tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados” (LUCKESI, 2005, p. 22). Qualquer semelhança com o que se vê agora em propagandas de cursinhos vestibulares exibindo listagens de aprovados nos cursos universitários mais concorridos do país ou em *outdoors* de preparatórios para concursos que prometem verdadeiras “receitas” de como “passar” em uma prova não é mera coincidência. São apenas alguns exemplos do poder que a avaliação tem na decisão de vidas e definição de futuros (SHOHAMY, 1998, 2017).

Tratar os resultados de uma avaliação como sendo a terminalidade de um ciclo totalmente fechado a intervenções equivale à ausência de conhecimentos essenciais sobre como lidar criticamente com a avaliação. Essa carência formativa de conhecimentos sobre avaliação (STIGGINS, 1991; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; QUEVEDO-CAMARGO, 2020) consiste em um dos aspectos importantes a serem levados em conta quando se busca entender como vem sendo feita a formação docente.

Muitos instrumentos avaliativos exigem dos alunos, além do conhecimento linguístico, saberes sobre culturas, hábitos e personalidades de países anglófonos, ignorando a possibilidade de avaliar desempenho e conhecimento em LI a partir de insumos e dados locais. E quando tal desconhecimento integra o cômputo de menções e

notas, entende-se que a validade e a confiabilidade<sup>4</sup> dos instrumentos avaliativos utilizados podem vir a ser comprometidas, além de criar uma barreira desnecessária ao processo de ensino/aprendizagem da língua. Onde buscar alternativas para mudanças nesse cenário? Onde encontrar caminhos para um delineamento diferente para a avaliação de línguas? A resposta a essas perguntas converge para o mesmo ponto de partida: a formação do professor.

De acordo com um levantamento de políticas concernentes aos professores de educação básica de vinte e cinco países feito pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD), “existe atualmente um volume considerável de investigações que indicam que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos” (OECD, 2005, p. 9, tradução nossa<sup>5</sup>). Outros documentos de âmbito nacional estão igualmente alinhados e registram a importância da formação inicial e continuada de professores, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018a) e a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b).

Para que se entenda a urgência de propiciar ao professor de LI a possibilidade de ser letrado em avaliação, faz-se necessário conhecer e levar em conta o(s) contexto(s) em que seu ensino está inserido, as forças externas e internas que interferem na prática docente e o papel extremamente importante desse professor como avaliador.

## Letramento em Avaliação de Línguas

Cunhado primeiramente pelo professor estadunidense Rick Stiggins, em uma publicação de nome *Assessment Literacy*<sup>6</sup> (1991), o termo *literacy* veio ao encontro de uma preocupação do autor quanto à capacidade de avaliar de professores americanos ante a “obsessão americana por resultados traduzidos em dados numéricos” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 227). Avaliar estava sendo visto como um processo mecânico e padronizado que definia sobre vidas situadas em contextos particulares e diversos entre si. Estaria tal prática realmente refletindo a realidade de aprendizagem dos

---

4 Validade é quando um instrumento avaliativo avalia o que se propõe a avaliar, considerando o propósito para o qual ele foi elaborado. Confiabilidade refere-se ao cuidado com a estabilidade da experiência dos alunos com relação à avaliação (GREEN, 2014; BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018, RETORTA; MAROCHI, 2018).

5 No original: “There is now substantial research indicating that quality of teachers and their teaching are the most important factors in students’ outcomes”.

6 Tradução: Letramento em Avaliação (SCARAMUCCI, 2013).

alunos e fornecendo dados confiáveis para sua avaliação? Estariam os professores aptos a interpretar dados numéricos dentro de cada contexto de aplicação dos testes? A resposta que Stiggins (1991) obteve foi preocupante, pois concluiu que nem professores nem outros agentes educacionais eram letrados a respeito de aspectos fundamentais da avaliação. A partir daí, o autor propôs que se buscasse compreender a fundo o que significa ser letrado em avaliação. Para ele, não basta selecionar um instrumento avaliativo, aplicá-lo e, por meio dele, atribuir um valor sobre a aprendizagem de alguém. Ser letrado em avaliação consiste em entender quais métodos ou instrumentos avaliativos se deve lançar mão para o alcance de objetivos específicos de aprendizagem.

Todavia, tornar-se letrado em avaliar línguas ou propiciar esse letramento, especificamente em LI, significa igualmente situar-se como ser crítico olhando para a avaliação a partir do contexto em que se está inserido e lançando mão de contribuições e ações em favor *da e para* a aprendizagem do aluno (CARLESS, 2007). Um letramento que contemple seu real significado, como Fulcher (2012) bem colocou, só é satisfatoriamente atingido se o processo de ensinar, aprender e avaliar a LI em seu contexto particular for respeitado e priorizado. Letramento em Avaliação de Línguas é definido como:

O conhecimento, as habilidades e as capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de *situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos* mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125, grifo nosso. Tradução de QUEVEDO-CAMARGO, SCARAMUCCI, 2018, p. 236<sup>7</sup>).

Além da importância de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos mais amplos, acrescenta-se que uma das características importantes do professor letrado em avaliação é saber conjugar os conhecimentos locais e globais; é adotar uma posição crítica que lhe permita filtrar e selecionar o que é relevante

---

7 No original: "The knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain or evaluate, large-scale standardized and/or classroom-based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice. The ability to place knowledge, skills, processes, principles and concepts within wider historical, social, political and philosophical frameworks in order [sic] understand why practices have arisen as they have, and to evaluate the role and impact of testing on society, institutions, and individuals".

e apropriado para sua realidade, reconhecendo que contribuições de contextos externos podem ser úteis ao processo de ensino/aprendizagem/avaliação da língua com a qual trabalha.

## O global no local e o local no global

A relação entre globalização e ensino da LI apresenta grau tão elevado de interdependência e mutualidade que é praticamente inconcebível justificar a existência de uma sem a outra (YAZAN, 2018). A globalização não se faz possível sem a LI, e o ensino da LI em qualquer país do mundo justifica-se exatamente pela sua existência (KRAMSCH, 2000) como o principal meio de interlocuções econômicas, intelectuais e culturais, sendo condição *sine qua non* saber se comunicar por meio dela para se estar inserido no contexto global.

Em termos gerais, compreende-se globalização como um fenômeno em que Estados, organizações, instituições e pessoas se interligam numa relação de interdependência, em que a desterritorialização é uma característica. Trata-se de uma condição mundial que permite que saberes, ideias e informações possam chegar a todos, graças a desenvolvimentos tecnológicos de naturezas diversas (CAMPOS; CANAVEZES, 2007).

À primeira vista, a globalização pode ser vista como algo que surgiu para beneficiar a todos, entretanto, não é o que acontece, na prática, segundo especialistas. Por meio dela, organizações e nações de maior poder político e econômico conseguem manter ainda mais sua hegemonia e controle sobre os mais desfavorecidos, tentando impor de forma sutil (ou nem tanto) seus padrões culturais, políticos, comportamentais e de consumo. O que fazem, o que têm e o que são passam a ser capitais de consumo desejados, colocando em xeque construções locais e regionais alicerçadas ao longo de gerações (GROSFOGUEL, 2008).

Como forma de se defender dessa força global que ameaça o local, forças da chamada “periferia” se posicionam veementemente contra quaisquer formas de intervenção oriundas do conhecido “eixo americano-europeu” como forma de preservar suas culturas e valores locais (KUMARAVADIVELU, 2012; MONTE MOR, 2013). Reconhecemos que, em termos práticos e realistas, não é possível simplesmente negar os efeitos da globalização, nem tentar se blindar contra ela. Não se deve supervalorizar a globalização reconhecendo como inevitável o domínio do “eixo” sobre a “periferia”, nem simplesmente, ancorar em um discurso de “agenciamento” crítico, recusar toda e qualquer influência que venha do “eixo” sem sequer passá-la por um crivo analítico de possibilidade(s).

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

O conceito de glocalização surge justamente para reconhecer que é possível “ver o local no global e o global no local” (TRIPPESTAD, 2016, p. 20). E no contexto de ensino/aprendizagem da LI, a apropriação da dinâmica da glocalização<sup>8</sup> por todos os diretamente envolvidos – alunos, professores, pais, diretores, especialistas, outros – é condição fundamental para que não se supervalorize o global em detrimento do local, e vice-versa.

Pennycook (2010) reconhece que as negociações entre local e global (e vice-versa) ocorrem naturalmente entre alunos e professores quando estes adaptam o global às suas realidades, necessidades e peculiaridades. Entretanto, se em alguns aspectos essa adaptação é aceita naturalmente e sem restrições, em outros, carece de letramento para fins de justiça e em prol da aprendizagem do aluno.

A formação continuada deve ser fomentada dentro das instituições escolares, por exemplo, estimulando os professores a revisarem previamente, entre si, os instrumentos avaliativos que aplicarão aos alunos. Tal prática permitiria a identificação antecipada de algum equívoco ou de conteúdos inapropriados, evitando situações constrangedoras para o professor e para a instituição de ensino. Assim, parece-nos relevante incluir no processo de formação do professor de LI a conscientização de que sua sala de aula precisa ser concebida como um espaço glocal. Isso inclui fazer com que ensino, aprendizagem e avaliação sejam momentos em que o global se situa ressaltando o valor do local, e o local se reconhece como parte do global.

## Questões metodológicas do estudo realizado

Concentrando-nos na realidade do Distrito Federal (DF), em especial na formação de professores de LI atuantes em Centros Interescolares de Línguas (CILs)<sup>9</sup> da Secretaria de Estado e Educação do DF (SEEDF), no mês de maio de 2019 realizamos um microestudo de natureza qualitativa-interpretativista (CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994) com cinco professores de LI de um CIL do DF. Os dados foram coletados por meio de um questionário *on-line*, por possibilitar que informações de cunho pessoal fossem mais facilmente apresentadas e permitir várias opções de resposta em perguntas estruturadas. Outra razão foi sua praticidade, pois consiste em uma ferramenta que possibilita ao participante responder por interfaces diversas (*laptop*, celular, computador), quando e onde lhe convier (MARCONI; LAKATOS, 2003). O questionário foi elaborado na

---

8 Neologismo cunhado por Robertson (1995) pela junção das palavras global e local.

9 Os CILs são escolas de idiomas da rede pública de ensino do DF que ofertam, em caráter complementar às escolas regulares, cursos de inglês, espanhol, francês e japonês (apenas em alguns CILs), para alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio.



plataforma *Google Forms* e organizado em cinco partes: 1. Perfil pessoal e profissional; 2. Trajetória de aprendizagem da língua inglesa; 3. Formação em avaliação; 4. O ato de avaliar a oralidade; e 5. Reflexões sobre a avaliação da oralidade. Devido ao foco deste artigo, apresentaremos somente dados das partes 1, 2 e 3.

A Parte 1 – Perfil pessoal e profissional dos participantes foi composta por seis questões de múltipla escolha (ME) e três abertas, como mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1.** Estrutura da Parte 1 – Perfil pessoal e profissional

Perguntas	Tipo
1. Sexo	ME
2. Faixa etária	ME
3. Tempo de serviço como professor(a) de inglês	ME
4. Tempo de serviço como professor(a) de inglês na SEEDF	ME
5. Tempo de serviço como professor(a) de inglês em CILs	ME
6. Tempo de serviço como professor(a) de inglês no CIL X	ME
7. Instituição onde concluiu a graduação	Aberta
8. Ano de início de graduação	Aberta
9. Ano de término da graduação	Aberta

ME = Múltipla escolha

Fonte: Elaboração própria

A Parte 2 – Trajetória de aprendizagem da língua inglesa foi composta por uma questão de múltipla escolha e duas em formato de escala Likert com cinco opções – sempre, às vezes, raramente, nunca e não me recordo. O objetivo dessa parte foi saber onde o participante havia aprendido inglês e qual seu contato, nessa fase, com instrumentos avaliativos frequentemente apontados pela literatura<sup>10</sup> (SANT'ANNA, 1995; LUCKESI, 2005) e observados na prática escolar do CIL onde os participantes e a primeira autora deste artigo trabalham. A estrutura dessa parte é apresentada no quadro a seguir.

<sup>10</sup> Por motivo de espaço, não discorreremos sobre tais instrumentos.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

**Quadro 2.** Estrutura da Parte 2 – Trajetória de aprendizagem da língua inglesa

Perguntas	Tipo
1. Contexto onde aprendeu inglês	ME
2. Frequência de uso de instrumentos avaliativos por seus professores	Escala Likert
3. Relevância de instrumentos avaliativos para a própria aprendizagem	Escala Likert

ME = Múltipla escolha

Fonte: Elaboração própria

A Parte 3 – Formação em avaliação foi composta por duas questões de múltipla seleção, sendo uma seguida de espaço para comentários e a outra não, e uma questão de sim ou não também seguida de espaço para comentários como mostra o Quadro 3.

**Quadro 3.** Estrutura da Parte 3 – Formação em avaliação

Perguntas	Tipo
1. Preparo para elaborar instrumentos avaliativos na graduação	MS
Espaço para relato ou reflexões relacionadas ao preparo ou não para elaborar instrumentos avaliativos na graduação	Aberta
2. Instrumentos avaliativos que utiliza no CIL X para avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos	MS
3. Sobre participação em formação continuada ou discussão sobre avaliação em inglês como língua estrangeira	S/N
Espaço para comentários sobre participação em formação continuada	Aberta

MS = Múltipla seleção; S/N = Sim ou não

Fonte: Elaboração própria

Os participantes foram cinco professores de LI que atuam no mesmo contexto: um CIL do DF, que denominamos de CIL X. Todos concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes resguardou o anonimato e garantiu a utilização dos dados única e exclusivamente para fins de pesquisa. Foi-lhes também garantido que seriam informados sobre os resultados finais deste estudo quando devidamente concluído.

## Apresentação e discussão dos dados

O perfil pessoal e profissional dos cinco participantes é apresentado a seguir.

**Tabela 1.** Perfil pessoal e profissional das professoras

Profs	Faixa etária (anos)	Tipo de IES e ano de graduação	Tempo de serviço professor LI (anos)	Tempo de serviço SEEDF (anos)	Tempo de serviço CILs (anos)	Tempo de serviço CIL X (anos)
P0	20 a 35	privada (2011)	8 a 15	0 a 7	0 a 7	0 a 7
P1	36 a 45	pública (1998)	26 ou mais	8 a 15	8 a 15	8 a 15
P2	36 a 45	pública (2001)	16 a 25	8 a 15	8 a 15	0 a 7
P3	20 a 35	pública (2018)	0 a 7	0 a 7	0 a 7	0 a 7
P4	36 a 45	privada (2003)	16 a 25	8 a 15	8 a 15	0 a 7

IES = Instituição de ensino superior

Fonte: Elaboração própria

A tabela registra o predomínio de profissionais do sexo feminino na faixa etária de 36 a 45 anos, com formação inicial em IES pública. Com respeito ao tempo de serviço como professores de LI, o grupo mostra-se bastante heterogêneo, com profissionais com pouca, média e ampla experiência. Quanto ao tempo de serviço na SEEDF e em CILs, a maioria relatou ter mais de 8 anos, estando, portanto, bem familiarizados com esse contexto de ensino. Porém, a maioria tem pouco tempo de trabalho no CIL X especificamente.

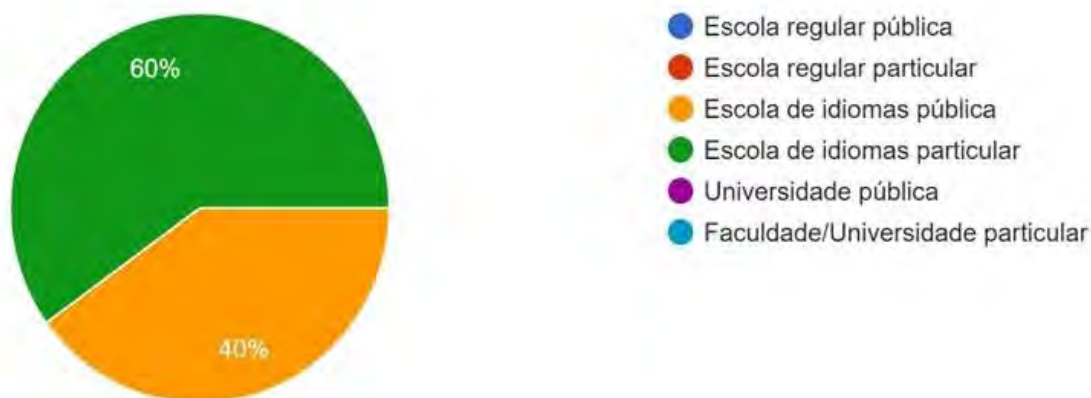
A Parte 2 – Trajetória de aprendizagem da língua inglesa continha 3 perguntas:

- 1) Em que contexto aprendeu a falar, ler, escrever e ouvir em inglês?
- 2) Durante um semestre letivo, com que frequência seus professores de inglês utilizavam os instrumentos avaliativos abaixo? (lista fornecida)
- 3) Que instrumentos avaliativos foram mais relevantes para sua aprendizagem em língua inglesa?

As respostas à primeira pergunta estão ilustradas no gráfico a seguir.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

**Gráfico 1.** Contexto de aprendizagem de LI dos participantes



**Fonte:** Elaboração própria

Três dos participantes aprenderam inglês em escolas particulares de idiomas, enquanto dois aprenderam em escola pública de idiomas, possivelmente em um próprio CIL no DF.

As respostas à segunda pergunta, relacionada à frequência com que certos instrumentos avaliativos foram utilizados durante o aprendizado desses participantes, são apresentadas na tabela a seguir.

**Tabela 2.** Frequência de uso dos instrumentos avaliativos por seus professores de inglês de acordo com os participantes

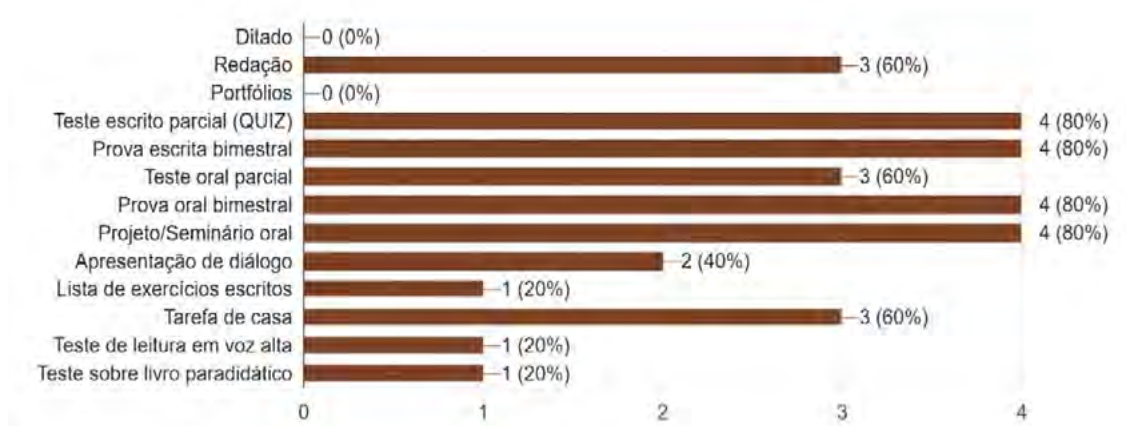
	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não me recordo
Ditado	--	1	--	3	1
Redação	2	2	1	--	--
Portfólios	--	1	--	4	--
<b>Teste escrito parcial (quiz)</b>	<b>4</b>	1	--	--	--
<b>Prova escrita bimestral</b>	<b>5</b>	--	--	--	--
<b>Teste oral parcial</b>	<b>4</b>	1	--	--	--
Prova oral bimestral	<b>5</b>	--	--	--	--
Projeto/Seminário oral	2	1	1	1	--
<b>Apresentação de diálogo</b>	<b>3</b>	2	--	--	--
Lista de exercícios escritos	2	1	--	2	--
<b>Tarefa de casa</b>	<b>4</b>	1	--	--	--
Teste de leitura em voz alta	2	1	1	1	--
Teste sobre livro paradidático	--	1	1	2	1

**Fonte:** Elaboração própria

Observa-se que, mesmo com uma faixa etária de 20 a 45 anos de idade, que pode ser considerada jovem, é unânime a presença de provas formais no quadro de instrumentos avaliativos mais usados: testes e provas orais e escritos sempre aconteciam, ao passo que portfólios, praticamente, nunca eram utilizados como instrumento avaliativo.

A terceira pergunta da Parte 2 – Que instrumentos avaliativos foram mais relevantes para sua aprendizagem em língua inglesa? – forneceu as seguintes respostas:

**Gráfico 2.** Instrumentos mais relevantes na própria aprendizagem de língua inglesa de acordo com os participantes



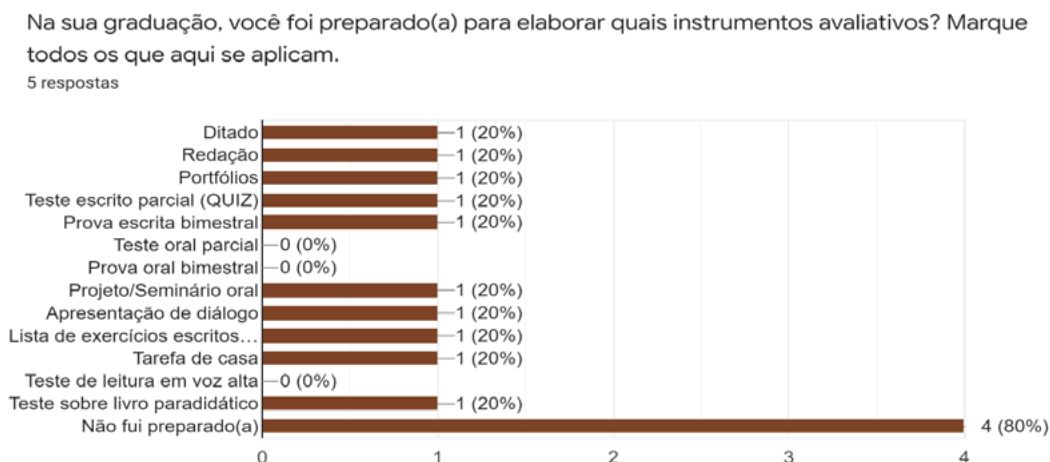
Fonte: Elaboração própria

Novamente, as provas orais e escritas ganham destaque como instrumentos que, na opinião das participantes, teriam contribuído para sua aprendizagem. Infelizmente, devido à limitação do instrumento de coleta, não foi possível perguntar os motivos para tal afirmação, e nem como essa contribuição se materializou.

Com respeito à Parte 3 – Formação em avaliação, havia 3 perguntas, como já apresentado no Quadro 2. As respostas à primeira delas estão no gráfico a seguir.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

**Gráfico 3.** Preparo durante a graduação para elaborar instrumentos avaliativos segundo os participantes



Fonte: Elaboração própria

Esse gráfico mostra que apenas um dos participantes declarou ter recebido algum preparo para elaborar instrumentos avaliativos. No espaço disponibilizado para comentários, obtivemos os seguintes:

Infelizmente a universidade não me preparou para fazer avaliações (de nenhum tipo). O que aprendi sobre avaliação foi nas escolas de idiomas que trabalhei até entrar na Secretaria de Educação. Nestas escolas, cada método de ensino exigia uma maneira diferente de avaliar o aluno. Essas avaliações eram determinadas pelos criadores dos métodos que as escolas adotavam. **P1**

Do relato acima, observam-se traços da hegemonia do método sobre a prática avaliativa da professora, quando esta discorre que “cada método de ensino *exigiu* uma maneira de avaliar”. *Exigiu* expressa imposição e sujeição; uma situação determinante orientada pelos métodos adotados (KUMARAVADIVELU, 2012), o predomínio de métodos elaborados por pessoas terceiras e impostos a uma comunidade maior de pessoas. Não se sabe se a prevalência está para o global ou local, mas o simples fato de indicar uma sistemática fechada dá indícios de um espaço que não prevê a construção de configurações glociais nem a atuação e o protagonismo docentes.

Como não tive preparo em nível universitário, tomei por base contribuições de colegas mais experientes e de como fui avaliada por meus professores. **P2**

Esse relato de P2 indica que, devido à ausência de conhecimentos sobre o que constitui avaliar, a professora reproduziu o que seus professores fizeram ou recorreu a

professores mais experientes para poder lidar com a avaliação. Aqui percebemos a escola como uma “comunidade de aprendizagem” (PIMENTA, 2002) onde, a partir de interações e de busca por conhecimentos, a mutualidade ocorre em um processo de construção e preenchimento de lacunas. Isso pode ocorrer não apenas em termos de como ensinar, mas também em como avaliar.

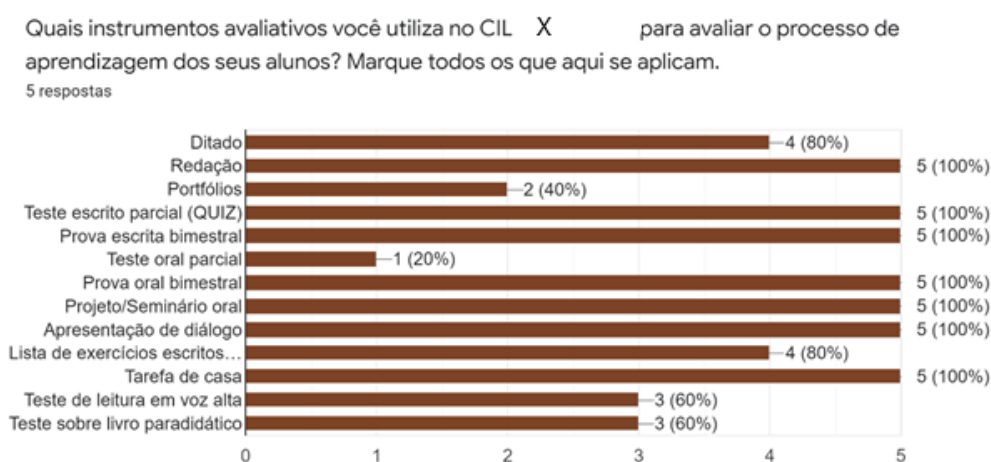
Nas matérias da graduação não fizemos reflexões relacionadas a como elaborar um material avaliativo. Apenas discutimos sobre os reflexos da avaliação. **P3**

Na fala da professora 3, há uma constatação contextualizada da realidade preocupante quanto ao Letramento em Avaliação em geral: continua transitando em termos de ideias e teorias, sem contemplar questões práticas. Tanto na fala da professora que se formou em 1998 quanto na fala da que concluiu sua graduação vinte anos depois, há indícios de que não ocorreram mudanças em termos curriculares no que tange ao preparo docente sobre como avaliar. O contato factual com a avaliação, seus aspectos, objetivos e peculiaridades ocorre, na maioria dos casos, quando o professor entra em serviço. Inicia sua atuação docente, teórica e praticamente desguarnecido de formação em avaliação (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018).

Apreende-se desses comentários a ausência de foco na prática, a importância da aprendizagem que ocorre com colegas de trabalho, a força da experiência pessoal, o papel das professoras como executoras e o pouco incentivo à reflexão sobre o agir profissional.

A segunda questão da Parte 3 trouxe as seguintes respostas:

**Gráfico 4.** Instrumentos avaliativos utilizados pelos participantes no CIL X



Fonte: Elaboração própria

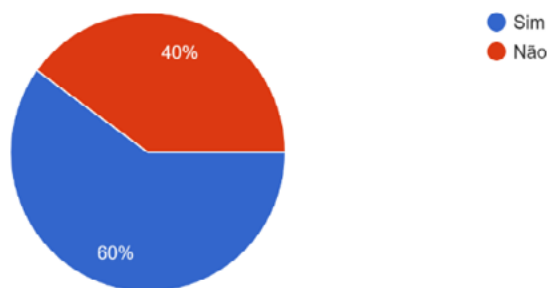
- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

Observa-se nesse gráfico a presença natural da política de avaliação do CIL – o contexto de trabalho em que as participantes se inserem, assim como acréscimos de instrumentos avaliativos que não fizeram parte da formação delas, como ditado, portfólio, teste oral parcial, leitura em voz alta e teste de livro paradidático.

Encerrando a Parte 3, as respostas à terceira questão aparecem a seguir.

**Gráfico 5.** Participação em formação continuada ou discussão sobre avaliação de inglês como LE

Após sua graduação, já participou de alguma formação continuada ou discussão sobre Avaliação em Inglês como Língua Estrangeira? Em caso posi...de de compartilhar suas experiências e dilemas?  
5 respostas



**Fonte:** Elaboração própria

Das duas participantes que responderam afirmativamente à pergunta acima apresentaram os seguintes comentários:

Já participei de várias palestras e encontros sobre este assunto. Nas escolas de idiomas particulares onde trabalhava, estas discussões também eram muito comuns no âmbito pedagógico, apesar de os professores não participarem efetivamente da criação destas avaliações. Achei todas as discussões e palestras válidas e importantes para minhas opiniões acerca do assunto. Também acredito que a minha experiência de ensino em diferentes escolas com diferentes metodologias foi essencial para ver efetivamente como as diferentes maneiras de avaliar funcionam. **P1**

A Professora 1 mostra uma quantidade significativa de oportunidades de formação sobre o tema nas escolas de idiomas em que trabalhou. Entretanto, a formação a que se refere diz respeito a como avaliar testes já prontos e não como elaborá-los. É nítida, porém, a presença da hegemonia do método sobre a prática daquelas escolas quando diz: “apesar de os professores não participarem efetivamente da criação dessas avaliações”.



Havia tido contato com várias maneiras de avaliar, mas a ela não cabia preparar seus próprios instrumentos.

Particpei de uma formação nos Estados Unidos, mas com dados e teorias baseadas na realidade americana. **P2**

Quanto à postura da Professora 2, percebe-se uma criticidade sobre a experiência que tivera em formação continuada sobre avaliação, pois conseguiu situar-se dentro de uma realidade alheia à sua. Ela reconhece que a formação que teve não estava contextualizada com o que vivencia em sala de aula pelo uso que faz da conjunção adversativa *mas*. Essa conjunção demonstra o reconhecimento de uma formação deslocada e fora de contexto, pois o que obteve de insumo nos Estados Unidos, por mais interessante que pudesse ser, não estava alinhado ao seu contexto. A docente, portanto, embora possivelmente desconheça o significado do termo glocal, apresenta uma postura que se alinha a ele: uma profissional que reconhece a importância de contribuições globais para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, mas que não pode negligenciar ou sequer ignorar as características e necessidades de seu contexto local de atuação. Isso mostra que, muitas das vezes, nem todo conhecimento proveniente do eixo Estados Unidos-Europa pode ser aplicado a outras realidades. Cabe a professores em serviço, professores em formação, formadores de professores e instituições envolvidas, adaptar tais conhecimentos a seus contextos ou construir suas próprias bases teóricas a partir de suas próprias realidades situadas (KUMARAVADIVELU, 2012; MENEZES DE SOUSA, 2011; SCARAMUCCI, 1999).

Para buscar entender um pouco mais sobre o contexto de formação acadêmica desses professores, consultamos as matrizes curriculares atuais das instituições em que os participantes se graduaram, que felizmente estavam disponíveis *on-line*. O objetivo foi confrontar os quadros atuais das disciplinas com o relato dos professores em termos de formação em avaliação de línguas e caso alguma divergência viesse a ser detectada, poder-se-ia deduzir que mudanças nas grades ocorreram, tendo em vista a impossibilidade de acessar as matrizes das disciplinas por eles cursadas à época de sua graduação.

Observou-se que a IES pública não apresentava nenhuma disciplina específica ou direcionada para o preparo docente para a avaliação. De uma carga horária total de 3240 horas/aula previstas para serem cumpridas ao longo de oito semestres, não identificamos espaço formal dentro do curso da instituição voltado para o letramento docente em avaliação. A matriz curricular apresentava uma disciplina que previa espaço para a avaliação, seus conceitos básicos, aplicações em sala de aula e elaboração de provas. Entretanto, nenhuma das três participantes formadas nessa instituição, em períodos bem distintos – duas entre 1998 e 2001 e a outra em 2018 – fez referência a essa disciplina

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

ou a conhecimentos sobre avaliar possivelmente nela trabalhado. Nesse lapso temporal de vinte anos, parece não ter havido mudanças quanto à atenção dada à avaliação na formação docente nessa universidade.

Somente o professor, graduado em uma instituição de ensino superior privada, relatou ter tido formação em nível acadêmico quanto à elaboração de instrumentos avaliativos. Entretanto, em uma consulta à matriz curricular dessa instituição, observamos dois aspectos: primeiro, o curso conferia dupla habilitação em português e inglês, o que não é uma realidade nas outras instituições mencionadas no estudo; segundo, o curso tem duração menor do que as demais instituições: seis semestres, e não oito. Não é possível afirmar, com base em sua matriz, em que momento ou disciplina o professor teve contato com informações sobre como proceder como avaliador de LI, mas na bibliografia de uma das disciplinas há a menção a Cipriano Luckesi, renomado autor da área de Avaliação no campo da Educação. Vemos, portanto, indícios de carência de letramento docente em avaliação de línguas em termos de formação acadêmica, face à importância que a avaliação tem para a atuação docente.

As respostas apresentadas pelos professores parecem corroborar o que a literatura já contempla: boa parte dos professores de LI não recebe o devido preparo para avaliar durante a formação inicial e, quando o têm, vem permeado de práticas que pouco ou nada incentivam uma prática voltada para o contexto em que irão atuar (ou atuam) e em favor dos objetivos de ensino e da aprendizagem do aluno. Os professores participantes reconheceram também a carência que têm de Letramento em Avaliação ao refletirem sobre sua formação. Porém, procuraram meios para suprir as lacunas percebidas, seja por meio da ajuda de outros docentes, de experiências anteriores como alunos ou de sua própria práxis.

## **Considerações finais**

A partir de um microestudo com cinco professores que atuam em um centro de línguas público do DF, buscamos discorrer sobre como o Letramento em Avaliação de Línguas poderia propiciar melhorias ao ato de avaliar e ao processo de ensino/aprendizagem de LI em si, e refletir sobre como a perspectiva da glocalização pode encontrar voz e vez na formação docente, em especial, com relação ao letramento em questão. Os resultados obtidos, embora singelos, corroboram a literatura, mostrando que há uma carência desse corpo de conhecimentos na formação inicial, o que pode ser um empecilho para uma práxis avaliativa pautada por confiabilidade, criticidade e respeito às especificidades de cada contexto de ensino (SHOHAMY, 1998, 2017). Isso porque, na ausência do preparo, recorre-se ao que já se conhece ou sujeita-se ao que se impõe.

Uma formação que prevê preparar o professor de LI para atuar como avaliador, e que saiba identificar quando uma força se sobrepõe à outra (quais sejam, a global e a local), possibilitará a esse profissional agir de forma reflexiva e crítica, em um processo de construção de práxis pautada na edificação de espaços mais glocais ao longo de sua trajetória como professor.

Os resultados deste microestudo também apontaram que os professores participantes estavam cientes de tal carência e que conseguiam identificar quando algo lhes era imposto, principalmente quanto aos métodos e abordagens de ensino. Entretanto, ao refletirem criticamente sobre sua prática, os professores ativam saberes de si mesmos e dos seus contextos, indicando uma abertura para que tal letramento possa ocorrer em outros níveis de formação profissional.

O exercício de autorreflexão mostra-se como um primeiro passo para mudanças. Para que a prática docente possa realmente cumprir o papel a que se dispõe, faz-se necessário dar à avaliação de línguas o lugar que lhe é merecido.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **The field of cultural production: essays on art and literature**. Cambridge: Polity Press, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2018b (versão preliminar). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jan. 2020.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA P. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. New York: Pearson, 2018.

CAMPOS, L.; CANAVEZES, S. **Introdução à globalização**. Lisboa: Instituto Bento Jesus Caraça, 2007.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. **Innovations, Education and Teaching International**, v. 44, p. 57-66, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2<sup>nd</sup>. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ENGSTRÖM, Y. Aprendizagem expansiva: por uma reconceituação pela teoria da atividade. *In*: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. São Paulo: Penso, 2013. p. 68-90.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

GREEN, A. **Exploring language assessment and testing**. Oxon, UK: Routledge, 2014.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. *In*: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, L. **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012. p. 11-27.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J.; HALU, R. (org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MOR, W. The development of agency in a new Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. *In*: JUNQUEIRA, E.; BUZATO, M. (org.). **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action in and out of school. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-146.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Teachers Matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20-62.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópio**, v. 18, p. 435-459, 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras**: da teoria à prática. Curitiba: Editora CRV, 2018.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. *In*: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSTONE, R. (ed.). **Global Modernities**, London, UK: Sage, 1995. p. 25-44.

- | Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo

SANT'ANNA, I. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

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.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Letramento em avaliação de línguas**. Palestra ministrada na Universidade de Brasília em 27/03/2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>. Acesso em: 05 ago. 2020.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, n. 4, p. 115-124, 1999.

SHOHAMY, E. Critical language testing. *In*: SHOHAMY, E.; OR, I.; MAY, S. (ed.). **Language testing and assessment**. Auckland: Springer Reference, 2017. p. 441-452.

SHOHAMY, E. Critical language testing and beyond. **Studies in Educational Evaluation**, v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998.

STIGGINS, R. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 72, p. 534-539, 1991.

TAYLOR, L. Developing assessment literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 29, p. 21-36, 2009.

TRIPPESTAD, T. A. The Global Teacher: The paradox agency of teaching in a globalised world. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 4, p. 9-23, 2016.

YAZAN, B. A conceptual framework to understand language teacher identities. **Journal of Second Language Teacher Education**, v. 1, p. 21-48, 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SOUSA, Anita Angelica Cruz de Paiva. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 223-245, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

Submetido em: 16/11/2021 | Aceito em: 14/02/2022.

---