

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

BRUNO CHAVES BORJA

**AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ANÁLISE
BIBLIOMÉTRICA DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS
NACIONAIS
(1985 A 2018)**

**UBERLÂNDIA
2020**

BRUNO CHAVES BORJA

**AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ANÁLISE
BIBLIOMÉTRICA DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS
NACIONAIS
(1985 A 2018)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Marileide Dias Esqueda.

**UBERLÂNDIA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732a
2020
Borja, Bruno Chaves, 1991-
Avaliação no ensino de línguas estrangeiras [recurso eletrônico] :
análise bibliométrica de artigos publicados em periódicos nacionais (1985
a 2018) / Bruno Chaves Borja. - 2020.

Orientadora: Marileide Dias Esqueda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3015>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Esqueda, Marileide Dias, 1973-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos - PPGEL				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico				
Data:	05 de junho de 2020	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11822ELI005				
Nome do Discente:	Bruno Chaves Borja				
Título do Trabalho:	AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS (1985 a 2018)				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Ensino de Tradução: culturas pedagógicas				

Reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Valeska Virgínia Soares Souza - ILEEL/UFU; Stéfano Paschoal - ILEEL/UFU; Marileide Dias Esqueda orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Marileide Dias Esqueda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/06/2020, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Stefano Paschoal, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/06/2020, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marileide Dias Esqueda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/06/2020, às 16:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2071316** e o código CRC **C189E094**.

BRUNO CHAVES BORJA

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA
DE ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NACIONAIS (1985 A 2018)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Uberlândia, junho de 2020.

Banca Examinadora

Profª. Dra. Marileide Dias Esqueda (Orientadora) – ILEEL/UFU

Prof. Dr. Stéfano Paschoal – ILEEL/UFU

Profª. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza – ILEEL/UFU

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por serem os meus maiores encorajadores e por todo o tipo de cuidado e apoio que recebo por parte deles.

À minha mãe, por ser um dos meus primeiros modelos profissionais e por ter concluído a sua trajetória com o mais puro amor, inspirando-me.

À minha orientadora, Professora Marileide Dias Esqueda, pela paciência, humildade, sabedoria e por ter sido humana em todos os momentos em que mais precisei.

À Pollyanna, pelo apoio e compreensão, e ao Flávio, pela prontidão e boa vontade.

Aos meus amigos e familiares, pela compreensão em relação aos momentos em que não pude estar presente.

A todos os professores que já tive, por terem me moldado como aluno e professor, me ensinando e inspirando de diferentes formas, pela garra e luta em tempos difíceis e por não terem desistido de suas paixões pela profissão. Temos, sem dúvidas, a profissão mais gratificante e desafiadora!

RESUMO

As avaliações realizadas em salas de aula configuram-se como parte primordial não só do ensino de línguas estrangeiras, mas de todo contexto de ensino e aprendizagem. A elas, é atribuído um peso tão grande que, por vezes, outras etapas igualmente importantes do processo de formação do aluno não recebem a devida atenção. A importância da avaliação se justifica por ser parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem. As avaliações fornecem, ao professor, uma riqueza de informações a serem usadas nas futuras ações da prática em sala de aula, no planejamento dos cursos e também na gestão dos alunos e das tarefas de aprendizagem (READICKINS; GERMAINE, 1993). Assim, esta pesquisa investiga, por meio de análises documentais e bibliométricas, a produção científica sobre avaliação na área de ensino de línguas estrangeiras publicada em periódicos brasileiros entre os anos de 1985 e 2018. A plataforma Sucupira da Capes é utilizada para buscas de artigos publicados em periódicos A1 (Quadriênio 2013-2016), com o intuito de identificar, bibliográfica e bibliometricamente, o número de publicações que versam sobre o tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras e suas principais contribuições para a temática. Em outras palavras, este estudo busca identificar e discutir em que medida as publicações contribuem para um novo olhar sobre a avaliação no ensino de línguas estrangeiras. Os resultados mostram uma escassez de pesquisas nacionais e atuais nos periódicos analisados, bem como foco frequente em testes de proficiência.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino de Línguas Estrangeiras. Bibliometria. Plataforma Sucupira.

ABSTRACT

Classroom assessments are a key part not only of foreign language teaching, but of all teaching and learning scenarios. They are given so much weight that sometimes other equally important stages in the learner's education process do not receive enough attention. The importance of assessment is justified because it is an intrinsic part of the teaching and learning processes. Assessment provides the teacher with a wealth of information to be used in future classroom practices, in the planning of courses and also in the management of students and learning tasks (REA-DICKINS; GERMAINE, 1993). Thus, this research investigates, through documental and bibliometric analysis, the scientific production on assessment in the area of foreign language teaching published in Brazilian journals between 1985 and 2018. Sucupira platform of Capes is used to search for articles published in A1 (High Score) journals (Quadriennium 2013-2016), in order to identify, bibliographically and bibliometrically, the number of publications that deal with the topic assessment in foreign language teaching and its main contributions to the topic. In other words, this study seeks to identify and discuss to what extent the publications contribute to a new look on evaluation in foreign language teaching. The results show a lack of current national research in the journals analyzed, as well as frequent interest for proficiency tests.

Keywords: Assessment. Foreign Language Teaching. Bibliometrics. Sucupira Platform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista completa de periódicos A1 da área de Linguística e Literatura	32
Quadro 2 – Lista de periódicos A1 selecionados da área de Linguística e Literatura	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de tela do Planilhas Google (planilha transformada em gráfico).....	36
Figura 2 – Número de publicações na área por ano (1985-2018).....	40
Figura 3 – Frequência de publicação por autores provenientes de diferentes regiões	40
Figura 4 – Ocorrência de palavras-chave nos artigos analisados	42
Figura 5 – Quantidade de referências utilizadas nos artigos analisados	43
Figura 6 – Referências utilizadas nos artigos analisados (língua estrangeira e língua portuguesa)	44
Figura 7 – Referências mais atuais utilizadas nos artigos analisados	45
Figura 8 – Referências mais antigas utilizadas nos artigos analisados	45

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 BASES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	16
2.1 A avaliação na área de Educação	16
2.2 Ensino de línguas estrangeiras: abordagens e métodos.....	19
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
4 RESULTADOS	38
4.1 Dados quantitativos.....	38
4.1.1 Os periódicos selecionados	38
4.1.2 Temas abordados	41
4.1.3 Palavras-chave	41
4.1.4 Autores e referências.....	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – Lista completa de artigos selecionados para o <i>corpus</i>.....	62

1 INTRODUÇÃO

As avaliações da aprendizagem configuram-se como instrumento primordial não só do ensino de línguas estrangeiras, mas de todos os demais contextos de ensino e aprendizagem. A elas, é atribuído um peso tão grande que, por vezes, outras etapas igualmente importantes do processo de formação do aluno não recebem a devida atenção.

A primeira notícia que temos de avaliações ou exames guarda registro na burocracia chinesa, nos idos de 1200 a.C., utilizados para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público (ESTEBAN, 1999). Nesse contexto, as avaliações ou exames aparecem não como princípio formativo, mas como um instrumento de controle social. Atualmente, as avaliações escolares são, com frequência, associadas a instrumentos que permitem o avanço do aluno para a próxima etapa de aprendizagem e, mesmo assim, continuam sendo sinônimo de seleção ou punição. Além disso, muitas vezes, essas avaliações são pouco estudadas e seus critérios, pouco sistematizados. Para Pauline Rea-Dickins e Kevin Germaine (1993),

as implicações das avaliações em um contexto educacional são potencialmente mais poderosas que aquelas que fazemos em um contexto social informal. Consequentemente, se torna crucial que uma atenção reforçada seja dada para que fique explícito o que é que estamos avaliando e o critério utilizado para julgar se algo é ‘muito bom’, ‘adequado’ ou ‘inadequado’ deve ser claramente identificado. A avaliação em um contexto educacional deve ser sistemática e executada de acordo com certos princípios norteadores, usando critérios cuidadosamente definidos. (REA-DICKINS; GERMAINE, 1993, p. 4-5, tradução nossa).¹

Preocupadas com o estabelecimento de critérios mais claros e bem definidos, as pesquisas na área de Educação debatem a temática, buscando adequar os processos avaliativos aos seus métodos e abordagens pedagógicas. Nesse sentido, nota-se que avaliar, no âmbito educacional, é algo que vai além da aplicação de testes. É buscar o crescimento na aprendizagem, levando-se em consideração não apenas cada contexto pedagógico, mas também o perfil diverso de professores e alunos, desmistificando, assim, a ideia de que as provas somativas são a única forma de avaliar o conhecimento de forma eficaz.

¹ Do original: “*Thus, the implications of evaluation in an educational setting are potentially far more powerful than those we make in informal social setting. As a result, it becomes crucial that careful thought is given to make explicit what it is we are evaluating, and the criteria by which we judge whether something is ‘very good’, ‘adequate’, or ‘inadequate’ must be clearly identified. Evaluation in an educational context should be systematic and undertaken according to certain guiding principles using carefully defined criteria*”.

Liyong Cheng (1997 apud OLIVEIRA, 2008, p. 362) detectou, em seus estudos, que, além dos processos pedagógicos de um modo geral, as avaliações afetam as estratégias de aprendizagem, a emoção, a motivação, a autoimagem e o relacionamento entre professores e alunos. Além disso, para Fred Genesee e John A. Upshur (1996 apud OLIVEIRA, 2008, p. 363), as informações fornecidas pelos exames finais de rendimento não são muito úteis, pois, quando o curso está no seu fim, é tarde demais para professores e alunos buscarem caminhos de melhoria da aprendizagem.

Já Antunes (2002) chama atenção para o fato de que boletins com resultados estáticos de notas e conceitos deveriam ser substituídos por relatórios detalhados de desenvolvimento do aluno, focando no progresso. Evitar-se-iam, assim, a retenção e a memorização de informações e focar-se-ia no verdadeiro crescimento dos alunos, aprimorando suas várias visões de mundo.

Nesse cenário, a relevância do tema se dá pelo fato de que os alunos podem e devem associar os instrumentos avaliativos a oportunidades de autoconhecimento e crescimento intelectual em detrimento de punições e traumas. O professor, ao conhecer as possíveis formas de avaliação e as diversas motivações comumente associadas a elas, poderá direcionar os seus esforços para que os alunos possam se beneficiar das experiências ligadas à avaliação.

Encontram-se, com certa frequência, em diversos contextos educacionais, práticas avaliativas adotadas em momentos específicos (metade e fim do semestre), dissociadas dos conteúdos ministrados, de caráter punitivo e classificatório (com base em conceitos estritamente numéricos), nas quais respostas predeterminadas são tidas como as únicas opções aceitáveis. Tais práticas podem estar associadas ao período profissional em que o professor se encontra, influenciando, assim, a sua motivação profissional e, conseqüentemente, a adoção de procedimentos e instrumentos avaliativos específicos. Isso pode, ainda, vir a anular a individualidade do aluno e seu perfil questionador.

Para Maria Teresa Esteban (1999), a interpretação unívoca, de natureza excludente, que propõe a avaliação como um processo articulado pela distinção entre erro e acerto, deveria ser substituída por uma orientação dialógica, que pressupõe inclusão e multiplicidade. Ainda segundo a autora, essa forma de seleção baseada na hierarquia de saberes:

gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas – e por que não, de professores e professoras – portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento. A avaliação escolar, nesta perspectiva excludente, silencia as pessoas, suas culturas

e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes fortalece a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem como a ausência de conhecimento. (ESTEBAN, 1999, p. 15-16).

O processo avaliativo deve estar aliado a práticas éticas, inclusivas e de caráter formativo. Para Juan Manuel Álvarez Méndez (2002), o caráter formativo da avaliação é um dos conceitos inequívocos, em sua expressão, que justificam práticas equívocas. Basta entendê-lo na literalidade da expressão: que forma, intelectual e humanamente. Na medida em que forma, a avaliação é parte integral do pensamento crítico. Portanto a avaliação deve ter caráter formativo, independentemente do contexto educacional e da experiência profissional do professor.

Nas palavras de Álvarez Méndez,

a avaliação faz parte de um *continuum* e, como tal, deve ser processual, contínua, integrada ao currículo e, com este, à aprendizagem. Não são tarefas discretas, descontínuas, isoladas, insignificantes em seu isolamento; tampouco a avaliação se trata de um apêndice do ensino. Avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é “chegar tarde” para garantir a aprendizagem contínua e oportuna. Nesse caso e adotando essa perspectiva, a avaliação só “chega a tempo” para qualificar, condição para a classificação, que é o passo prévio para a seleção e para a exclusão racional. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 16-17).

Nesse prisma, a avaliação é o processo contínuo pelo qual o aluno e o professor identificam a existência de possíveis obstáculos no processo de ensino e aprendizagem. Métodos e caminhos alternativos devem ser adotados sempre que necessário, visando a adaptação aos diferentes perfis dos estudantes e a construção do conhecimento.

De acordo com Matilde Scaramucci (2004):

maus testes, assim, poderiam ter maus efeitos, e bons testes, bons efeitos. Ou ainda maus testes e bons testes poderiam ter efeitos positivos e negativos: a qualidade do efeito parece ser independente da qualidade do teste, pois outras forças existentes na sociedade parecem interagir com as características do exame na determinação de seu efeito. Essas forças podem ser as crenças dos professores ou características de sua formação, requisitos das instituições em que atuam, ou ainda assuntos políticos, sociais e econômicos. (SCARAMUCCI, 2004, p. 208).

Assim, em quaisquer contextos de ensino e aprendizagem, incluindo o Ensino de Línguas Estrangeiras², a importância de que ambos, professores e alunos, compreendam a sistemática de avaliação é inegável, pois é por meio dela que será possível traçar os principais desafios a serem enfrentados pelos alunos, bem como seus pontos fortes. É um momento crucial de aprendizagem, em que o aluno tem a chance de tornar-se ciente de seus desconhecimentos e inseguranças, para que possa procurar meios de superá-los futuramente (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002 apud MIRANDA; FELICE, 2012).

É na esteira dessas discussões que esta dissertação se insere. A proposta deste estudo é analisar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas inseridas na temática da avaliação, especificamente a voltada ao ensino de línguas estrangeiras. Parte-se do princípio de que, assim como se expande a discussão acerca de metodologias mais eficazes para a avaliação em ambientes de ensino e aprendizagem como um todo, crescem também, a cada dia, as pesquisas sobre como melhor avaliar o processo de avaliação no ensino de línguas estrangeiras. Nesse prisma, este estudo bibliométrico e descritivo em sua natureza engloba o seguinte conjunto de perguntas de pesquisa: quantos artigos foram publicados em periódicos brasileiros da área de Letras e Linguística sobre avaliação voltada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras? Quem são os autores expoentes que tratam da temática? Quais as principais contribuições dessas publicações para a área de Ensino de Línguas Estrangeiras?

No que se refere às partes que integram esta dissertação, tem-se que o primeiro capítulo, seção 2, englobará uma discussão acerca dos principais estudos versados no tema avaliação, tanto no âmbito da Educação quanto no do Ensino de Línguas Estrangeiras, tomando como base os trabalhos dos autores Scheeffler (1976), Pauline Rea-Dickins e Kevin Germaine (1993), Fred Genesee e John A. Upshur (1996), Liying Cheng (1997), Maria Teresa Esteban (1999), Philippe Perrenoud (1999), Cipriano Carlos Luckesi (2001), H. Douglas Brown (2001), Harmer (2001), Antunes (2002), Barriga (2002), Juan Manuel Álvarez Méndez (2002), Fulcher (2003), Matilde Scaramucci (2004), Vera Paiva e Liliane Sade (2006), Ana Cristina Salomão (2010), Kelly Day (2012), Maria Inês Vasconcelos Felice e Adriana Célia Alves (2012), Larissa Tirloni e Valdiléna Rammé (2015), bem como as diretrizes sobre avaliação em línguas estrangeiras modernas veiculadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com vistas a sustentar as discussões acerca dos vários processos imbricados nas avaliações voltadas aos ambientes de ensino e aprendizagem.

² Neste trabalho, Ensino de Línguas Estrangeiras será grafado em letra maiúscula quando se referir à área e em letra minúscula quando se referir ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em sala de aula.

No primeiro capítulo, também serão importantes as teorizações acerca das mudanças de paradigmas dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, já que a mudança nos métodos pode levar à adoção de distintos critérios de avaliação.

O segundo capítulo, seção 3, tratará dos procedimentos metodológicos que sustentarão a pesquisa. Trata-se de uma investigação bibliométrica e bibliográfica que, por meio de análises documentais, buscará conhecer e descrever a produção científica sobre avaliação na área de Ensino de Línguas Estrangeiras de periódicos lançados dos anos 1980 até o presente. Além de seu caráter descritivo, a pesquisa, que averiguará os artigos publicados sobre o tema em periódicos A1 da Plataforma Sucupira da Capes, partirá das seguintes variáveis: identificação dos periódicos, número de artigos sobre avaliação neles publicados, língua do artigo, palavras-chave, ano de publicação, autores que mais publicam sobre o tema, autores mais citados e tipos de pesquisas implementadas sobre a temática. Nesse contexto, é importante ressaltar que, como reforçam Esqueda e Jesus (2015), os artigos publicados em periódicos são particularmente um tipo importante de literatura, que fornece as discussões mais acessíveis e recentes para que os percursos e evoluções de uma determinada área sejam traçados.

Embora os estudos bibliométricos tenham como foco principal lidar com os metadados (citações, coautoria e coocorrência de palavras ou conceitos-chave) de um número extenso de artigos (VANTI, 2002), disponibilizados eletronicamente e que possam ser aferidos por meio de *softwares* específicos para esse fim, as análises bibliométricas envolvendo um *corpus* reduzido de artigos, como é o caso deste trabalho, podem colocar em evidência dados conteudísticos dos artigos analisados. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa dá destaque aos dados qualitativos, que podem ser tangenciados para o interesse do autor, isto é, o de averiguar as principais contribuições dos pesquisadores brasileiros acerca do tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras.

O terceiro capítulo, seção 4, expõe os resultados oriundos dos dados bibliométricos e conteudísticos presentes no *corpus* averiguado. De caráter conclusivo, o quarto capítulo, seção 5, buscará expor as limitações deste estudo e prospectar futuras frentes de investigação.

Antes de apresentar os dados oriundos desta dissertação, posso afirmar, na qualidade de professor de inglês e pesquisador, que a discussão sobre avaliação aqui implementada trouxe luz para minhas indagações acerca do tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras. Diversos assuntos no escopo da avaliação me interessam e percebi que inexitem, até onde se sabe, trabalhos de caráter bibliométrico sobre avaliação no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, como o que foi aqui implementado. Os resultados me fizeram questionar o motivo de tantas lacunas e tantas áreas inexploradas, mesmo quando relacionadas a instrumentos supervalorizados no contexto

educacional, como as provas e os testes. Não há um único contexto em que a avaliação não esteja presente e não receba um peso considerável e, ainda assim, parece ter sido vista como concluída e “desvendada”, em meio a tantas possibilidades não exploradas acerca do tema. Interessa-me, ainda, buscar saber o motivo da falta de questionamento e de certa passividade acerca do tema avaliação, bem como seguir pesquisando, quiçá em nível doutoral, o andamento das pesquisas em outras regiões do mundo.

Ao longo da minha experiência como aluno, sempre me inquietou, desde muito cedo, o fato de que o processo nem sempre é tão valorizado quanto a avaliação pontual ao final do semestre. Apesar de, na época, não questionar tanto quanto hoje, era comum ver que colegas dedicados ao longo do semestre fossem mal avaliados por se sentirem nervosos no momento específico da prova, ao passo que alguns menos dedicados obtinham resultados numéricos considerados satisfatórios com muito menos tempo de comprometimento. Alguns anos mais tarde, ao fazer uma especialização sobre formação de professores, deparei-me com um módulo sobre avaliação que resgatou meu interesse sobre o tema. Leituras sobre avaliação com datas de publicação antigas eram comuns no módulo em questão, mas apesar disso, suas contribuições poderiam ainda ser consideradas muito atuais se publicadas hoje. Tal reflexão me levou a questionar: se, em teoria, os pesquisadores têm feito contribuições tão válidas para a área de avaliação há décadas, o que explica o fato de não as colocarmos em prática até hoje?

2 BASES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É de suma importância percorrer o processo histórico da avaliação no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, trazendo luz à terminologia utilizada, à falta de incentivo e interesse em sua pesquisa, aos principais formatos de avaliação atualmente praticados, bem como à influência dos diferentes métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. O debate sobre avaliações mediadas pelo uso do computador e seus principais desafios também merece destaque, sobretudo em um cenário em que o uso das tecnologias não mais será desassociado do ensino e da avaliação.

2.1 A avaliação na área de Educação

A análise das bases históricas da avaliação no interior das discussões em Ciência da Educação não poderia estar dissociada da explicitação dos termos utilizados ao longo dos tempos. Os termos “exame”, “teste” e “avaliação” foram e são frequentemente utilizados de modo intercambiável, o que demanda atenção e debate.

Segundo Barriga (2002), o termo “exame” era, inicialmente, o mais recorrente, sendo gradualmente substituído por “teste”, por sua suposta conotação científica, e, posteriormente, o termo “avaliação” ganhou espaço, por sua conotação acadêmica. Tais mudanças foram provocadas por transformações sociais advindas do processo de industrialização nos Estados Unidos. Brown (2001 apud MICCOLI, 2006) atenta para a distinção dos termos, já que muitos autores utilizam “avaliação” como um termo mais amplo e genérico do que “teste”, sendo “avaliação” qualquer uma das diversas formas de coletar informações relacionadas à aprendizagem, ao passo que “teste” é apenas uma das formas de avaliar.

Nas palavras de Perrenoud (1999, p. 9), “A avaliação foi uma invenção nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”. O exame oral, de acordo com Scheffer (1976), era o mais utilizado no contexto universitário da Idade Média. Em Bolonha e em Paris, no século XIII, os alunos deveriam apresentar defesas orais a fim de se graduarem. O exame educacional escrito surgiu, pela primeira vez, em Cambridge, na Inglaterra, em 1702. Com a escolaridade obrigatória e o conseqüente aumento considerável do número de alunos, o exame escrito ganhou mais espaço. Apesar de o exame oral ser o mais antigo, permanece sendo um grande desafio e foco de diversas pesquisas, como veremos posteriormente.

Um evento histórico no Brasil, que remete aos primórdios do enlace entre exames e ensino de línguas estrangeiras, é a criação do Colégio Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro. Segundo Day (2012), em 1837, o Colégio Pedro II, até então um dos primeiros estabelecimentos oficiais de estudos secundários no Brasil, foi responsável pela inclusão das línguas estrangeiras modernas nos currículos de escolas brasileiras. Algo até então inédito, devido à predominância das línguas estrangeiras clássicas no contexto em questão.

As aulas de inglês, francês e alemão passaram a receber a mesma ênfase e a fazer parte dos programas do colegial. Além de modelo de ensino, o colégio foi pioneiro em relação ao ensino de línguas estrangeiras modernas e o único, à época, a realizar exames de ingresso em cursos superiores, contribuições inéditas, se se leva em consideração o período em questão. O modelo francês de educação era tomado como exemplo e o foco se centrava no ingresso nas universidades. Nesse contexto, de acordo com BARRIGA (2002), na *Didactica Magna de Comenius* (1657), não se decide a promoção nem a nota do aluno por meio de exame. O professor deve sempre reconsiderar o seu método em prol do sucesso do aluno e punições e castigos só prejudicariam o processo, gerando aversão ao estudo. No entanto o aparecimento da nota no século XIX foi grande responsável pela mudança de foco no contexto da avaliação. Problemas da educação e didática perderam espaço para preocupações mais técnicas, como: construções de provas, validações estatísticas e atribuição de notas.

Para Luckesi (2000), independentemente de qual instrumento seja utilizado – teste, redação, dramatização, exposição oral etc. –, a sua qualidade deve ser levada em consideração para avaliar a aprendizagem escolar, caso contrário, torna-se um instrumento injusto, por correr o risco de qualificar o aluno inadequadamente. Muitas vezes, o desempenho dos alunos não é o problema, e sim o instrumento de coleta de dados, fazendo com que os educandos sejam julgados injustamente como incompetentes. O professor deve sempre se perguntar se está utilizando o instrumento avaliativo como forma de coleta de dados e informações sobre a aprendizagem dos alunos ou se tem o intuito de controlar, através de ameaça e submissão. Portanto deve ter clara a teoria pedagógica que usa como suporte, bem como o seu planejamento de ensino, caso contrário, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente.

Apesar de várias formas de avaliação serem colocadas em prática no ambiente escolar, independentemente de sua qualidade, Álvarez Méndez (2002) atenta para o fato de que somente a avaliação do aluno pelo professor é formalmente reconhecida. Para o autor, apesar de muitos acreditarem que na escola se avalia muito, defende que apenas se examina e qualifica.

Difícilmente as avaliações são utilizadas como instrumentos de superação de obstáculos, já que apenas os constataam.

Nesse prisma, pensar a avaliação em contexto escolar é pensar no papel dos professores. Apesar de controverso, o termo “competência” é comumente utilizado na literatura da área, em se tratando da definição dos saberes esperados de professor para atuar em sala de aula. Diz-se controverso porque o termo pode se relacionar a uma lista de funções que desconsidera as experiências adquiridas pelo professor ao longo dos anos de experiência.

De todas as formas, para Perrenoud (1999), competência é poder agir eficazmente em uma situação específica, sobretudo apoiando-se em conhecimentos. Para José Carlos Almeida Filho (2013), as concepções que o professor tem sobre língua/linguagem e filosofias de ensinar/aprender são forças norteadoras que auxiliarão na elaboração de objetivos de cursos, escolhas de materiais e métodos, bem como nos critérios utilizados nos instrumentos avaliativos.

Os cursos de formação de professores, segundo Maria Lúcia Camargo (2007), deixam a desejar em termos de como lidar com a realidade da sala de aula, por minimizarem os desafios presentes no contexto em questão. Para Selma Garrido Pimenta (1996), a escolha do termo *formação* se mostra inadequada, considerando que o professor não irá simplesmente reproduzir conhecimentos elaborados de forma técnica. Melhor do que *formar um professor* seria dizer *colaborar para o exercício de sua atividade docente*, já que a docência não é uma atividade técnico-mecânica. Espera-se que o professor faça um exercício contínuo de reflexão e investigação da própria atividade, pois os saberes também são produzidos no cotidiano docente. Devem também mobilizar conhecimentos da teoria da educação e didática, assim como contar com a ajuda de seus colegas de trabalho.

Como apontam Ademar Silva e Denise Maria Margonari (2004), os alunos de cursos de licenciatura sempre estão em contato com matérias pedagógicas que os colocam a par de aspectos teóricos e práticos da docência. No entanto, sobretudo na rede pública de ensino, eles, comumente, se deparam com uma realidade desafiadora: turmas numerosas, heterogêneas, indisciplinadas, desinteressadas e com lacunas consideráveis de aprendizagem na língua estrangeira. Em meio aos desafios do contexto de sala de aula, o professor, então, mobiliza dois tipos de competência: a *competência implícita*, que, segundo Almeida Filho (2013), advém de crenças, experiências pessoais de como aprender línguas e intuições, e, ainda de acordo com o autor, a *competência aplicada*, que é mais consciente e permite ao professor explicar por que ensina de determinada maneira. A esse respeito, cabe dizer que as competências sempre se

entrelaçam, ou seja, o conhecimento de teorias sempre dialogará com experiências pessoais do docente.

O entrelaçamento de *competência aplicada* e *competência implícita* pode contribuir para a discussão sobre o tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras. Considerando a lacuna nas teorias sobre avaliação, as experiências pessoais como aluno acabam por falar mais alto. Essas experiências, que muitas vezes utilizavam a avaliação como forma de ameaça e submissão e, provavelmente, serão propagadas, dificultam, assim, o processo de reflexão constante do professor no seu exercício docente, em se tratando da avaliação. Avaliar deveria ser agir eficazmente com base em teorias, o que nem sempre é possível. Outro obstáculo é a falta de disciplinas nos cursos de licenciatura (incluindo os cursos de Letras, que, quando ofertam disciplinas sobre avaliação da aprendizagem, frequentemente são optativas) voltadas para o debate sobre instrumentos avaliativos. Grupos de pesquisa atualmente em vigor também são escassos, como se tudo o que se sabe sobre avaliação até então fosse tido como concluído e suficiente. Em uma busca por grupos de pesquisa atuantes sobre avaliação no ensino de línguas estrangeiras, datada de 20/06/2020, os resultados mostraram-se reduzidos. A base do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) foi a fonte da busca, utilizando como palavras-chave *avaliação* e *língua*. Apenas dois grupos levavam as palavras em seus nomes: O AVAL (Avaliação da/na aprendizagem de línguas), da Universidade Federal do Pará, e o Avaliação de proficiência em língua estrangeira, do Instituto Federal de São Paulo. Possivelmente o tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras esteja presente em diversos outros grupos de pesquisa e debates, mas o resultado leva a crer que os debates provavelmente surjam com papel coadjuvante.

Como ressaltam Silva, Bartholomeu e Claus (2007), as pesquisas sobre avaliação em língua estrangeira ainda acontecem em menor volume, se compararmos a outros temas do mesmo escopo. Uma possível explicação é o fato de as pesquisas no campo do ensino de línguas estrangeiras terem, historicamente, se desenvolvido separadamente daquelas acerca de avaliação. Nesse contexto, nota-se que uma das competências deixadas de lado nas licenciaturas é a de avaliar, atrelada a determinadas abordagens ou métodos.

2.2 Ensino de línguas estrangeiras: abordagens e métodos

Almeida Filho (2013) atenta para a complexidade do conceito “língua estrangeira”, que pode significar língua dos outros e ser considerada estrangeira apenas a princípio. Para quem se dispõe a aprendê-la, ela se desestrangeiriza com o tempo, à medida que é aprendida visando a

comunicação e não apenas o domínio de suas formas. A sua aprendizagem comumente se dá em duas modalidades: um modo consciente, com regras típicas do ambiente escolar, e outro que busca a aquisição subconsciente através da construção de significados em interações reais com outros falantes.

Para melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a definição de abordagem e método se faz necessária. Para H. Douglas Brown (2000), abordagens são posições e crenças sobre a natureza da língua, a natureza da aprendizagem e a aplicabilidade de ambas para contextos pedagógicos. Segundo Almeida Filho (2013), abordagem é uma filosofia de trabalho que vai orientar as decisões do professor. Pode ser composta por princípios fixos ou crenças intuitivas em relação a uma língua estrangeira específica, formas de aprender e ensinar línguas, bem como papéis de aluno e professor.

O método, para Brown (2000), é um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para alcançar objetivos linguísticos. Os métodos são comumente relacionados, principalmente, aos papéis e comportamentos de professores e estudantes e, em segundo plano, a características como: objetivos linguísticos e temáticos, sequência e materiais. Segundo Almeida Filho (2013), métodos são distintas práticas de ensino de línguas estrangeiras, incluindo os planejamentos das unidades, materiais de ensino e formas de avaliação do rendimento dos estudantes. É comum que professores utilizem a palavra método ao se referirem ao livro didático, o que mostra o peso atribuído ao material no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Na formação de professores, os profissionais podem ser formados segundo determinado método ou com base na combinação de vários.

No Brasil, as décadas de 1960 e 1970 representam um marco no ensino de línguas estrangeiras no país, caracterizado pela busca por métodos e técnicas mais eficientes em ambientes formais de ensino de idiomas. Na década de 1980, cresce o foco no aluno e, na década de 1990, há maior interesse em interpretar como se ensina e aprende em sala de aula.

Para Wilga M. Rivers (1975), o professor, independentemente de qual método esteja em vigor, irá fazer adaptações conforme o seu perfil e o de seu grupo de alunos, levando em consideração questões como faixa etária e necessidades educacionais específicas. Nenhum método pode ser aplicado rigidamente e sem adaptações em toda e qualquer situação. Comumente, o melhor de cada método é mantido em métodos mais recentes, buscando, assim, retomar o que deu certo e reformular para o presente.

Dentre os principais métodos de ensino de línguas estrangeiras, podemos citar o método gramática-tradução, o método direto, o método audiolingual, a abordagem comunicativa e o pós-

método.

O método gramática-tradução, de acordo com Samira Jalil e Leonilda Procailo (2009), foi um método adotado, sobretudo, para se ensinar línguas estrangeiras clássicas como grego e latim. A leitura e tradução de textos literários eram o foco das aulas e tais textos eram vistos como uma contribuição para o conhecimento da cultura da língua estrangeira. A tradução literal de um texto era tida como uma forma eficaz de aprender a língua³, algo que, em muitos contextos, persiste nas salas de aula. O foco na gramática é outra característica importante desse método, com exposição de regras gramaticais, memorização e exercícios estruturalistas. O professor exerce um papel de detentor do saber e o aluno realiza as atividades conforme orientado, em uma postura tradicional.

De acordo com Rivers (1975), a importância dos estudos de grego e latim ainda era justificada como meio de abrir portas de acesso à literatura e a pensamentos de uma antiga e importante civilização. Os defensores dos estudos clássicos não apoiaram os estudos das línguas estrangeiras modernas como área de estudo conceituada e só após muita controvérsia é que essas línguas foram ganhando espaço. Inevitavelmente, as línguas estrangeiras modernas sofreram interferência dos métodos utilizados para se ensinar línguas estrangeiras clássicas, que eram, muitas vezes, antiquados para a nova realidade. O método gramática-tradução tem como objetivo o uso correto da gramática, assim como incentivar o aluno a escrever corretamente, com prática constante através de versões. Presume-se que o aluno adquire, assim, um vasto vocabulário literário, ao passo que será incentivado a apreciar grandes obras literárias. A tradução dos textos ocorre, nesse método, de forma oral e escrita e, quando possível, são realizadas discussões, em sala, a respeito da importância cultural da obra trabalhada em questão. A língua estrangeira é raramente utilizada, exceto em questões escritas nas quais pode-se responder com trechos do próprio texto. Por essa questão, o aluno frequentemente sente dificuldade quando solicitado a utilizar a língua espontaneamente.

O método gramática-tradução possui objetivos limitados, dando ênfase à memorização de regras e exceções gramaticais. As habilidades desenvolvidas pelos alunos estão relacionadas a ouvir ditados e fazer traduções que, provavelmente, não soarão muito naturais. O método não exige muito do professor, que pode aplicar suas atividades para salas numerosas, que realizarão exercícios escritos a serem corrigidos no quadro, muitas vezes de forma passiva, através da cópia de regras e da realização de exercícios do livro, seguindo página por página. A comunicação é negligenciada, dando raras oportunidades ao aluno de se expressar na língua em questão. Como os

³ A tradução era adotada em sala de aula como meio de se ensinar a língua, e não para a formação de tradutores.

principais textos trabalhados são literários, a linguagem utilizada pode ser rara e de caráter esotérico.

No método direto, o uso da língua-alvo, para Jalil e Procailo (2009), é enfatizado, ao passo que a primeira língua, a língua-fonte, perde espaço. O aluno é incentivado a pensar na língua estrangeira e, apesar de a habilidade de leitura seguir recebendo atenção, outras habilidades ganham espaço, como a de fala. A tradução é evitada e a pronúncia e situações reais de uso da língua são evidenciadas. O estudo da gramática, agora, acontece de forma indutiva, envolvendo os alunos para que se possa ensinar as regras de forma indireta. O estudante tem voz mais ativa no método direto e é induzido a se autocorriger, por meio de perguntas feitas pelo professor que possam provocar reflexão.

Rivers (1975) aponta que, no método direto, o aluno aprende ouvindo a língua intensamente e associa a fala a ações e objetos, eliminando o uso da língua materna. A fala precede a leitura, sem que haja tradução, desenvolvendo, assim, a capacidade de pensamento na língua estrangeira. A nova ênfase na pronúncia trouxe mais atenção para os estudos de Fonética e, conseqüentemente, maior entendimento de transcrições fonéticas, tornando os alunos aptos a desenvolverem uma pronúncia correta.

Esse novo método trouxe um novo e contrastante formato de aulas, se comparado ao formato das aulas do método gramática-tradução então predominantes. Quando o aluno não conseguia entender algo, o professor recorria a mímicas, desenhos e explicações na língua estrangeira, mas nunca a traduções. A explicação gramatical não era expositiva e os alunos eram incentivados a extrair as suas próprias generalizações do conteúdo gramatical em questão, de maneira indutiva. Listas de vocabulário bilíngues também eram evitadas e a compreensão de palavras desconhecidas era trabalhada por meio da interpretação do contexto.

O método direto provou ser eficiente pelo incentivo do uso da língua em detrimento das inibições comuns dos estágios iniciais, no entanto o aluno começava a se expressar oralmente sem muito conhecimento estrutural da língua e, por vezes, a fala poderia ser relativamente comprometida, já que não sabiam exatamente quando usar determinadas estruturas. O método direto demanda bastante energia por parte do professor, que deve recorrer a diversos recursos para garantir que o significado fique claro sem recorrer à língua materna.

Visando neutralizar alguns desafios, sobretudo a incorreção gramatical, o método foi sofrendo adaptações com o tempo. Certas explicações gramaticais voltaram a ganhar espaço, mas a abordagem indutiva ainda prevalecia. Traduções ocasionais também foram reintroduzidas. Tais adaptações visaram reunir o melhor de cada método em prol da realidade da sala de aula em

questão e da diversidade de alunos com a qual o professor está lidando, algo que se assemelha ao método eclético. No entanto, deve-se considerar que as adaptações sempre precisam ser feitas com um propósito específico, de acordo com os objetivos do contexto educacional.

O método de leitura foi proposto após a divulgação do relatório Coleman, nos Estados Unidos, em 1929. Como aponta Rivers (1975), o estudo revelou que grande parte dos alunos americanos de língua estrangeira estudavam o idioma por até dois anos. Em um período tão curto, só seria possível trabalhar a habilidade de leitura de forma efetiva. O relatório teve impacto internacional, fazendo com que professores buscassem meios eficientes de trabalhar a leitura com os seus alunos. Um dos intuitos era proporcionar uma apreensão direta do sentido, sem esforços conscientes de traduzir. Acreditava-se que a habilidade de leitura seria melhor trabalhada se alunos treinassem o texto em voz alta, para ajudar na compreensão, e, assim, teriam mais facilidade com a leitura se treinassem a pronúncia correta. Portanto estudavam o sistema sonoro da língua e praticavam ouvindo e reproduzindo frases simples.

A prática da escrita e os estudos gramaticais eram mais limitados, com maior ênfase ao vocabulário e às estruturas essenciais à compreensão do texto, bem como às formas verbais indispensáveis para o entendimento do material. O reconhecimento rápido de estruturas verbais e formas de negação era importante, mas o seu uso ativo era dispensável.

Os alunos inferiam o significado de palavras desconhecidas por meio de cognatos ou do contexto em que a palavra havia sido usada, resultando na ampliação de vocabulário passivo ou de reconhecimento. Frequentemente, trabalhavam com textos que abordavam questões culturais de outros países, para uma maior apreciação das diferenças culturais.

A grande maioria dos alunos desenvolvia bastante a sua habilidade de leitura, com exceção daqueles que já tinham dificuldades mesmo na sua língua materna. Na prática oral, por outro lado, dificilmente se comunicavam em situações que fugiam do uso básico da língua.

O método audiolingual, segundo Jalil e Procailo (2009), enfatiza o desenvolvimento de habilidades orais – com base nele, a repetição é extremamente valorizada, com diálogos artificiais e *drills*. Há um esforço no sentido de seguir a ordem “natural” de aquisição da primeira língua: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. O professor é visto como o centro e o modelo a ser seguido e deve corrigir os seus alunos de imediato, evitando, assim, a formação de maus hábitos. Em decorrência dessa forma de correção, o reforço positivo é valorizado.

Rivers (1975) mostra que, partindo do pressuposto de que as crianças primeiramente usam a língua materna na sua forma oral, linguistas acreditavam que deveriam privilegiar a forma oral

antes da escrita. Para os primeiros linguistas, essa não foi uma questão de escolha, já que muitas línguas ainda não tinham forma escrita desenvolvida ou, quando tinham, ainda era limitada. Considerando a sequência do método audiolingual de ouvir, falar, ler e escrever, inicialmente, a linguagem do cotidiano recebia mais atenção do que outras formas de expressão mais complexas e elaboradas (o que apenas aconteceria em um estágio mais avançado).

A memorização e a repetição de diálogos tornam-se recorrentes nesse método. Somente quando o aluno é capaz de repetir a frase de acordo com o modelo apresentado é que outras são praticadas. As frases são repetidas em coro, grupos menores e individualmente e, se um aluno ou grupo comete algum erro, volta-se a repetir a mesma frase. Todos praticam a repetição tanto de perguntas como de respostas e, quando o desempenho está satisfatório, adaptações no diálogo são introduzidas.

Após a prática oral, é introduzida a leitura do texto escrito e, somente em seguida, a escrita. De início, a escrita é imitativa, com frequentes cópias de orações até que o aluno adquira conhecimentos mais consolidados da estrutura básica. Na fase seguinte, já mais seguro, o aluno é incentivado a se expressar com maior liberdade. Em níveis mais avançados, a escrita recebe mais atenção, mas a audição e a fala nunca são negligenciadas.

A abordagem comunicativa surgiu em meados das décadas de 1970 e 1980, segundo Jalil e Procailo (2009), quando professores e linguistas notaram que os alunos frequentemente construíam frases gramaticalmente corretas, mas dificilmente as usavam em situações comunicativas reais, fora da sala de aula. A partir de então, perceberam que o domínio de regras não bastava para uma comunicação efetiva. O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1970 apud JAIL; PROCAILO, 2009), atenta para o fato de que, além do conhecimento linguístico, diversas outras competências e estratégias são indispensáveis, como: conhecimento do contexto sociocultural de uso da língua, adequação aos registros de comunicação, capacidade de interpretação, enfatizar determinadas palavras e solicitar esclarecimento.

A abordagem comunicativa, segundo Almeida Filho (2013), enfatiza o sentido e a interação. As atenções são voltadas para as experiências reais e relevantes para as necessidades de interação do aluno. O ensino das formas da língua, como descritas nas gramáticas, não é tido como suficiente para preparar os alunos para as suas interações reais, mas, apesar disso, a possibilidade de se explicar regras não é descartada. Atos como os de cumprimentar, socializar casualmente, convidar, despedir-se e descrever uma experiência são exemplos de procedimentos metodológicos comunicativos.

O final da década de 1970 foi marcado por interesse crescente a respeito do método

comunicativo na área de ensino de línguas, o que pode ser notado. Um número crescente de livros didáticos ditos comunicativos tomou o mercado. No Brasil, os livros eram, em sua maioria, importados. Ao final dos anos 1980, os livros nacionais ainda não haviam incorporado a novidade, mas a abordagem comunicativa já fazia parte de pesquisas da área, como mostrou o *corpus* da pesquisa;

Segundo Márcio Vilaça (2008), cada nova metodologia de ensino buscava aperfeiçoar as anteriores, o que resultou na proposta do pós-método. Tais métodos foram influenciados por teorias advindas da Linguística, Psicologia, Psicologia da Educação, Sociologia e Sociolinguística. De acordo com o autor:

A palavra método vem do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hódos*, que significa via, caminho. Partindo desta etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos etc. (VILAÇA, 2008, p. 75).

Ainda de acordo com Vilaça (2008), o caráter prescritivo dos métodos de ensino é motivo de crítica por dificultar ou impossibilitar uma prática docente autônoma e coerente. O professor teria que, supostamente, reproduzir técnicas escritas por terceiros que não estão inseridos na sua realidade de sala de aula. A descontextualização parte do pressuposto de que as salas de aula são homogêneas, ignorando a realidade e as especificidades de cada contexto. O pós-método, segundo Kumaravadivelu (1994), busca repensar a relação entre teóricos e professores que irão atuar segundo o método. A relação entre praticantes e teóricos era, tradicionalmente, desigual, visto que, aos teóricos, era assegurado mais poder, ao passo que, aos professores atuantes, não. O pós-método empodera os professores, de modo que tenham mais autonomia no processo de tomada de decisões em sala de aula, as quais sejam, de fato, aplicáveis e mais próximas da realidade do seu contexto educacional. Ao empoderar os professores atuantes, eles poderão teorizar a partir de suas práticas e atuar de acordo com suas teorias.

A constante busca por métodos novos e seus aperfeiçoamentos não trouxe o fim dos desafios em sala de aula, o que fez com que autores e pesquisadores se atentassem para o fato de que não existem métodos perfeitos, mas, sim, métodos mais adequados para determinadas realidades e necessidades. Tal conclusão trouxe a defesa do ecletismo nos métodos de ensino de línguas estrangeiras, trazendo maior flexibilidade metodológica e menos rigidez. Com isso, o professor teria a liberdade de escolha para trabalhar dentro da sua realidade, buscando romper com a idealização de salas de aula padronizadas e homogêneas, que fogem da realidade diversa

encontrada em contextos educacionais. A liberdade metodológica, no entanto, não implicaria a ausência de método, mas, sim, escolhas e adaptações mais apropriadas para o seu contexto.

Diante do exposto, presume-se que as avaliações podem estar direta ou indiretamente relacionadas às abordagens e aos métodos de ensino e aprendizagem de línguas. Laura Miccoli (2006) atenta para o fato de que conhecimentos sobre itens isolados de gramática e vocabulário são frequentemente enfatizados nas avaliações de língua estrangeira em detrimento da aplicação da perspectiva então inovadora do conhecimento em situações de uso real. A esse respeito, a autora apresenta quatro possíveis justificativas. A primeira é em relação ao custo de materiais didáticos importados que, por terem um valor elevado, faz com que professores optem por adotar gramáticas, influenciando o percurso das aulas e o foco das avaliações. A segunda justificativa possível para avaliações focadas em gramática e vocabulário é a reprodução das experiências que os professores tiveram como alunos, o que nos alerta para a importância que deve ser dada aos cursos de graduação que formam futuros professores. A terceira é que, apesar da possibilidade de que muitos professores conheçam a abordagem comunicativa, o desafio está em implementar uma forma de avaliar com base nessa abordagem em se tratando de turmas numerosas. A quarta e última justificativa está ligada à ideia de que professores podem não ter conhecimentos técnicos sobre como elaborar instrumentos avaliativos comunicativos.

Para Almeida Filho (2013), quando um professor de língua estrangeira se propõe a ensinar determinada língua, algumas tarefas se apresentam intrinsecamente relacionadas a esse ensino: planejamento do curso, produção ou seleção de materiais, experiências na língua-alvo dentro e fora da sala de aula com os seus alunos, avaliação do rendimento dos alunos e a autoavaliação da sua prática. Nesse contexto, a respeito das principais formas de avaliação em contexto de ensino de línguas estrangeiras, Harmer (2001 apud LEIMIG, 2001) menciona quatro tipos comuns (o estudo tem como foco a língua inglesa, mas pode também estar relacionado a outros idiomas): testes de nivelamento, testes de diagnóstico, testes de progresso e testes de proficiência.

O primeiro tipo refere-se a um teste inicial para conhecer os alunos, a fim de decidir qual o nível ou a classe em que ele irá estudar. O segundo é utilizado para identificar as dificuldades e habilidades que precisam ser desenvolvidas. O terceiro consiste em testes elaborados para conhecer o progresso dos conhecimentos e das habilidades dos alunos em relação ao conteúdo já ensinado. E, por último, os testes de proficiência⁴ são utilizados para construir uma visão geral

⁴ Para Scaramucci (2000), o conceito de proficiência não deve ser absoluto, mas, sim, considerar o propósito e a situação de uso da língua pelo falante, deixando de lado a concepção de falante nativo ideal. Há quem seja proficiente para trabalhar como guia turístico ou para ler manuais em inglês, mas nenhum dos exames internacionais de proficiência certifica o falante como proficiente em toda e qualquer situação.

sobre as habilidades, para a concessão de certificados e para a admissão em universidades.

Até 1950, as pesquisas em avaliação da aprendizagem de língua estrangeira utilizavam princípios da avaliação dos estudos de Ciências Sociais, já que idiomas estrangeiros não eram considerados como uma disciplina específica. A partir de 1960, a insatisfação de linguistas com o modelo estruturalista gerou mudanças, trazendo o foco para a competência comunicativa. Outro aspecto que perdeu força foi a divisão da língua em elementos separáveis para avaliação posterior. Uma forma mais pragmática da avaliação da aprendizagem de línguas ganha espaço, incentivando o uso autêntico e contextualizado do idioma (BROWN, 1994 apud LEIMIG, 2012).

O processo avaliativo está frequentemente aliado a métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, podendo alterar os critérios de avaliação, mediante a influência de distintos métodos. No entanto devem ser constantemente revistos e adaptados, conforme a realidade do contexto educacional e visando a construção do conhecimento. Mas em que medida a evolução dos estudos sobre métodos e abordagens acompanha a evolução dos estudos sobre avaliação no ensino de línguas estrangeiras? E o que dizer sobre a avaliação no ensino de línguas estrangeiras em contextos mediados por computadores?

O impacto das novas tecnologias de informação e comunicação alterou todas as áreas de conhecimento e até a forma como escrevemos. A elaboração e execução de avaliações em língua estrangeira mediadas pelo uso do computador ou de CALT (*Computer-Assisted Language Testing*) também sofreu diversas alterações conforme a abordagem dominante na época e as tecnologias a que se tinha acesso.

Para Warschauer e Healey (1998 apud SALOMÃO, 2010) a era denominada CALL (*Computer-assisted Language Learning*) estava dividida em três estágios:

- a) 1960 e 1970 – Os programas trabalhavam com instrução programada e exercícios de repetição eram comuns. O aluno poderia trabalhar mediante o seu próprio ritmo;
- b) 1970 e 1980 – Começam a surgir propostas de uso comunicativo da língua, influenciadas pela Abordagem Comunicativa. A língua era vista como um processo de expressão e desenvolvimento, o que conseqüentemente incluía exercícios de reconstrução de texto e simulações, buscando proporcionar interação após o uso das máquinas;
- c) a partir de 1990 – Uma visão mais social e sociocognitiva ganhou espaço, enfatizando o uso da língua em contextos sociais autênticos, proporcionando maior interação com a máquina e o processo contínuo de uso da língua.

A trajetória da avaliação e do ensino de línguas estrangeiras foi dividida em três grandes momentos:

- a) o Pré-científico (a partir do século XVIII até 1950): com foco na forma, tradução e nos exames orais;
- b) o Psicométrico-estruturalista (décadas de 1950 e 1960): influenciado pelas contribuições da Psicologia behaviorista e da Linguística estruturalista. A língua era dividida em categorias: fonológica, lexical e sintática. O conhecimento sobre cada uma era medido separadamente, sem levar em consideração as suas conexões. A correção, na época, era mais objetiva e prática, já que a forma recebia mais atenção;
- c) O Sociolinguístico integrativo: período marcado pelo Movimento Comunicativo, a avaliação ganhou nova atenção, já que a língua era utilizada de forma contextualizada, ou seja, em situações reais cotidianas. Nesse paradigma, a língua passa a ser avaliada de forma integrada e não mais compartimentalizada. Os testes de múltipla escolha foram gradualmente perdendo espaço para os testes de *cloze* e respostas mais abertas. Consequentemente, correções mais subjetivas também passaram a ser aplicadas.

Quanto ao uso dos computadores nos testes, o que mais pôde ser visto foi o uso de CD e testes estruturalistas de múltipla escolha, por vezes permitindo que o teste pudesse se adaptar aos conteúdos seguintes, baseado nas respostas anteriores dos candidatos, permitindo certo grau de integração. Posteriormente, o reconhecimento de voz foi um grande marco nos testes mediados por computador, permitindo processamento natural de fala para avaliar linguagem oral e escrita. Mas os testes de proficiência oral mediados por computador continuam sendo grandes desafios, devido à complexidade das tecnologias utilizadas no reconhecimento automático de voz.

Os computadores, quando utilizados nas avaliações, possibilitam medir o tempo levado para a realização de uma atividade, assim como deixar registrado o trajeto percorrido pelo aluno. Além do mais, oferecem recursos diversos, como vídeos, sons, gráficos e textos autênticos oriundos da internet. Apesar de a adoção de avaliações por meio de computadores dispensar o uso de papéis, tintas e outros, os custos não são reduzidos com as máquinas, os programas, a internet e a manutenção. Um problema na conexão pode afetar drasticamente o desempenho do aluno na avaliação. Para que os efeitos negativos fossem minimizados, uma padronização das máquinas e da conexão deveria ser garantida, o que seria um grande desafio. A familiaridade dos estudantes com os programas utilizados poderia influenciar no resultado também. Logo, apesar de proporcionar que pessoas de diversas partes do mundo tenham acesso às avaliações e não gastem com locomoção, por exemplo, o valor de exames de proficiência, a título de exemplo, seriam elevados devido aos custos altos de manutenção de conexão, softwares e máquinas utilizadas, requerendo o trabalho de outros profissionais, como os da Ciência da Computação.

Por outro lado, existe a vantagem de o número de aplicadores de teste poder ser reduzido, já que é possível que eles assistam ao teste e revisitem-no para garantir precisão e qualidade na correção. Além disso, fazer o teste em casa pode proporcionar um clima de conforto que aliviaria a possível tensão de fazer o teste no local, podendo alterar positivamente o resultado da avaliação.

Para Chapelle e Douglas (2006) apud Salomão (2010), as avaliações on-line em língua estrangeira podem ter efeitos retroativos positivo e negativo. O positivo está relacionado aos vários recursos proporcionados pelo uso do computador e materiais autênticos, além de proporcionarem o letramento digital e o letramento na língua-alvo. A adoção de avaliações on-line também pode permitir aplicação em qualquer lugar, a qualquer horário e com *feedback* imediato. Há a possibilidade de correção eletrônica por programas, o que seria mais difícil no caso da habilidade de produção oral, por exigir tecnologias mais elaboradas. Em questões abertas e subjetivas, o desafio seria que o *software* identificasse diversas possibilidades de respostas como corretas em detrimento de apenas um número limitado de possibilidades. Um possível efeito retroativo negativo está relacionado à possibilidade de alunos se preocuparem em aprender táticas de como o *software* corrige automaticamente a avaliação e não se preocuparem com o conteúdo, de fato.

Apesar da existência de cursos integralmente a distância, é mais comum que as aulas aconteçam virtualmente, ao passo que as avaliações, muitas vezes, permaneçam sendo presenciais. Isso acontece por questões legais, como as retratadas no art. 4º do Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, da Educação a Distância, que defende:

Art. 4º. As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017).

Uma avaliação compatível seria igualmente a distância, indo ao encontro das atividades e dos contextos vivenciados ao longo do semestre, pois ofereceria resultados tão válidos quanto se fosse aplicada presencialmente. Em tempos de crise sanitária, como a da pandemia causada pela COVID-19, novos desafios educacionais demandarão tomadas de decisões transformadoras. Tradições pouco questionadas ao longo dos anos, como é o caso da avaliação presencial em contextos *on-line* de ensino, poderão ser alteradas. Ademais, culturalmente, o peso das avaliações

em relação a outras atividades tidas como menos importantes sempre foi algo a se considerar e questionar, fazendo com que questões como confiabilidade e desonestidade venham à tona.

Idealmente,

Validade, dentro do contexto de avaliação on-line formativa, pode ser definida como até que ponto as atividades avaliativas promovem aprendizados adicionais. [...] confiabilidade no contexto de avaliações formativas online é saber até que ponto o que é avaliado é confiável ou suficiente para medir o grau de conhecimento sendo desenvolvido (os resultados de aprendizado desejados). A questão da desonestidade na avaliação formativa on-line é fortemente ligada a questões de validade e confiabilidade. Desonestidade está relacionada a verificar a real identidade do estudante e autoria do trabalho, estabelecendo se é o estudante que está por trás daquilo, de fato, assim como garantir que o estudante está buscando fontes dentro dos limites estipulados. (KHARE; LAM, 2008 apud GIKANDI; MORROW; DAVIS, 2011, p. 2338-2340, tradução nossa).

As preocupações a respeito da confirmação da identidade e formas de não burlar o sistema em avaliações podem se mostrar contraditórias, já que nem sempre há garantia de que isso ocorra em contextos presenciais. Seria necessário o uso de fiscais na aplicação de avaliações? A própria memorização mecânica de conteúdos para transpor para o papel já não se configura como uma forma de burlar o sistema?

Mais do que encontrar uma forma de garantir que a identidade do aluno seja confirmada ao realizar uma atividade avaliativa, é preciso que o peso das atividades seja dividido igualmente. Considerar o resultado de uma avaliação isoladamente não é mais importante que avaliar o processo, as negociações, as dúvidas e o progresso em relação ao ponto de partida do aluno. Ao estudar uma língua estrangeira, se os instrumentos avaliativos são focados no produto, com respostas fechadas e sem a correção posterior, é provável que o foco do aluno seja na memorização de regras (sobretudo as gramaticais) em detrimento do uso da língua em contexto. Portanto não faria sentido que um curso a distância tenha suas atividades de maior peso feitas presencialmente, já que há formas de confirmar a identidade dos envolvidos e driblar possíveis desafios de confiabilidade e desonestidade, como chamadas de vídeo e acompanhamento da participação em fóruns e *chats*. Questões como desonestidade configuram-se como desafios também em contextos presenciais, seja em atividades realizadas dentro da própria sala de aula ou em atividades destinadas a outros contextos, como a casa dos alunos.

A fim de reunir as principais contribuições e lacunas trazidas por pesquisas acerca de avaliação no ensino de línguas estrangeiras, um levantamento foi feito nos principais periódicos da área, como será detalhado a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como já apontado, a presente dissertação conta com um levantamento bibliográfico e bibliométrico a respeito dos artigos publicados sobre avaliação nos periódicos Qualis A1 da área de Linguística e Literatura, disponíveis na Plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Quadriênio 2013-2016). A Capes é uma fundação do Ministério da Educação e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), englobando todos os estados brasileiros, sendo um de seus focos o acesso à produção científica.

A Plataforma Sucupira é uma ferramenta que coleta informações, realiza análises, estimativas e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) do Brasil e, por consequência, do tipo de teorização veiculada pelos pesquisadores de uma determinada área. A Plataforma Sucupira disponibiliza, em tempo real e de livre acesso às informações, processos e procedimentos que a Capes realiza e divulga para toda a comunidade acadêmica. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977, de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje. A Plataforma Sucupira é fonte de dados sobre Avaliação Quadrienal, Coleta, APCN, Minter & Dinter, Qualis de periódicos, além de oferecer a lista de cursos avaliados e reconhecidos, informações e estatísticas da Capes e da pós-graduação.

Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para a estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Foi concebido para atender às necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação de sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. O Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, os periódicos científicos. O Qualis Periódicos divide a produção acadêmica em oito estratos, sendo o A1 o Qualis de maior impacto.

Para o exame bibliométrico e bibliográfico desta dissertação, foram utilizados os periódicos Qualis A1 da área de Linguística e Literatura, da Plataforma Sucupira da Capes (QUADRO 1).

Quadro 1 – Lista completa de periódicos A1 da área de Linguística e Literatura

1.	ALEA: ESTUDOS NEOLATINOS (ON-LINE)
2.	ALFA: REVISTA DE LINGUÍSTICA (UNESP. IMPRESSO)
3.	ALFA: REVISTA DE LINGUÍSTICA (UNESP. ON-LINE)
4.	ARS (SÃO PAULO)
5.	BAKHTINIANA: REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO
6.	BOLETIM DO MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI. CIÊNCIAS HUMANAS
7.	BOLETIM DO MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI. SÉRIE CIÊNCIAS HUMANAS
8.	BRAIN AND LANGUAGE
9.	CADERNOS DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS (UNICAMP)
10.	CADERNOS DE TRADUÇÃO (FLORIANÓPOLIS. ON- LINE)
11.	CADERNOS DE TRADUÇÃO (UFSC)
12.	CADERNOS PAGU (UNICAMP. IMPRESSO)
13.	CLASSICAL QUARTERLY (ON-LINE)
14.	CLINICAL LINGUISTICS & PHONETICS (ON-LINE)
15.	CODAS
16.	COGNITIVE LINGUISTICS
17.	COLOMBIAN APPLIED LINGUISTICS JOURNAL
18.	CRITICAL DISCOURSE STUDIES (PRINT)
19.	DELTA. DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEÓRICA E APLICADA (ON-LINE)
20.	DELTA. DOCUMENTAÇÃO DE ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEÓRICA E APLICADA (PUCSP. IMPRESSO)
21.	DIACRÍTICA
22.	DIACRÍTICA (BRAGA)
23.	DISCOURSE PROCESSES
24.	ELT JOURNAL
25.	ESTUDOS AVANÇADOS (ON-LINE)
26.	ESTUDOS AVANÇADOS (USP. IMPRESSO)
27.	ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA
28.	ESTUDOS DE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA
29.	ESTUDOS FEMINISTAS
30.	ESTUDOS FEMINISTAS
31.	GALÁXIA (PUCSP)
32.	GALÁXIA (SÃO PAULO. ON-LINE)
33.	ILHA DO DESTERRO
34.	ILHA DO DESTERRO (UFSC)
35.	INTERCULTURAL PRAGMATICS (PRINT)
36.	INTERNATIONAL JOURNAL OF THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE
37.	JOURNAL OF PORTUGUESE LINGUISTICS

38.	JOURNAL OF PORTUGUESE LINGUISTICS (ON-LINE)
39.	JOURNAL OF PRAGMATICS
40.	JOURNAL OF ROMAN STUDIES
41.	JOURNAL OF SPEECH, LANGUAGE, AND HEARING RESEARCH (PRINT)
42.	JOURNAL OF VOICE
43.	LANGUAGE
44.	LANGUAGE & COMMUNICATION
45.	LANGUAGE AND LINGUISTICS COMPASS
46.	LANGUAGE (BALTIMORE)
47.	LANGUAGE POLICY (PERIODICAL. PRINT)
48.	LANGUAGE SCIENCES (OXFORD)
49.	LANGUAGE TEACHING
50.	LANGUAGE VARIATION AND CHANGE (PRINT)
51.	LATIN AMERICAN PERSPECTIVES
52.	LINGUAGEM & ENSINO (UCPEL. IMPRESSO)
53.	LINGUAGEM EM (DIS)CURSO (IMPRESSO)
54.	LINGUAGEM EM (DIS)CURSO (ON-LINE)
55.	LINGÜÍSTICA
56.	LINGÜÍSTICA (MADRID)
57.	LINGUISTICS (BERLIN)
58.	LITERARY AND LINGUISTIC COMPUTING
59.	LITERATURA: TEORÍA, HISTÓRIA, CRÍTICA
60.	LITERATURA: TEORÍA, HISTÓRIA, CRÍTICA
61.	LITERATURA Y LINGÜÍSTICA (IMPRESA)
62.	MACHADO DE ASSIS EM LINHA
63.	METAPHOR AND SYMBOL
64.	NATURAL LANGUAGE AND LINGUISTIC THEORY
65.	NEUROREHABILITATION (READING, MA)
66.	NUEVA REVISTA DEL PACÍFICO (ON-LINE)
67.	PANDAEMONIUM GERMANICUM (IMPRESSO)
68.	PANDAEMONIUM GERMANICUM (ON-LINE)
69.	PHONETICA (BASEL)
70.	PRAGMATICS AND SOCIETY
71.	PRAGMATICS AND SOCIETY
72.	PROBUS (DORDRECHT)
73.	PROFILE
74.	QUALITATIVE RESEARCH
75.	REVISTA BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA APLICADA
76.	REVISTA BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA APLICADA (IMPRESSO)
77.	REVISTA LINGUAGEM & ENSINO (ON-LINE)
78.	RLA. REVISTA DE LINGÜÍSTICA TEÓRICA Y APLICADA
79.	SEMIOTICA (BERLIN)
80.	SEMIOTICA (ON-LINE)
81.	SIGNS (CHICAGO, ILL.)
82.	STUDIES IN LANGUAGE (AMSTERDAM. PRINT)

83.	SYNTAX (OXFORD. PRINT)
84.	TARGET (AMSTERDAM. PRINT)
85.	THE JOURNAL OF THE ACOUSTICAL SOCIETY OF AMERICA
86.	TÓPICOS DEL SEMINARIO
87.	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
88.	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA (UNICAMP)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os periódicos A1 foram escolhidos por representarem o estrato com a pontuação mais elevada, o que indica publicação ininterrupta pelo menos nos últimos oito anos, ampla diversidade institucional dos autores e publicações com efetiva contribuição científico-acadêmica para a área. Não serão investigados os periódicos organizados e publicados fora do país por instituições estrangeiras, que, mesmo fazendo parte do estrato A1, não veiculam, necessariamente, as contribuições dos pesquisadores brasileiros sobre o tema avaliação. Embora o Quadro 1 exponha a lista de todos os periódicos A1 da área de Linguística e Literatura da Plataforma Sucupira, totalizando 88 periódicos, foram selecionados apenas os periódicos organizados e publicados por instituições brasileiras, que abrangem um total de 50 periódicos.

O levantamento bibliográfico e bibliométrico dos artigos foi realizado a partir da busca, na caixa de pesquisa dos periódicos selecionados, das seguintes palavras-chave: avaliação, instrumentos avaliativos, procedimentos avaliativos, prova, teste, exame e seus respectivos correspondentes em língua inglesa. Após seleção, os artigos foram baixados no formato .pdf para as análises bibliométricas.

Tendo como focos principais a mensuração e a análise da produção científica na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, com ênfase no tema avaliação, esta pesquisa caracteriza-se como documental e estatística, que utiliza a bibliometria como técnica de pesquisa. A bibliometria, como subárea das Ciências da Informação, utiliza métodos que permitem mensurar a produção dos pesquisadores, grupos ou instituições, principalmente no tocante às suas contribuições à sociedade ao longo dos anos.

De acordo com Nádía Vanti (2002), os estudos bibliométricos podem ser definidos como a pesquisa dos aspectos quantitativos da produção, disseminação e do uso da informação registrada. A bibliometria, para a autora, “desenvolve padrões e modelos matemáticos para medir esses processos, usando seus resultados para elaborar e apoiar tomadas de decisões” (VANTI, 2002, p. 154). Nas palavras de Braga (1974, p. 162 apud VANTI, 2002):

a Bibliometria examina, primeiramente, as relações entre diferentes variáveis: recursos humanos-documentos, artigos-periódicos, produção-consumo etc., que apresentam diversas regularidades de distribuição. O número de artigos que originam n citações, o número de instituições produzindo anualmente n doutorados, o número de autores com n artigos, o número de revistas contendo n artigos constituem exemplos do mesmo tipo de distribuição.

A utilização de indicadores bibliométricos para medir os resultados das ciências em um país ou organização, no entanto, devem considerar, por sua vez, uma série de indicadores econômicos, sociais e demográficos que forneçam um enfoque mais amplo às análises realizadas. Vale considerar, portanto, que, por meio dos dados fornecidos pelas pesquisas bibliométricas, é possível identificar deficiências em determinadas áreas de pesquisa, bem como pontos que carecem de atenção e investimento por parte das autoridades. Para Ruiz e Jorge (2002), os campos de aplicação mais frequentes da bibliometria são a seleção de livros e publicações periódicas; a identificação das características temáticas da literatura; a avaliação de bibliografias e de coleções; a história da ciência; o estudo da sociologia da ciência; a determinação das revistas núcleo em determinada temática; a identificação dos países, instituições e autores mais produtivos em um período determinado; e a distribuição segundo idiomas das fontes em uma temática específica.

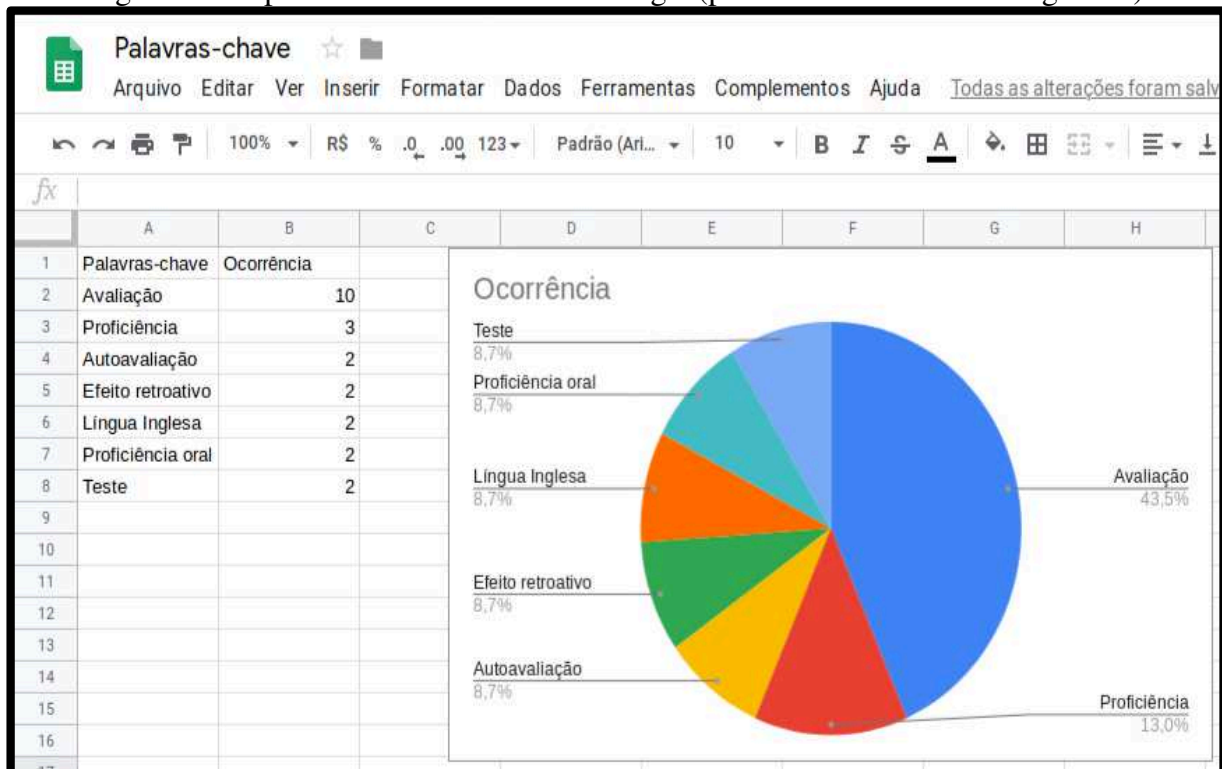
Nesse contexto, partindo de uma perspectiva quantitativa e qualitativa, a presente pesquisa conta com um levantamento bibliométrico e bibliográfico a respeito dos artigos publicados sobre o tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras nos periódicos A1 da área de Linguística e Literatura da Plataforma Sucupira da Capes (Quadriênio 2013-2016). Assim, é válido reforçar que o objetivo geral desta pesquisa é identificar o número de publicações em periódicos A1 da área de Linguística e Literatura da Plataforma Sucupira da Capes que versam sobre o tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras e suas principais contribuições para área, envolvendo o período de 1985 a 2018. Nos primeiros achados desta pesquisa, 1985 foi o ano de publicação do primeiro artigo encontrado acerca do tema avaliação no Ensino de Línguas Estrangeiras.

Para alcançar tal objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos de pesquisa:

- a) Identificar as distribuições espaço-temporais das pesquisas em avaliação versadas ao ensino de línguas estrangeiras e suas mudanças de paradigmas até o ano de 2018;
- b) Categorizar os autores e, por conseguinte, as instituições mais produtivas na pesquisa sobre avaliação no ensino de línguas estrangeiras, bem como as palavras-chave e referencial teórico mais proeminentes; e
- c) Discutir em que medida as publicações contribuem para um novo olhar sobre a avaliação no ensino de línguas estrangeiras.

Primeiramente, uma averiguação e contagem manuais levaram à organização, em uma planilha eletrônica do Planilhas Google, de todos os artigos que continham, em seus títulos ou em seus resumos, o seguinte conjunto de palavras-chave: avaliação, instrumentos avaliativos, procedimentos avaliativos, prova, teste, exame e seus respectivos correspondentes em língua inglesa. Na planilha do Planilhas Google, optou-se por organizar o *corpus* por meio dos seguintes gráficos e colunas: número de publicações por ano acerca do tema avaliação; publicações de instituições de diferentes regiões; ocorrência de palavras-chave; quantidade de referências utilizadas nos artigos; língua das referências utilizadas (estrangeira ou portuguesa); referências mais atuais utilizadas; e referências mais antigas utilizadas. Os dados foram inseridos no Google Planilhas em uma tabela e, em uma tabela paralela, os seus correspondentes dados numéricos foram dispostos. Em seguida, a opção *inserir gráfico* foi selecionada, gerando os gráficos utilizados nas imagens abaixo. A Figura 1 ilustra um exemplo do gráfico de palavras-chave sendo gerado e um processo semelhante foi repetido em todos os demais gráficos.

Figura 1 – Captura de tela do Planilhas Google (planilha transformada em gráfico)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em uma segunda etapa, após serem selecionados, os artigos foram extraídos dos *websites* dos periódicos e armazenados em pastas para fins de utilização no Planilhas Google, o que

possibilita posteriores análises bibliométricas. Todos os artigos foram baixados com a extensão de arquivo .pdf.

4 RESULTADOS

4.1 Dados quantitativos

Os dados quantitativos foram levantados a partir de questionamentos que posteriormente dariam margem a reflexões e contribuições qualitativas. Interessava saber sobre os periódicos selecionados, as regiões com maior número de publicações, os temas e palavras-chave mais recorrentes, quantos dos autores publicaram mais de um trabalho acerca do tema, as informações disponíveis a respeito de referências utilizadas por esses autores e a época em que aconteceram os picos de publicações.

4.1.1 *Os periódicos selecionados*

Nos 50 periódicos selecionados, originalmente brasileiros, da área de Letras e Linguística, foram encontrados 44 artigos sobre o tema avaliação, em um total de oito revistas nacionais. Seis artigos foram descartados por divergirem do foco da pesquisa, já que tratavam de avaliação em língua materna ou avaliação de livros didáticos. No total, 38 artigos foram analisados em sete revistas; 34 escritos em língua portuguesa e quatro em língua inglesa (APÊNDICE A).

As revistas selecionadas e o respectivo número de artigos encontrados foram: Trabalhos em Linguística Aplicada (22 artigos), Revista Brasileira de Linguística Aplicada (8 artigos), Linguagem & Ensino (3 artigos), D.E.L.T.A. (2 artigos), Ilha do Desterro (1 artigo), Alfa (1 artigo), Linguagem em (Dis)curso (1 artigo), conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Lista de periódicos A1 selecionados da área de Linguística e Literatura

Título do Periódico	Instituição e ano de criação	Número de artigos
1. ALFA: REVISTA DE LINGUÍSTICA	Unesp, 1962	1
2. DELTA. DOCUMENTAÇÃO E ESTUDOS EM LINGUÍSTICA TEÓRICA E APLICADA	PUC-SP, 1985	2
3. ILHA DO DESTERRO	UFSC, 1979	1
4. LINGUAGEM EM (DIS)CURSO (ON-LINE)	Unisul, 2000	1
5. REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA	UFMG, 2001	8
6. REVISTA LINGUAGEM & ENSINO (ON-LINE)	UFPeI, 1998	3
7. TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA (UNICAMP)	UNICAMP, 1983	22
TOTAL DE ARTIGOS		38

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que essa busca por artigos com o tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras pode apresentar falhas, tendo em vista a possível utilização, pelos autores, de títulos ou palavras-chave que não representam o tema abordado. Todos os resumos foram lidos antes da leitura integral do artigo, na tentativa de minimizar tais possíveis falhas e para que o maior número possível de artigos da área fosse incluído no *corpus* da pesquisa. Em relação à revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, os links de acesso às edições de 2009 estavam fora do ar (último acesso em 1 set. 2019), impossibilitando a busca por artigos no referido ano. A Figura 2 apresenta o número de publicações com o tema avaliação no ensino de línguas estrangeiras entre os anos de 1985 a 2018.

Figura 2 – Número de publicações na área por ano (1985-2018)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pesquisadores de diferentes regiões publicaram dentro e fora de seus estados, individualmente ou em coautoria. Aqueles vinculados às universidades do estado de São Paulo representam 50% de todos os autores que publicam sobre o tema, seguidos de autores do Estado de Minas Gerais (13,3%), Paraná (10%), Rio Grande do Sul (10%) e demais regiões, como ilustra a Figura 3.

Figura 3 – Frequência de publicação por autores provenientes de diferentes regiões



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1.2 Temas abordados

Pôde-se averiguar, nos artigos analisados, que, dentre os temas mais recorrentes relacionados à avaliação, encontra-se o subtema proficiência em língua adicional, com 15 artigos (sendo o primeiro publicado em 1985 e o mais recente, em 2018), predominantemente focados em avaliação da proficiência oral; o efeito retroativo (associado ao vestibular ou não), que totaliza seis pesquisas entre os anos 1999-2004 é o segundo mais recorrente; questões da prova de língua estrangeira do vestibular da Unicamp, que foram abordadas em seis artigos de 1996 em uma edição especial, são o terceiro mais recorrente; a utilização do Teletandem em três artigos entre 2011-2015 e a autoavaliação em três artigos entre 2007-2015 aparecem em quarto lugar. Demais assuntos relevantes para o contexto da avaliação também foram abordados, porém em menor frequência, quais sejam: avaliações propostas por livros didáticos, construção de instrumentos avaliativos, o Exame Nacional de Letras, avaliações a distância e abuso de poder associado ao contexto da avaliação. A avaliação em contexto universitário foi foco de grande parte das pesquisas, totalizando 25 artigos. Contextos como: ensino básico, cursos de idiomas, cursos preparatórios para vestibular, contexto militar e outros também foram contemplados, porém com menor frequência.

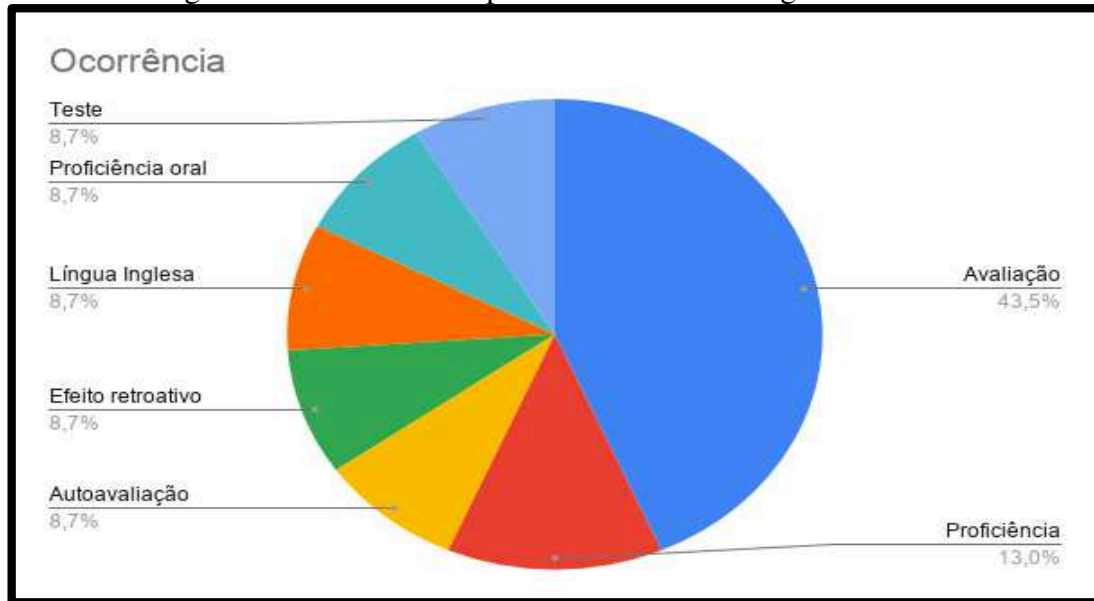
4.1.3 Palavras-chave

Para Ana Miguéis et al. (2013), o uso das palavras-chave aumenta as chances de acesso ao conteúdo dos documentos, para além da informação que é representada pelo título e resumo. Elas veiculam o pensamento dos autores, facilitando, assim, o acompanhamento da evolução científica e tecnológica, que é refletida pelos artigos ou outros documentos. Sendo assim, é de extrema importância que as palavras-chave sejam selecionadas criteriosamente, para que possam alcançar o maior número possível de interessados.

A análise das palavras-chave foi um dos critérios para a seleção dos artigos, o que não necessariamente garante a segurança da seleção de todos os artigos da área, devido ao risco da possível seleção de palavras-chave por parte dos autores que não representem o foco da pesquisa em questão, como já mencionado. Dos 38 artigos analisados, 16 não fizeram uso de palavras-chave (já que o uso delas nem sempre foi obrigatório ao longo da história) e cinco deles utilizaram palavras-chave apenas em inglês, que foram traduzidas posteriormente pelo autor desta dissertação. Dentre as palavras-chave mais recorrentes no *corpus*, estão: avaliação (10),

proficiência (3), proficiência oral (2), autoavaliação (2), efeito retroativo (2), língua inglesa (2) e teste (2), como se observa na Figura 4.

Figura 4 – Ocorrência de palavras-chave nos artigos analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

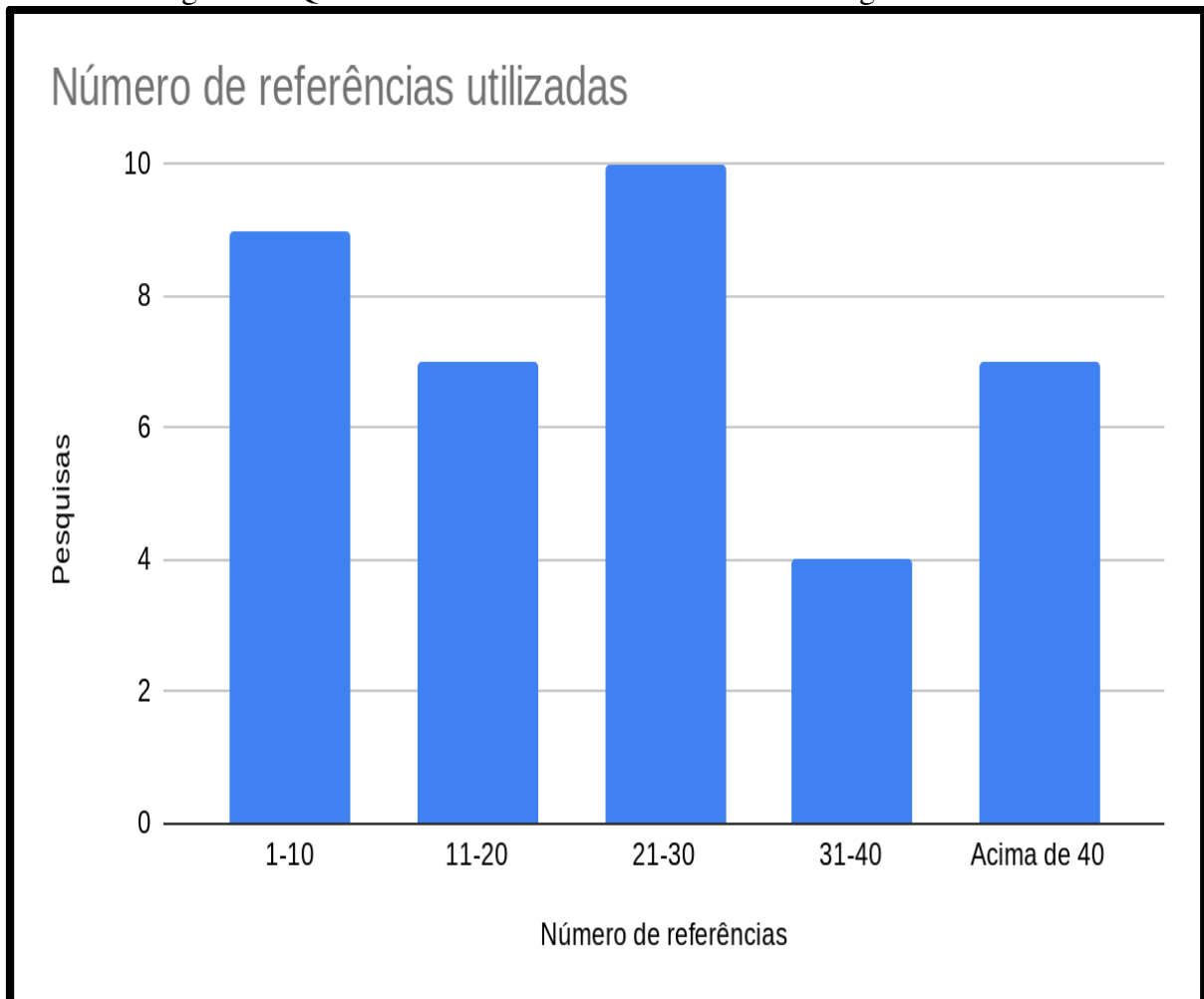
Demais palavras-chave com apenas uma ocorrência não foram retratadas no gráfico, como: acesso lexical, aprendizagem, autonomia na aprendizagem, avaliação alternativa, avaliação de proficiência, avaliação em sala de aula, competência interacional, competência linguística e comunicativa, complexidade, comunicação síncrona, comunicativo, descritores, discurso, ensino-aprendizagem de línguas em tandem, ensino de língua inglesa, ensino e aprendizagem de línguas, ensino produtivo/repetitivo, escala, experiências, fonologia prosódica, formação de professor, graduando de Letras, inglês como LE, instituição privada, interação, letramento crítico, língua adicional, língua estrangeira, línguas estrangeiras, multiletramentos, nível de proficiência, oral, oralidade, pausas preenchidas, precisão, produção oral em L2, proficiência em inglês, programa de intercâmbio acadêmico, provão, QCER, subjetividade, tandem, tecnologia, teletandem, teste/avaliação de línguas, textos, tipos de avaliação, TOEFL ITP, universidade. Os dados coletados indicam a necessidade de consolidação de parâmetros de indexação para o tema avaliação na área de Ensino de Línguas, em se tratando principalmente das palavras-chave que descrevem e delimitam as pesquisas. De modo geral, as palavras-chave se mostraram altamente diversificadas e fragmentadas quanto à sua afiliação institucional a diferentes programas de pós-graduação, desvinculadas de seus títulos e propostas de trabalhos.

4.1.4 Autores e referências

Foram encontrados 50 autores que desenvolveram pesquisas relacionadas à avaliação no ensino de línguas estrangeiras, tanto individualmente como em coautoria e apenas sete deles publicaram mais de um artigo. São eles: Matilde V. R. Scaramucci (Unicamp), 6 artigos (1 deles em coautoria); Vanessa Borges de Almeida (Unesp/UnB), 2 artigos; Lúcia K. X. Bastos (Unicamp), 2 artigos; Douglas Altamiro Consolo (Unesp), 2 artigos (1 deles em coautoria); Laura Miccoli (UFMG), 2 artigos (1 deles em coautoria); Margarete Schlatter (UFRGS), 2 artigos (ambos em coautoria) e Kleber Aparecido da Silva (Unesp), 2 artigos (ambos em coautoria).

A quantidade de referências utilizadas pelos pesquisadores em seus artigos foi analisada conforme indica a Figura 5.

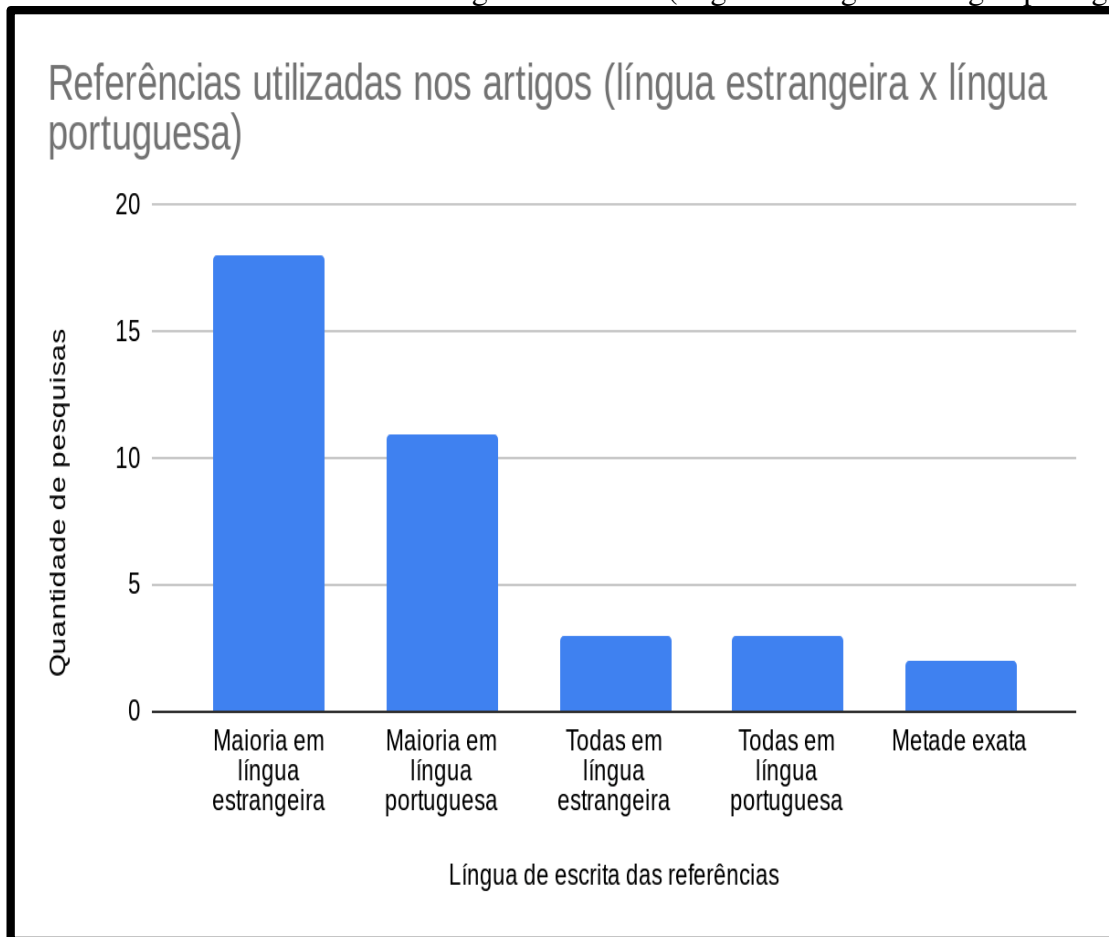
Figura 5 – Quantidade de referências utilizadas nos artigos analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre as referências utilizadas nos artigos analisados, em 19 deles, há referências de autores estrangeiros (podendo indicar referências internacionais ou pesquisadores nacionais que publicaram em outro idioma); 11 utilizam referências majoritariamente em língua portuguesa; três usam todas as referências em língua estrangeira; três utilizam todas em língua portuguesa; e dois trabalhos possuem a metade exata de referências em língua estrangeira e língua portuguesa. Um único trabalho não apresentava as referências utilizadas, datado de 1985. Essa relação pode ser observada na Figura 6.

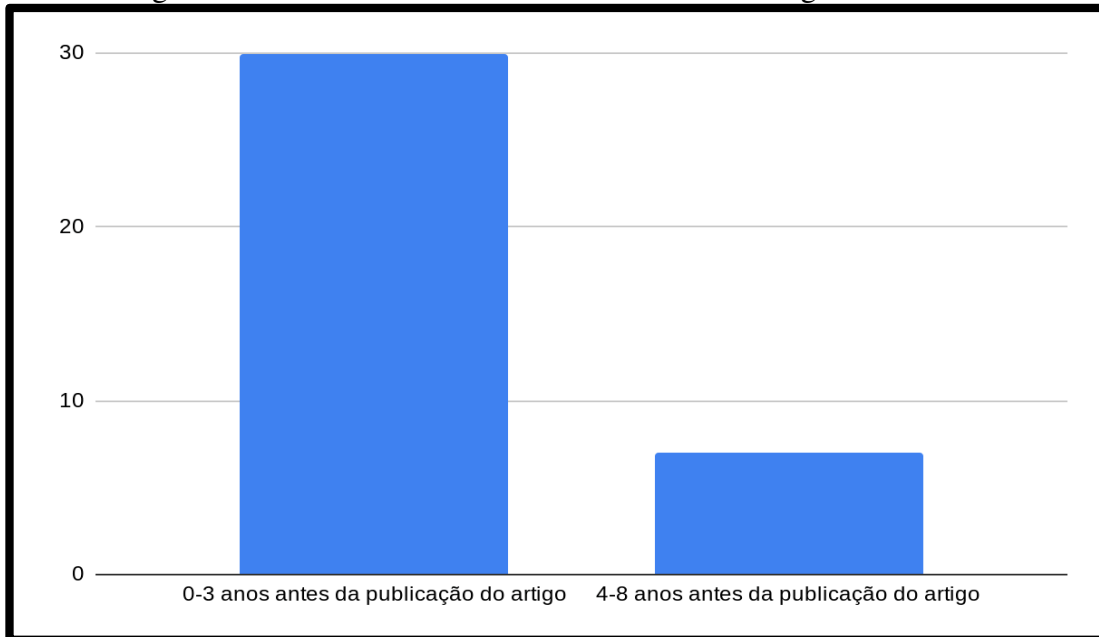
Figura 6 – Referências utilizadas nos artigos analisados (língua estrangeira e língua portuguesa)



Fonte: Elaborado pelo autor.

As referências também foram analisadas em relação a quão atuais são, de acordo com o ano de publicação do artigo. Vale ressaltar que foram analisadas apenas as datas das referências mais atual e mais antiga de cada artigo, desconsiderando aquelas que estão entre esse período. As referências mais atuais utilizadas nos artigos variam desde referências do próprio ano de publicação do artigo a até oito anos antes de sua publicação, como se pode notar na Figura 7.

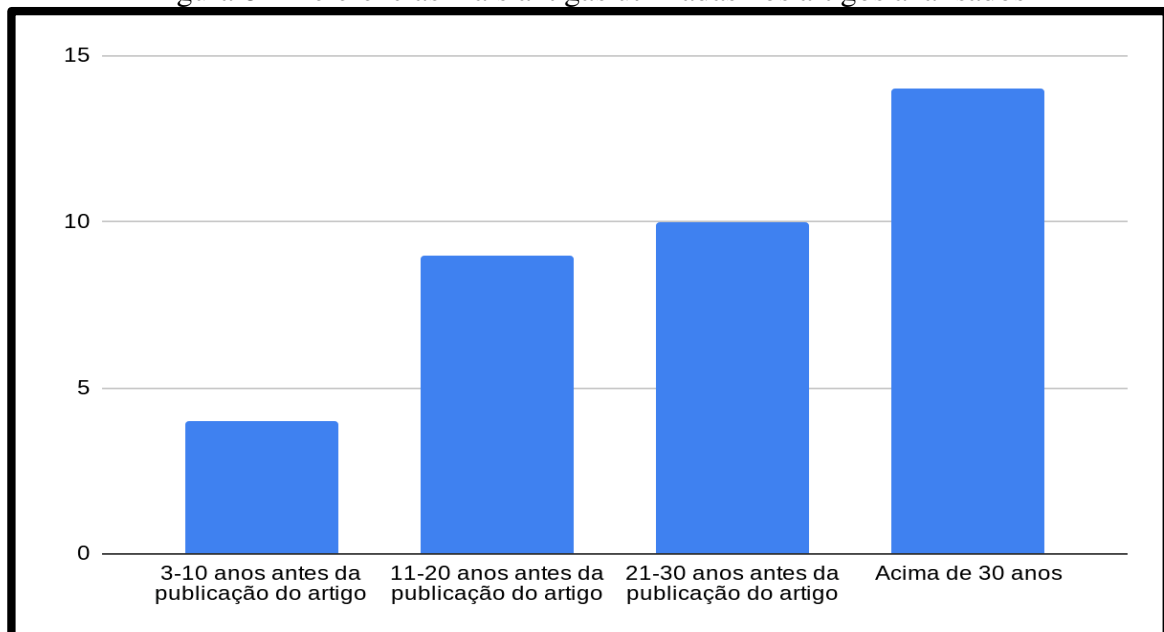
Figura 7 – Referências mais atuais utilizadas nos artigos analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação às mais antigas utilizadas em cada artigo, variam desde referências publicadas três anos antes da publicação do artigo até 74 anos antes, o que se ilustra na Figura 8.

Figura 8 – Referências mais antigas utilizadas nos artigos analisados



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2 Resultados qualitativos

A busca por artigos na área de avaliação em língua estrangeira pode ter sido afetada pela ausência de palavras-chave em alguns trabalhos ou, até mesmo, pela escolha de palavras, por parte dos autores, que não representassem o foco da pesquisa. Para que o risco fosse minimizado, todos os resumos foram lidos e, na ausência de resumos, as suas introduções.

A região geográfico-política do sudeste do Brasil predomina nas pesquisas, representando mais da metade de todos os artigos publicados na área, no período e contexto em questão. Apesar de a pesquisa abarcar um período de 33 anos de publicações, partindo do primeiro artigo encontrado (em 1985), o número total de trabalhos é reduzido dentre os periódicos A1. A quantidade de publicações ao longo dos anos não apresentou crescimentos significativos, provavelmente por muitas das pesquisas em avaliação estarem frequentemente vinculadas à área de Educação e apenas recentemente à Linguística Aplicada. A quantidade superior de possíveis referências internacionais em relação àquelas em língua materna constitui dado essencial para a interpretação qualitativa. Possivelmente, indicam uma carência de pesquisas nacionais na área, dificultando a busca por referências e a expansão, no Brasil, da temática avaliação no ensino de línguas estrangeiras. Quanto à utilização comum de referências (nacionais ou internacionais) de 31 até 74 anos antes da publicação do artigo, revela um avanço lento em relação às teorias sobre avaliação, com, possivelmente, pouco interesse pelo assunto em pesquisas recentes.

A grande incidência de artigos acerca de proficiência em língua adicional (totalizando 15 artigos) nos atenta para a importância que exercem este tema e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (doravante, CEFR), que é frequentemente adotado por universidades e demais instituições como modelo a ser seguido para medir a proficiência de seus alunos. Resultado de 20 anos de pesquisa (durante os anos 1980 e 1990), trata-se de um quadro de referência criado para fornecer uma base para a elaboração de um programa linguístico transparente, coerente e abrangente, além de diretrizes curriculares, o esboço de materiais de ensino, a aprendizagem e avaliação da proficiência em língua estrangeira. É usado na Europa, mas também em outros continentes e disponível em 40 idiomas (Conselho da Europa, 2019).

O CEFR também define níveis de proficiência, permitindo que o progresso dos aprendizes seja medido em cada estágio de aprendizagem e ao longo de suas vidas. Dentre os sete principais objetivos do CEFR, dois são diretamente ligados à avaliação. São eles: melhorar a qualidade e o sucesso na aprendizagem, ensino e avaliação e facilitar a transparência dos testes e a comparabilidade das certificações.

Dentre os artigos que abordam a questão da proficiência em língua estrangeira, a grande maioria versa sobre a avaliação da habilidade oral, especificamente. Segundo Salomão (2010), a área de avaliação em segunda língua é uma das mais jovens da Linguística Aplicada, assim como a subárea de avaliação da proficiência oral. Os testes orais apresentavam o desafio da confiabilidade e impraticabilidade em larga escala, por dificultarem a reanálise da questão por parte do professor durante a correção e por demandarem atenção exclusiva de poucos avaliadores para poucos alunos por vez. No entanto, sua importância sempre foi reconhecida. De acordo com Fulcher (2003 apud SALOMÃO, 2010), no âmbito educacional, os testes orais ganharam espaço em 1920, com a expansão educacional nos Estados Unidos. A Segunda Guerra Mundial também teve grande impacto na sua expansão, para que as autoridades americanas tivessem o registro das capacidades de diplomatas e militares, preparando, assim, o país para o conflito. O primeiro grande teste oral foi o *Foreign Service Institute*.

As tendências acerca de como conduzir um teste oral foram mudando com o tempo. Inicialmente, no século XX, o foco era em questões de pronúncia e gramática, por meio de atividades de leitura em voz alta; hoje, as entrevistas são as mais utilizadas. Conhecidas como *Oral Proficiency Interview* (OPI), consistem, muitas vezes, em curtas interações entre candidato e examinador, baseadas em faixas de desempenho. Há pesquisas que defendem que dois candidatos podem conduzir a entrevista sem muita interferência direta do examinador, além de terem se tornado menos estruturadas e mais conversacionais (sem necessariamente um *script* a ser seguido, mas com sugestões).

Segundo Tirloni e Rammé (2015),

a avaliação das habilidades orais é razão de grande inquietação. Diferentemente de uma produção escrita, duradoura e material, a produção oral dos aprendizes de línguas, por suas propriedades efêmeras e impalpáveis, corre o risco, muitas vezes, de ser avaliada de forma altamente subjetiva, na qual questões como o grau de extroversão de um determinado aluno podem interferir nas consequências de sua ação ou no resultado do julgamento. Nesse sentido, há pesquisadores e professores que se dedicam a investigar minuciosamente as situações de avaliação oral na busca de critérios e balizadores que possam minimizar as interferências da subjetividade. (TIRLONI; RAMMÉ, 2015, p. 467-468).

Tal inquietação talvez justifique o fato de a pesquisa em avaliação oral se manter em vigor por tantos anos no contexto acadêmico. Ainda que esse tipo de avaliação tenha sido o pioneiro, permanece representando grande desafio a pesquisadores e educadores.

Por outro lado, pesquisas trataram, frequentemente, sobre a questão da habilidade de leitura relacionada aos vestibulares. Tal foco nos exames de admissão em universidades fez com que professores de ensino médio alterassem as suas aulas, focando na prática da leitura como forma de melhor preparar os alunos para o ingresso na universidade (o efeito retroativo, como é conhecido, na literatura, o processo em que provas de grande impacto influenciam o processo de ensino e aprendizagem). A esse respeito, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), encontra-se o seguinte trecho: “Ainda que no ensino médio se privilegie a leitura, a interpretação e a língua escrita mais do que a língua falada, é papel do professor abrir espaços para que múltiplas competências em outras esferas possam ser trabalhadas, inclusive quanto à língua oral” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 126).

Para Scaramucci (2011), o efeito retroativo dos exames nacionais altera significativamente o currículo, materiais didáticos e atitudes em um ambiente escolar. Dentre os exames nacionais de maior peso, podem ser citados o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Prova Brasil e Provinha Brasil. Uma análise criteriosa dos seus efeitos intencionais e não intencionais sempre deve ser feita, levando em consideração o impacto social que exercem (algo que nem sempre os seus elaboradores têm autoridade para fazer), e não somente os seus escores. Vale questionar se mudanças benéficas têm ocorrido na educação por conta dos exames nacionais ou se o foco está nas recompensas relacionadas a eles. Muitos dos exames em questão são associados a recompensas e punições para professores e escolas, fenômeno conhecido como responsabilização ou *accountability*. Talvez, estejam levando as escolas e os professores a um treinamento focado em escores em detrimento de uma preocupação com resultados positivos na aprendizagem.

Um dos exames nacionais de maior peso atualmente é o Enem, uma vez que sua nota pode ser usada como forma de acesso às principais universidades públicas ou privadas. Segundo dados de 2015, do site oficial do MEC, o Enem foi criado em 1998. A participação era voluntária e tinha o intuito de avaliar o domínio de competências por estudantes egressos do ensino médio. Em 1998, o número de inscritos foi de cerca de 157 mil. Em 2001, com a isenção da taxa de inscrição para alunos de escola pública, o número foi superior a 1,6 milhão. A partir de 2013, os 7,1 milhões de participantes puderam usar a nota do Enem para concorrer a bolsas de estudos do programa Ciência sem Fronteiras. Em 2014, atingiu-se o número de 8,7 milhões de candidatos. Em 2016, foram 8,6 milhões de inscrições; no ano seguinte, caíram para 6,7 milhões. Em 2018, houve 5,5 milhões de inscrições, contra 5,1 milhões em 2019.

O efeito retroativo é evidente, considerando que programas inteiros e materiais didáticos foram alterados. Conteúdos, estes, que não teriam a mesma frequência na sala de aula do ensino médio se a nota do exame não permitisse acesso às principais faculdades do Brasil. O ensino de língua estrangeira, assim como o de todas as outras disciplinas, foi alterado e a resolução de questões de língua estrangeira da prova do ENEM ganhou espaço considerável na sala de aula. Conteúdos e habilidades específicas são frequentemente enfatizados em decorrência do ingresso na universidade, no entanto, apesar de o preparo para o ingresso no ensino superior de qualidade ser importante, não deveria afetar tão drasticamente o programa, a ponto de possivelmente deixar em segundo plano habilidades importantes como a produção escrita, compreensão oral e produção oral, assim como o uso da língua em situações cotidianas que não estejam necessariamente voltadas para exames.

Em se tratando das principais lacunas nas pesquisas do *corpus* em questão, percebe-se uma preocupação acentuada com o contexto universitário em detrimento do contexto de ensino básico, que é a base da educação. As pesquisas abordam majoritariamente vestibular (ingresso na universidade), efeito retroativo (efeito de vestibulares no programa do ensino médio) e testes de proficiência (muito frequentemente adotados para ingresso em programas de pós-graduação e universidades internacionais). A avaliação dentro do ensino básico, com o seu poder direcionador, é raramente mencionada. Se fosse introduzida, no ensino básico, com foco no processo e no crescimento pessoal em detrimento de priorizar o ingresso em universidades, poderia preparar os alunos para uma maior variedade de situações futuras que não só a vida acadêmica. A educação, no Brasil, tem tradição em fazer intervenções tardias e não se atentar à base, como é o caso do ensino básico. Futuros universitários que precisarão de um idioma estrangeiro não têm uma base sólida de aprendizagem de línguas, apesar da cobrança futura existir nos vestibulares e dentro das universidades (não só para futuros alunos de Letras).

As pesquisas de cunho empírico, sobretudo aquelas a respeito de intervenções feitas a partir do resultado de avaliações, carecem de atenção. Muito se fala sobre o poder da avaliação de redirecionar o processo de ensino e de que, a partir dela, decisões deveriam ser tomadas para a sua melhoria. Nos PCNs, há diversas considerações a esse respeito:

Uma nova posição em relação à avaliação implica refletir sobre os objetivos que se pretende atingir com cada etapa e com todo o percurso da aprendizagem – o que necessariamente envolverá acompanhar o processo de ensino e provavelmente realizar ajustes ou mudanças ao longo dele. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 124).

Esta avaliação pressupõe um diagnóstico, instrumentos apropriados, observação *in loco*, intervenções diferenciadas. Todavia, há inúmeros obstáculos materiais e institucionais que impedem que ela seja efetivamente posta em prática de modo coerente e com continuidade: o número de alunos por classe, a extensão dos programas, o horário escolar, a proposta curricular, a carência de recursos materiais e a formação dos professores. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 124).

Felice e Alves (2012) atentam para a importância da discussão sobre teorias de avaliação, pois o discente que não tem acesso a tais discussões provavelmente irá reproduzir práticas do seu passado como aluno. Isso contribuirá para a não reformulação de instrumentos avaliativos e a reprodução da punição em detrimento da aprendizagem.

Ainda de acordo com os PCNs:

Avaliar bem em língua estrangeira pressupõe:

- compreender o papel docente como de orientador e, portanto, como parte do processo de aprendizagem – o que vai além do papel de mero observador e corretor de erros;
- fazer alterações ou correções de percurso sempre que houver necessidade;
- realizar processos de avaliação quantitativos e qualitativos que sejam complementares entre si;
- perceber a avaliação, bem como a aprendizagem, como processos em construção, dinâmicos, que requerem reflexão e contínua reelaboração. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 127).

Apesar das diretrizes dos PCNs, Luckesi (2001 apud PORTO; MICCOLI, 2007) observa que a única decisão que tem sido tomada sobre o aluno é a de classificá-lo em determinado nível de aprendizagem. Essa classificação é comumente baseada em dados numéricos, privilegiando a avaliação somativa (foco no produto) em detrimento da formativa (foco no processo) e gerando preocupação excessiva com a nota.

Além disso, Paiva e Sade (2006) atentam para o fato de que, no ensino básico, o professor comumente não tem poder de decisão sobre como e quando avaliar, já que as escolas determinam de antemão. Os planejamentos geralmente não consideram a necessidade de reservar um período para retomar conteúdos não consolidados por alunos e possivelmente também não fazem intervenções com base nos resultados das avaliações.

Muitas vezes, o que o aluno recebe é o resultado numérico, e é dada continuidade ao conteúdo da ementa, sem alterações. A avaliação deveria fazer uso do *feedback* como um momento de incentivar os alunos, mostrando-lhes o que precisa ser trabalhado e fazendo intervenções no programa. A ementa e os instrumentos avaliativos não podem ser considerados

fixos e concluídos. As pesquisas que mencionam o poder direcionador da avaliação não fogem do aspecto teórico e superficial, possivelmente pela burocracia e resistência que pesquisadores enfrentam ao tentarem acessar a sala de aula em suas pesquisas. Pode-se dizer que pesquisas nesse sentido são pouco comuns e dificilmente buscam mostrar intervenções efetuadas, de fato, a partir do resultado de avaliações, resultando em uma escassez de evidências empíricas no *corpus* investigado. Pouco se fala ou busca saber sobre como e quando alterar o cronograma e a abordagem (a partir das avaliações) visando a aprendizagem dos alunos. Uma nota, quando não acompanhada de uma intenção de mudança, pouco acrescenta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como propósito investigar, por meio de análises documentais e bibliométricas, a produção científica sobre avaliação da aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras publicada em periódicos brasileiros entre os anos de 1985 e 2018. A plataforma Sucupira, da Capes, foi utilizada para buscas de artigos publicados em periódicos A1, seguidas de uma análise de principais contribuições desses textos para o tema.

Apenas revistas A1 brasileiras foram analisadas, totalizando em 38 artigos encontrados em sete revistas distintas. O estado de São Paulo representa 50% das publicações totais do *corpus*, seguido pelo estado de Minas Gerais, com 13,3% das publicações na área. A revista com maior número de publicações foi a *Trabalhos em Linguística Aplicada*, da Unicamp, com 22 artigos, seguida da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, da UFMG, com oito artigos. Cinquenta autores desenvolveram pesquisas relacionadas à avaliação no ensino de línguas estrangeiras, tanto individualmente como em coautoria, e apenas sete deles publicaram mais de um artigo, com destaque para Matilde V. R. Scaramucci (Unicamp), com um total de seis artigos publicados.

Dentre os temas mais recorrentes nos artigos analisados, podemos citar:

- proficiência em língua adicional – 15 artigos (sendo o primeiro publicado em 1985, e o mais recente, em 2018), predominantemente focados em avaliação da proficiência oral;
- efeito retroativo (associado ao vestibular ou não) – seis pesquisas entre os anos 1999 e 2004;
- questões da prova de língua estrangeira do vestibular da Unicamp – seis artigos de 1996, em uma edição especial;
- utilização do Teletandem – três artigos entre 2011 e 2015;
- autoavaliação – três artigos entre 2007 e 2015; e
- demais assuntos abordados em menor frequência: avaliações propostas por livros didáticos, construção de instrumentos avaliativos, o Exame Nacional de Letras, avaliações a distância e abuso de poder associado ao contexto da avaliação.

Nota-se que os temas mais abordados nas pesquisas acerca de avaliação sofreram pouca alteração ao longo dos anos. O maior indício é que o primeiro artigo encontrado (1985) e o último (2018) versam sobre proficiência em língua estrangeira. O considerável número de trabalhos que versam sobre proficiência mostra uma forte cultura de foco na certificação, ou seja, no produto. Apesar de o caráter processual da aprendizagem e avaliação ser mencionado com frequência nas pesquisas da área, a prática diz o contrário. Não se sabe como o aluno chegou até aquele resultado

dos exames de proficiência, nem mesmo existe um acompanhamento do aluno após a aplicação do instrumento. Ainda se busca uma praticidade voltada para o produto, algo que poderia ser discutido em pesquisas por meio de investigações de cunho empírico. O frequente foco na habilidade oral dos testes de proficiência mostram o desafio que ela segue representando. Por suas propriedades efêmeras e impalpáveis, a avaliação da habilidade oral pode demandar atenção de mais profissionais e menos alunos por vez, para que seja o menos subjetiva possível. Portanto, a avaliação oral em turmas numerosas, pode apresentar grandes desafios, por demandar a reanálise de questões por parte do professor e atenção exclusiva. Em se tratando da avaliação oral associada ao uso de *softwares* e novas tecnologias, os custos dos programas de reconhecimento de voz demandam alto investimento financeiro, pela sua sofisticação e pelo desafio que representam. Apesar de ser a forma de avaliação pioneira, a avaliação oral segue desafiando pesquisadores e professores, portanto, pesquisas são frequentemente desenvolvidas a esse respeito.

No período em questão, outros temas surgem com alguma frequência, mas sem grande força. Vale ressaltar, também, que referências antigas (31-74 anos atrás) são mais utilizadas que as atuais. As pesquisas em avaliação não evoluíram tanto quanto as pesquisas sobre métodos no ensino de línguas estrangeiras e faltam investigações e investimento no contexto básico de ensino, já que o contexto universitário foi foco de grande parte do *corpus*.

A atenção dada ao ensino superior pôde ser notada em artigos que, em sua maioria, versaram sobre vestibulares, efeito retroativo (efeito de vestibulares no programa do ensino médio) e testes de proficiência (frequentemente adotados para ingresso em programas de pós-graduação). O ensino básico, como base da educação, recebeu pouca atenção, o que mostra uma tradição antiga no país de intervir tardiamente. A avaliação processual, com o seu poder redirecionador, foi pouco debatida em contextos de ensino básico. Tais discussões poderiam trazer luz para as raízes da questão e, conseqüentemente, aumentar a motivação, diminuir a evasão e fazer com que as experiências avaliativas sejam mais positivas desde o início da trajetória como aluno. É possível que instituições e professores de ensino básico sejam resistentes à presença de pesquisadores em suas salas de aula, o que pode tornar o processo de pesquisa burocrático. Além do mais, por ser a avaliação uma prática pouco questionada ao longo dos anos, o comodismo pode ser um dificultador, considerando o trabalho envolvido em questionar práticas seculares.

Os exames nacionais de maior impacto, como o vestibular, representam foco de diversas pesquisas, com atenção frequente na habilidade escrita. Programas inteiros do ensino médio foram alterados, visando a resolução de questões do vestibular em língua estrangeira e com pouca atenção dada a outras habilidades, já que a escrita tem grande peso nos exames nacionais. Apesar de

representar um grande desafio em turmas numerosas, o Ministério da Educação defende que as outras habilidades também sejam trabalhadas. O efeito retroativo é inegável, uma vez que muitas escolas e professores recebem punições e recompensas (fenômeno conhecido como *responsabilização*) relacionadas aos escores dos exames nacionais, fazendo com que muitos profissionais foquem no ensino de táticas para os exames, em detrimento da preocupação com a aprendizagem e a superação de obstáculos de fato.

Os resultados dos instrumentos avaliativos nunca devem ser ignorados e subestimados, já que é a partir deles que intervenções poderão ser feitas na ementa, visando tempo para trabalhar as dificuldades do aluno e proporcionando o seu crescimento. Os PCNs, bem como diversos pesquisadores do *corpus* analisado, defendem que, a partir dos resultados das avaliações, intervenções devem ser feitas. No entanto, o que se vê é que as intervenções ficam no aspecto teórico e superficial, já que o aluno é constatado com determinado resultado e é dada continuidade ao conteúdo programático. Há uma escassez de pesquisas empíricas que tratem sobre intervenções feitas, de fato, a partir dos resultados das avaliações.

A discussão sobre avaliação no ensino de línguas estrangeiras precisa ser resgatada, sobretudo em tempos em que, devido à pandemia, o ensino a distância irá vigorar e propor novos desafios em todos os contextos educacionais. A respeito das avaliações em tempos de pandemia, o Conselho Nacional de Educação publicou um parecer em seu site oficial, datado de 28 de abril de 2020:

Sugere-se que as avaliações nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino antes de realizar o estabelecimento dos novos cronogramas das avaliações em larga escala de alcance nacional ou estadual. É importante garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional.

Nesse sentido, as avaliações e os exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio.

Aprovado pelo CNE, o documento ainda será homologado pelo Ministério da Educação (MEC). Conselhos estaduais e municipais de educação poderão ainda definir como cada localidade seguirá as orientações. As decisões finais de como o calendário será cumprido caberão a estados e municípios. Para o CNE, o que deve ser levado em consideração é o atendimento dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançados pelos estudantes em circunstâncias excepcionais provocadas pela pandemia (BRASIL, 2020).

Considerando as limitações do *corpus*, com número reduzido de publicações em um período de 33 anos, a continuidade da pesquisa poderá incluir periódicos científicos contendo outras classificações de Qualis, bem como periódicos internacionais, visando comparações entre as pesquisas brasileiras e as de outros países no que tange às avaliações em línguas estrangeiras, tarefa esta destinada aos estudos cienciométricos, outra subárea das Ciências da Informação, que pressupõe um passo além da bibliometria. Um futuro estudo nessa linha, que almejo implementar em nível de doutoramento, ainda se mostra inexistente no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABELEDIO, M. O. L.; FORTES, M. S.; GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 53.1, p. 131-144, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100007>.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.
- ALMEIDA, V. B. Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 167-193, 2009.
- ALMEIDA, V. B. Precisão e complexidade gramatical na entrevista de proficiência oral em língua estrangeira. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 657-680, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820156294>.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES, A. C.; FELICE, M. I. V. Avaliação formativa: estudo da coavaliação no ensino médio e superior. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXV, p. 190-201, 2012.
- ALVES, M. I. P. M.; TESTA, M. C. A.; PIZOLATTO, C. E. Dr. Lieber “falou e disse” na prova de inglês do vestibular Unicamp 94? **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 27, p. 17-24, jan./jun. 1996.
- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2002. (Coleção na sala de aula, 11)
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. et al. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. DP&A, 2002. p. 51-82.
- BASTOS, L. K. X. Avaliação: uma proposta. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 27, p. 43-63, jan./jun. 1996.
- BASTOS, L. K. X. Um esforço enorme. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 27, p. 35-42, jan./jun. 1996.
- BATISTA, L. O. Crenças de professores recém-formados sobre a avaliação em língua estrangeira (inglês): da elicitación à conscientização. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v12i1.1229>.
- BECHARA, S. F.; CASTRO, V. S.; DOI, E. T. Inferência e leitura em língua estrangeira: reflexões sobre uma questão de inglês do vestibular Unicamp 94. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 27, p. 25-33, jan./jun. 1996.
- BEZERRA, M. A. Perfil real, perfil ideal do professor de Língua: avaliação do Exame Nacional de Letras. **Linguagem & Ensino**, v. 6, n. 2, p. 81-105, 2003.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 maio 2017. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. **Portal MEC**, 28 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. Londres: Longman, 2000.

BURNS, A. **Doing action research in English Language Teaching: a guide for practitioners**. New York: Routledge, 2010. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203863466>.

CAMARGO, M. L. N. Formação de professores: uma reflexão sobre as competências implícita e explícita. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. (Org.). **Olhares sobre competências de professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p. 19-33

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 57.2, p. 1164-1188, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138650002297941>.

CAVALARI, S. M. S. A autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem a distância. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 247-270, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100013>.

CELIA, M. H. C. Compreensão de leitura: adequação do exame de proficiência à realidade dos programas de pós-graduação. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 13, p. 11-30, 1985.

CHAROUX, O. M. G. **Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento**. São Paulo: DVS, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. Quem somos. **Council of Europe**, 2019. Disponível em: <<https://www.coe.int/pt/web/about-us>>. Acesso em: 29 set. 2019.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 265-286, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200005>.

CONSOLO, D. A.; FURTOSO, V. B. Assessing oral proficiency in computer-assisted foreign language learning: A study in the context of teletandem interactions. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 3, p. 665-689, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445022183819328533>.

- CUNHA, M. C. C. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 59-77, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200004>.
- DANIEL, F. et al. Perfil do professor de língua inglesa da rede pública estadual da cidade de Bauru–Estado de São Paulo. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 68, 2009. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i1.705>
- DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária. **Escrita**, 2012, v. 15. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.escrita.20850>. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>>. Acesso em: 6 ago. 2019.
- DELL’ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M, V. R.; SCHLATTER, M.; JÚDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982003000100010>.
- EXAME evolui desde a criação, há 17 anos, e amplia oportunidades na educação superior. 18 set. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30781-exame-evolui-desde-a-criacao-ha-17-anos-e-amplia-oportunidades-na-educacao-superior>>. Acesso em: 21 maio 2020.
- ESQUEDA, M. D.; JESUS, S. M. Scientific and technical translation in Brazilian journals: a benchmark literature review. **New Voices in Translations Studies**, n. 13, p. 79-101, 2015.
- FONSECA, M. I. Reflections on Assessment. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 2, n. 1, jul./dez. 2001.
- GIKANDI, J. W.; MORROW, D.; DAVIS, N. E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. **Computers & Education**, v. 57, p. 2333-2351, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>.
- GIMEZES, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 34, p. 21-37, jul./dez. 1999.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: LDA, 1995. p. 31-59.
- JALIL, S. A.; PROCAILO, L. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587197>.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEIMIG, E. **Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira**: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em ensino médio integral em Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2012.

LOMBELLO, L. C. Pressupostos para a elaboração de um exame de proficiência em português para estrangeiros. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 21, p. 31-36, jan./jun. 1993.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

MARCUZZO, P.; AZAMBUJA, F. O teste TOEFL-ITP dentro do Programa Ciências sem Fronteiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 333-350, jul./dez. 2017.

MAROCHI, T. B. Testes orais individuais e em pares: um estudo das diferenças de desempenho. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 1, p. 23-49, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000100002>.

MICCOLI, L. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 103-118, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100007>.

MIGUÉIS, A. et al. A importância das palavras-chave dos artigos científicos da área das Ciências Farmacêuticas, depositados no Estudo Geral: estudo comparativo com os termos atribuídos na MEDLINE. **R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 112-125, jul./dez. 2013. Edição Especial. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v4i2p112-125>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.

MIRANDA, J. I. F.; FELICE, M. I. V. O diário reflexivo como instrumento da avaliação formativa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 26, p. 129-153, 2012.

NEVES, M. S. Processo discursivo e subjetividade na avaliação em LE (inglês) no ensino universitário. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 249-264, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200004>.

NIEDERAUER, M. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 53.2, p. 403-424, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000200008>.

OLIVEIRA, J. A. S. O efeito retroativo da avaliação formativa em LE (inglês) em sala de aula de ensino fundamental. In: SETA, 14., 2008, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2008. v. 2.

PAIVA, V. L. M. O.; SADE, L. A. Avaliação, cognição e poder. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 33-57, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200003>.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSÔA, A. R. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 287-305, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200006>.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **R. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 35-66, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200003>.

PREBIANCA, G. V. V. Exploring the Relationship between Lexical Access and Proficiency Level in L2 Speech Production. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 53.2, p. 381-402, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000200007>.

REA-DICKINS, P.; GERMAINE, K. **Evaluation**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROCHA, C. F. A prática avaliativa em uma instituição privada de ensino de língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2011.

RUIZ, Jorge; JORGE, Ricardo Arencibia. Infometría, bibliometría y cienciometría: aspectos teórico-prácticos. **ACIMED**, Ciudad de la Habana, v. 10, n. 4, jul.-ago. 2002.

SALOMÃO, A. C. B. Fatores a serem levados em consideração para o desenvolvimento de testes de proficiência oral em contexto virtual. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 323-341, jul./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200002>.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200002>.

SCARAMUCCI, M. V. R. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Rev. Bras. Ling. Apl.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982002000100004>.

SCARAMUCCI, M. V. R. O resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 15, p. 65-86, jan./jun. 1990.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 36, p. 22-22, jul./dez. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Lingvarvm Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 34, p. 7-20, jul./dez. 1999.

SCHEEFFER, R. Evolução dos testes na psicologia e na educação. In: INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL – ISOP. **Testes e Medidas na Educação**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1976

SILVA, A.; MARGONARI, D. M. O processo de formação de professores de língua estrangeira: integrando os conteúdos teóricos à prática pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 7., 2004. **Anais...** Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2004.

SILVA, K. A.; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Autoavaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000100006>.

TIRLONI, L. P.; RAMMÉ, V. Tandem, autoavaliação e a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 54.3, p. 457-482, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134802171941>.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000200016>.

VICTOR, F. S. C.; SENATORE, P. M. Quando vale o não dito pelo dito. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 27, p. 7-11, jan./jun. 1996.

VIEIRA, J. R.; VERAS, V. Tinha um poema na prova de inglês do vestibular da Unicamp. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n. 27, p. 13-16, jan./jun. 1996.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, jul./set. 2008.

APÊNDICE A – Lista completa de artigos selecionados para o *corpus*

	Título do artigo	Autor(a)(es)	Ano de publicação	Periódico
1.	Compreensão de leitura: adequação do exame de proficiência à realidade dos programas de pós-graduação	Maria Helena Curcio Celia	1985	ILHA DO DESTERRO
2.	Reflections on assessment	Marcia Irene da Fonseca	2001	LINGUAGEM EM (DIS)CURSO
3.	Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira	Vanessa Borges de Almeida	2009	ALFA
4.	Testes orais individuais e em pares: um estudo das diferenças de desempenho	Thaís Barbosa Marochi	2008	D.E.L.T.A.
5.	Avaliando proficiência oral na aprendizagem assistida por computadores: um estudo no contexto de interações em teletandem	Douglas Altamiro Consolo Viviane Bagio Furtoso	2015	D.E.L.T.A.
6.	Perfil real, perfil ideal do professor de língua – Avaliação do Exame Nacional de Letras	Maria Auxiliadora Bezerra	2003	LINGUAGEM & ENSINO
7.	A prática avaliativa em uma instituição privada de ensino de língua estrangeira	Celso Fernando Rocha	2011	LINGUAGEM & ENSINO
8.	O teste TOEFL-ITP dentro do Programa Ciências sem Fronteiras	Patricia Marcuzzo Francine Azambuja	2017	LINGUAGEM & ENSINO
9.	Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study	Matilde V. R. Scaramucci	2002	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA
10.	A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras	Regina L.P.Dell’Isola Matilde V. R. Scaramucci Margarete Schlatter Norimar Júdice	2003	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA
11.	Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas	Myriam Crestian Chaves da Cunha	2006	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA
12.	Avaliação, cognição e poder	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva Liliane Assis Sade	2006	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA

13.	Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo	Kleber Aparecido da Silva Maria Amélia Nader Bartholomeu Maristela M. Kondo Claus	2007	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA
14.	Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias	Cristina Porto Laura Miccoli	2007	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA
15.	A autoavaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um ambiente tandem a distância	Suzi Marques Spatti Cavalari	2011	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA
16.	Precisão e complexidade gramatical na entrevista de proficiência oral em língua estrangeira	Vanessa Borges de Almeida	2015	REVISTA BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA APLICADA
17.	O resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira	Matilde V. R. Scaramucci	1990	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
18.	Pressupostos para a elaboração de um exame de proficiência em português para estrangeiros	Leonor Cantareiro Lombello	1993	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
19.	Tinha um poema na prova de inglês do vestibular da Unicamp	Josalba Ramalho Vieira Viviane Veras	1996	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
20.	Dr. Lieber “falou e disse” na prova de inglês do vestibular Unicamp 94?	Maria Isolete P. M. Alves Maria Cecília A. Testa Carlos Eduardo Pizolatto	1996	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
21.	Inferência e leitura em língua estrangeira: reflexões sobre uma questão de inglês do vestibular Unicamp 94	Suely F. Bechara Vandersí S. Castro Elza T. Doi	1996	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
22.	Um esforço enorme	Lúcia Kopschitz X. Bastos	1996	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
23.	Avaliação: Uma proposta	Lúcia Kopschitz X. Bastos	1996	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
24.	Quando vale o não dito pelo dito	Fabiana S. C. Victor Paula M. Senatore	1996	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
25.	Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular	Telma Gimenez	1999	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
26.	Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública	Matilde V. R. Scaramucci	1999	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA

27.	Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais	Matilde Virginia Ricardi Scaramucci	2000	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
28.	Processo discursivo e subjetividade na avaliação em LE (inglês) no ensino universitário	Maralice S. Neves	2004	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
29.	A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira	Douglas Altamiro Consolo	2004	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
30.	O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês	Aline Ribeiro Pessôa	2004	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
31.	Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte	Matilde V. R. Scaramucci	2004	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
32.	Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca	Laura Miccoli	2006	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
33.	Fatores a serem levados em consideração para o desenvolvimento de testes de proficiência oral em contexto virtual	Ana Cristina Biondo Salomão	2010	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
34.	Explorando a relação entre acesso lexical e nível de proficiência na produção oral em L2	Gicele V. V. Prebianca	2014	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
35.	Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional	Marcia Niederauer	2014	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
36.	Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional	María de la O López Abeledo Melissa Santos Fortes Pedro de Moraes Garcez Margarete Schlatter	2014	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
37.	Tandem, autoavaliação e a autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras	Larissa Paula Tirloni Valdilena Rammé	2015	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA
38.	O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos	Josiane Brunetti Cani Maria Elizabete Vilella Santiago	2018	TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA

Fonte: Elaborado pelo autor.