

# Experiências narradas por professores aprendizes do Curso de Letras-Inglês em um cenário simulado de avaliação com exames de proficiência

*Experiences narrated by teachers-to-be from an English language teacher education course in a simulated assessment scenario with proficiency exams*

Rodrigo Nascimento de Queiroz<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar um mapeamento de experiências com a aplicação de simulados de exames de proficiência para professores aprendizes de um curso de Letras-Inglês em uma universidade pública. A linha teórica tecida neste artigo segue três trajetórias temáticas: (a) a avaliação no ensino de línguas; (b) a proficiência do professor de línguas e (c) os efeitos retroativos de exames de proficiência. Pesquisadores como Almeida Filho (1992), Celani (2010), Consolo (2006, 2017), Consolo; Teixeira da Silva, (2014), Miccoli (2010, 2014), dentre outros, embasam o presente artigo. A pesquisa está caracterizada como um estudo de caso etnográfico-interpretativista (Dörnyei, 2007) com a participação de cinco professores aprendizes de uma universidade pública da região norte do Brasil. Os instrumentos aplicados foram um questionário semiestruturado; produção de diários reflexivos; gravações de áudio das sessões reflexivas e o cenário simulado de aplicação do Test of English as a Foreign Language (TOEFL) e o International English Language Testing System (IELTS). Os achados desta experiência demonstram que os professores aprendizes possuem um conhecimento reduzido em torno dos propósitos de um exame de proficiência, em consonância com o universo instrumental aplicado com os testes em um cenário simulado.

**Palavras-chave:** Avaliação. Exames de proficiência. Professores aprendizes.

## ABSTRACT

This article aims to present a mapping of experiences with the application of mock proficiency exams for teachers-to-be on a Teacher Education Undergraduate Course in Arts and English Language at a public university. The theoretical groundings of this article follow three main issues: (a) language assessment; (b) the proficiency of language teacher and (c) the washback effect from proficiency exams. Researchers such as Almeida Filho (1992), Celani (2010), Consolo (2006, 2017), Consolo; Teixeira da Silva, (2014), Miccoli (2010, 2014), among others, underpin this article. The research is characterized as a case study grounded by an ethnographic interpretivist approach (Dörnyei, 2007) with the participation of five teachers-to-be from a public university in the North Region of Brazil. The instruments used to generate the data were a semi-structured questionnaire, the production of reflective journals, audio recordings from reflective sessions and parts of the simulated proficiency exams such as: Test of English as a Foreign Language (TOEFL) and International English Language Testing System (IELTS). The findings of this experience demonstrate that the teachers-to-be have a limited knowledge of the purposes of a proficiency exam, in line with the instrumental universe applied with the tests in a simulated scenario.

**Keywords:** Assessment. Proficiency exams. Teachers-to-be.

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Porto Velho/RO, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3268-0349>. E-mail: [rodrigo.queiroz@unir.br](mailto:rodrigo.queiroz@unir.br).

## 1 INTRODUÇÃO

A problemática que delinea a proposta de pesquisa está direcionada para as lacunas quanto à baixa qualidade de proficiência do professor de Língua Inglesa (LI) em torno dos aspectos linguísticos, comunicativos e pedagógicos. Uma diversidade de investigações no escopo da avaliação alicerçada nos processos educativos é materializada em formato de artigos acadêmico-científicos, capítulos de livros, relatórios de pesquisa, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Inserida na temática central, a avaliação na educação, uma coletânea de subtemas como letramento em avaliação, aspectos consequentes da avaliação, proficiência, avaliação somativa e formativa, são relatados por pesquisadores (Consolo, 2006; 2017; Consolo; Teixeira da Silva, 2014; Scaramucci, 2016; Quevedo-Camargo; Souza, 2022) do campo dos Estudos da Educação, Linguagem, Linguísticos e Linguística Aplicada no Brasil.

Sob esse prisma, o presente artigo concentra o diálogo crítico e reflexivo em torno de pesquisas acerca da proficiência do professor de línguas, uma vez que adicionam uma série de referenciais teórico-metodológicos com a finalidade de tornar visíveis percursos reflexivos de debates encaminhados para mobilizar transformações na formação inicial e continuada de professores.

A questão acerca do anseio em dominar a língua durante a formação inicial por parte dos professores aprendizes é uma temática significativa para a área da Linguística Aplicada (LA), das linhas de pesquisa sobre formação de professores, da avaliação no ensino de línguas e do letramento em avaliação do professor. Pesquisadores como Almeida Filho (1992), Celani (2010), Consolo (2006, 2017), Consolo e Teixeira da Silva, (2014), Miccoli (2010, 2014), ressaltam a heterogeneidade nos níveis de proficiência do professor de LI considerando aspectos linguísticos, comunicativos e pedagógicos e ainda apontam para a necessidade de constituir espaços formativos críticos que redefinem a significação sobre a qualidade deste profissional no contexto do ensino de línguas.

Outras pesquisas que demonstram esta especificidade são exemplificadas no projeto do Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLE). Coordenado pelo professor Douglas Almiro Consolo no grupo de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências (ENAPLE - CCC).

Consoante a este preâmbulo, o objetivo deste artigo é apresentar as experiências narradas por professores aprendizes de LI no contexto formativo com a aplicação de exames de proficiência considerando os aspectos linguísticos, comunicativos e pedagógicos requeridos para o desenvolvimento da consciência crítica acerca da qualidade da atuação profissional no ensino de línguas. As experiências corporificam as (re)significações de professores em formação inicial marcados por suas crenças, atitudes e memórias de aprendizagem relativas às dimensões linguísticas, discursivas e identitárias.

Pesquisas sobre o efeito retroativo da avaliação sejam em ampla relevância como testes de proficiência, exames para ingresso em concursos públicos e universidade, como os instrumentos avaliativos aplicados na prática de sala de aula são diversos em outros países e no Brasil. Os enfoques temáticos são múltiplos e correspondem à pesquisadores brasileiros e estrangeiros tais como Alderson; Wall (1993), Scaramucci (2004), Retorta (2010), Quevedo-Camargo (2014) e Consolo e Queiroz (2018).

A organicidade textual deste artigo está organizada conforme os seguintes itens: (i) uma introdução acerca do construto teórico das experiências; (ii) características gerais

sobre avaliação e o efeito retroativo; (iii) a trilha contextual e os partícipes; (iv) uma interpretação das experiências dos professores aprendizes e (v) encaminhamentos reflexivos para as considerações finais.

## 2 EXPERIÊNCIAS: UM CONSTRUTO

Vivências, histórias e memórias no ensino, aprendizagem e avaliação na educação de línguas refratam um diverso entrelaçamento de complexidades. Essas dimensões constituem um corpo de experiências dos agentes envolvidos nesses processos, por sua vez corporificadas como um fenômeno em contínuo movimento de (re)significação.

Neste artigo, o construto que orienta o conceito de experiências está situado a partir das relações sociais, afetivas, cognitivas, coletivas e individuais presentes no cenário da formação inicial de professores de LI. Dessa maneira, as proposições teóricas desenvolvidas por Miccoli (2006, 2007, 2010, 2014) e Miccoli *et al.* (2020) seguem os fundamentos da Filosofia e Ciências Cognitivas que serão consideradas neste artigo. O tratamento relativo à conceituação de experiência será representado em um diálogo que contemplem a interpretação das subjetividades discursivas presentes nos excertos de narrativas dos professores aprendizes, partícipes nas materializações relatadas no presente artigo.

Miccoli (2010, p. 19) parte da reflexão sobre o conceito de experiência na Filosofia antiga, em Aristóteles e Platão. Com os recursos teóricos advindos desses filósofos, Miccoli (*op. cit.*) apresenta problematização acerca de que apesar da experiência acompanhar o conhecimento conciliado ao desenvolvimento do ser humana, as complexidades sobre o tema urgem um debate aprofundado, ao considerar aspectos socioculturais e políticos. Na Filosofia moderna, a autora fundamenta-se em Hegel (1991) e Dewey (1938), ao relacionar as experiências com a mente e o mundo. Para as Ciências Cognitivas, a experiência está associada com as “[...] interações de comunidades de corpos e cérebros [...]” (Maturana, 2001; Nunez, 1995 *apud* Miccoli, 2014, p. 30).

A experiência está representada como um complexo construto e unidade de análise possível para compreender as heterogeneidades envolvidas nas interrelações sociais. Nesta imbricada teia de relacionamentos e identidades múltiplas, transitam experiências que possibilitam “[...] a construção cognitiva da realidade [...]” (Miccoli *et al.* 2020, p. 23), uma representação subjetiva e reflexiva daqueles que experienciam e do experienciado. Ainda, conforme Miccoli (2014, p. 34), a experiência é marcada por um processo de partilha dialógica e contínua, no qual os agentes sociais marcadas por suas histórias de vida mobilizam as subjetividades discursivas para transformarem a si mesmos, os outros e o contexto sociocultural em que vivem.

Em consonância à essa perspectiva, há a compreensão interpretativa das subjetividades materializadas nos discursos dos professores aprendizes pode possibilitar a (re)significação de suas experiências com a avaliação, em destaque, os exames de proficiência para uso do LI em contextos interativos do cotidiano. O construto enfoca nas características presentes nas experiências em torno da avaliação, ao considerar as crenças cristalizadas e frequentes quanto à Proficiência Linguística, Comunicativa e Pedagógica (PLCP) do professor de línguas (Consolo; Teixeira da Silva, 2014). As experiências destacadas nas teias deste artigo ressaltam os aspectos interpessoais relacionadas aos contextos socioculturais que moldam e mobilizam a (re)significação das identidades pessoais e profissionais.

Como um construto complexo, as experiências oferecem a unidade de análise que flutua em duas categorias - diretas e indiretas. Com base na pesquisa de Miccoli (2010, p. 153) sobre a experiência com avaliação de professores, o quadro 1 apresenta as categorias e subcategorias que norteiam a trilha analítico-interpretativo neste artigo:

**Quadro 1:** Categorias e subcategorias das experiências com avaliação

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Objetivos da avaliação</li><li>2. O erro na avaliação</li><li>3. Formas de correção</li><li>4. Interpretação de resultados</li><li>5. Percepção sobre o desempenho dos estudantes</li><li>6. Autoavaliação da prática avaliativa</li><li>7. Explicitação do processo avaliativo:<ol style="list-style-type: none"><li>(a) Formato das avaliações</li><li>(b) Critérios da avaliação e pontuação</li></ol></li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Contextuais:<ol style="list-style-type: none"><li>(a) Experiências institucionais</li><li>(b) Experiências temporais</li></ol></li><li>2. Conceituais:<ol style="list-style-type: none"><li>(a) Conceito amplo de avaliação</li><li>(b) Conceito específico de avaliação</li></ol></li><li>3. Pessoais</li></ol>

Fonte: Adaptado de Miccoli (2010, p. 153)

As unidades de análise para interpretação das subjetividades discursivas, conforme proposta em Miccoli (2010), consideram a vivência direta - em que os professores aplicam as práticas avaliativas face aos procedimentos pedagógicos e didáticas adotados em sala de aula e indireta - que confluem para as consequências da avaliação. Para efeitos da análise das experiências dos professores aprendizes, neste artigo, as interpretações dos elementos discursivos serão analisadas a partir das categorias de ordem direta. De modo semelhante, as experiências indiretas orientam as interpretações dos discursos dos professores aprendizes que participaram desta investigação, com vistas à apresentação panorâmica das consequências refratadas pela vivência em um contexto simulado de aplicação de exames de proficiência.

### 3 O EFEITO RETROATIVO NA AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS

As práticas cotidianas estão permeadas de consideração apreciativas e avaliativas pelos agentes de uma comunidade sociocultural. O ato de avaliar perpassa uma linha histórica desde a China até a Grécia, por meio da aplicação de exames para seleção de agentes públicos (Quevedo-Camargo, 2014). O olhar avaliativo é parte constituinte de nossas vidas sociais, possibilitando assim a expressividade discursiva de valores e ponderações em torno das coisas do mundo.

Em instâncias formalizadas, como a escola, a avaliação é tradicional, seguindo os procedimentos de implementação de provas, testes e exames que promovem a classificação dos aprendizes a partir de parâmetros somativos (Brown; Abeywickrama, 2010). Ao inserir aspectos sociais nas práticas avaliativas (McNamara, 2001), a avaliação corporifica características formativas convergidas para o protagonismo dos aprendizes ao atribuir o papel de medição por parte dos professores.

Diante da diversidade sociocultural dos partícipes no cenário da sala de aula, os instrumentos consubstanciados pela prática da avaliação manifestam as consequências, efeitos e resultados que percorrem trajetórias além do processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, é possível compreender que a avaliação é parte componente do ensino e da aprendizagem, a partir de um fluxo movente de compartilhamento de práticas e experiências dos partícipes da comunidade educacional e social.

Para tanto, a ética e a valorização das dimensões sociais, políticas e culturais relativas à educação constituem o complexo fenômeno materializado por meio do efeito retroativo (Cheng; Watanabe; Curtis, 2004, p. xiii *apud* Quevedo-Camargo, 2014, p. 80). Desse modo, com base nas considerações teóricas apresentadas de maneira preliminar, neste artigo, para os propósitos de análise e diálogo teórico-metodológico, o conceito de efeito retroativo é compartilhado com Quevedo-Camargo (2014, p. 80), ao apontar que o termo “[...] faz referência ao impacto, à influência, ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação.”

Quevedo-Camargo (2014) com base em Scaramucci (2004) apresenta a compreensão de que o efeito retroativo promove a constituição de parâmetros referenciais relacionados aos valores sociais e objetivos alicerçados com a prática educacional. E, ainda, as maneiras pelas quais os resultados podem potencializar projetos e planejamentos para a efetividade didática, pedagógica e social da educação pública. Ao constituir consciência crítico-reflexiva, os agentes educacionais e a sociedade podem compreender a função social das práticas de avaliação instituídas em instrumentos consolidados tradicionalmente (provas, testes e exames), bem como possibilidades formativas (portfólios, diários escritos, debates), dentre outros exemplos.

A partir de estudos investigativos em torno de contextos em que instrumentos avaliativos de ampla e média escala são implementadas, inspirada em outros pesquisadores do campo da avaliação Quevedo-Camargo (2014) sintetiza algumas propostas de modelos teórico-analíticos do efeito retroativo na avaliação. O quadro 2 apresenta os elementos de composição desses modelos:

**Quadro 2:** Modelos teórico-analíticos do efeito retroativo na avaliação

ELEMENTOS E DIMENSÕES	AUTORIA/PESQUISADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participantes = Alunos, professores, administradores, autores de materiais e editoras.</li> <li>• Processos = atitudes dos partícipes e aprendizagem.</li> <li>• Produtos = o que foi ensinado, aprendido e desenvolvido.</li> </ul>	Hughes (1989) Bailey (1996)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovação de currículo.</li> <li>• Crenças e conhecimentos do professor.</li> <li>• Reações dos participantes.</li> </ul>	Burrows (2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão 1 = Especificidade                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Geral - independe dos conteúdos ou habilidades avaliadas.</li> <li>(b) Específico - decorre dos aspectos desses conteúdos ou habilidades avaliadas.</li> </ul> </li> <li>• Dimensão 2 = Intensidade                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Forte - influência na sala de aula e os partícipes.</li> <li>(b) Fraco - afeta partes das ações em sala de aula e alguns partícipes.</li> </ul> </li> <li>• Dimensão 3 = Extensão                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(a) Longa = consequências identificadas por um extenso período de tempo.</li> <li>(b) Curta = efeitos percebidos por pouco tempo.</li> </ul> </li> <li>• Dimensão 4 = Intencionalidade - consoante aos objetivos da elaboração dos mecanismos avaliativos.</li> <li>• Dimensão 5 = Valor - positivo ou negativo que pode depender das condições sociais, afetivas, contextuais e políticas das práticas avaliativas.</li> </ul>	Watanabe (2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominação e poder</li> </ul>	McNamara e Roeber (2006)

**Fonte:** Adaptado de Quevedo-Camargo (2014, p. 84-85)

Os elementos e dimensões apresentados, no quadro 2, concedem uma perspectiva que auxilia na orientação das unidades de análise para os fins propostos neste artigo. As experiências dos professores aprendizes que vivenciaram um evento simulado na aplicação de exames de proficiência da área de LI podem corporificar aspectos do efeito retroativo por meio dos seus discursos. Os elementos e dimensões apresentados em

Quevedo-Camargo (2014) e Quevedo-Camargo; Scaramucci (2014) demonstram a relevância de investigações que enfoquem nas consequências e efeitos das práticas avaliativas.

Na sequência, a seção descreve o percurso metodológico convergido para o cenário, participantes e instrumentos que possibilitaram a constituição dos discursos experienciais.

## 4 TRILHA METODOLÓGICA

Os caminhos metodológicos apresentados, neste artigo, estão ancorados na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa etnográfica (Dörnyei, 2007), consubstanciada pela interpretação dos discursos dos professores aprendizes ao participarem de um evento simulado na aplicação de exames de proficiência em LI. Conforme Gil (2022), a pesquisa etnográfica tem a proposta em investigar os sujeitos sociais nos ambientes de suas comunidades de prática.

### 4.1 Cenário

A pesquisa foi conduzida com professores aprendizes de um curso de licenciatura em Letras-Inglês no interior da Amazônia Ocidental. O escopo específico dos dados constituiu-se com os professores aprendizes advindos de um cenário amazônico do interior do Acre que frequentam uma universidade pública. O curso de licenciatura, no qual os partícipes, no decurso da pesquisa, estavam cursando, existe por volta de 29 anos nessa universidade, de modo que representa impacto significativo para acomodação de ingressantes de outros municípios do interior acreano.

O projeto da pesquisa ainda foi aprovado pelo Comitê de Ética e prosseguiu com as recomendações contempladas em torno dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios, como também o direito de não permanecer como participantes até o final da constituição dos dados. A pesquisa foi implementada com início em 2020 e finalização em 2021. Como registrado na história mundial, o presente período foi demarcado pela pandemia. Face a esse momento, o processo de implementação da pesquisa foi replanejado, no sentido de propiciar efetividade na participação dos professores aprendizes, como também na adaptação dos instrumentos de geração dos dados estabelecidos para as finalidades quanto à simulação de um evento com exames de proficiência.

Participaram da pesquisa cinco professores aprendizes, a partir dos esclarecimentos e orientações éticas iniciais com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A faixa etária desses professores aprendizes circundava entre 19 e 24 anos e cursavam o quinto período do curso de licenciatura em Letras-Inglês desta universidade pública do interior do Acre.

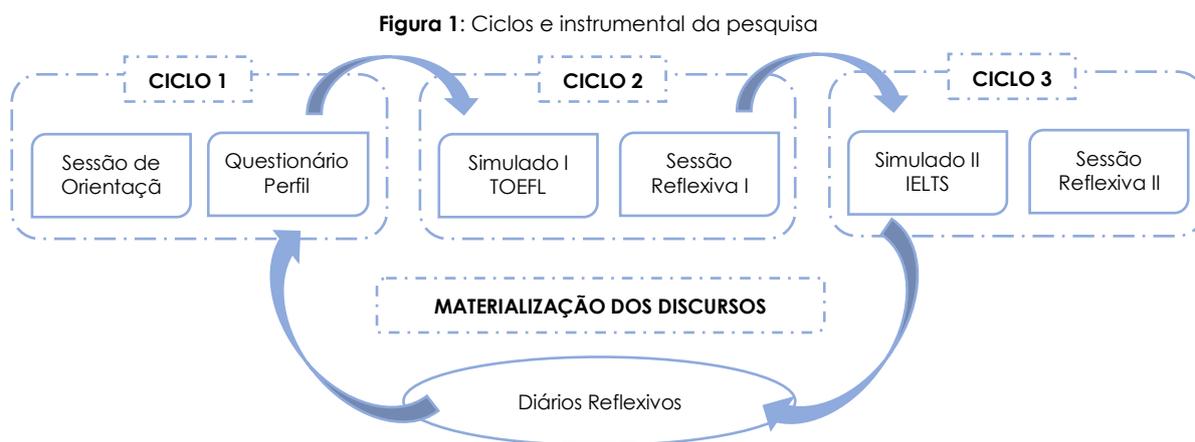
Os partícipes foram orientados que os procedimentos e instrumentos seriam remanejados para o formato digital. Nesse sentido, os simulados dos exames utilizados (*Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) e o *International English Language Testing System* (IELTS) necessitaram de readequação com apenas o formato escrito e de compreensão leitora aplicada no decurso da pesquisa.

Os partícipes foram orientados em manter a câmera dos respectivos aparelhos (celular ou computador) ligadas para o monitoramento, no sentido de garantir a validade

e confiabilidade. Algumas complexidades foram desafiantes, por exemplo, a instabilidade da conexão de internet de alguns dos partícipes. Na sessão de orientação, os partícipes estavam cientes de que as respostas não poderiam sofrer alteração, considerando o tempo e o enfoque da tarefa para a escolha de uma única resposta correta.

## 4.2 Constituição dos dados

As experiências corporificadas nos discursos dos professores aprendizes ao participarem de um evento avaliativo, a partir da aplicação de exames de proficiência, representam o conjunto de dados e as unidades analíticas para os propósitos delimitados neste artigo. Os três ciclos da pesquisa são interrelacionados e possibilitam acessar os valores discursivos dos professores aprendizes relacionadas com a prática da avaliação e aprendizagem profissional. Os dados foram constituídos a partir dos discursos dos professores aprendizes com a articulação dos ciclos e instrumentos da pesquisa, conforme figura 1.



Fonte: Elaboração própria

De acordo com a figura 1, a pesquisa foi composta por ciclos, que por sua vez, tornou possível a inserção dos professores aprendizes correlacionados com o instrumental da pesquisa. Os ciclos foram realizados no formato online com (i) TCLE, questionário e simulados aplicados em *Google Form*® e (ii) sessões reflexivas por meio do *Google Meet*®.

### 4.2.1 Sessão de orientação e questionário

A sessão de orientação ocorreu no Ciclo com o objetivo de apresentar o projeto, os objetivos e esclarecimentos em torno dos aspectos éticos. Os partícipes ainda assinaram o TCLE, a partir da disponibilização de espaço para questionamentos e possíveis dúvidas sobre os ciclos e cronograma da pesquisa.

O questionário para acolher informações sobre o perfil dos partícipes foi aplicado nessa sessão. As questões contemplavam os seguintes tópicos: (i) dados pessoais; (ii) especificidades sobre a decisão de escolha do curso de Letras-Inglês; (iii) histórico de aprendizagem com a LI e (iv) considerações acerca da proficiência e memórias com práticas de avaliação. O corpo do questionário possuía 35 questões com alternativas objetivas e discursivas. Os dados gerados auxiliaram no reconhecimento da história de

aprendizagem com práticas avaliativas, bem como na conscientização sobre sua proficiência.

#### 4.2.2 Simulado - TOEFL

O simulado do TOEFL (formato impresso) na versão 2018 foi aplicado como parte do Ciclo 2. As seções correlacionadas com as habilidades linguísticas contempladas foram a leitura e a escrita disponíveis no site da *Educational Testing Service*®. As questões foram adaptadas do formato original, face ao tempo, conectividade e disponibilidade de participação dos professores aprendizes. O quadro 3 apresenta a estrutura dessa versão aplicada para os propósitos contextuais da pesquisa.

**Quadro 3:** Simulado TOEFL (Adaptado formato impresso 2018)

Seção	Tempo	Quantidade de questões	Proposta/Tarefa
Leitura	54 minutos	30 perguntas de múltipla escolha	Os partícipes deveriam responder com a escolha de uma única resposta, a partir da interpretação de 2 excertos de textos organizados entre as perguntas do teste.
Escrita	50 minutos	2 perguntas discursivas	Os partícipes deveriam escrever uma resposta argumentativa para pergunta 1, após a leitura de um excerto. Para a pergunta 2, os partícipes deveriam produzir um ensaio simples com no mínimo 300 palavras.

**Fonte:** Elaboração própria

O TOEFL é um exame com dois formatos - impresso (*paper based*) e digital (*internet based*). Os tipos de teste são aplicados em centros autorizados pela ETS, e, devido à pandemia foram adaptados para versão casa. O exame avalia quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral.

O exame ainda possui pontuações para cada uma das seções que estabelecem os níveis de proficiência dos candidatos, consoante às habilidades aferidas, nomeados como: básico, intermediário e avançado. A versão do simulado foi adaptado para o formulário Google® com a utilização de funções para permitir aos partícipes ingressarem com seus endereços de e-mail pessoal. As repostas eram limitadas para a inserção de apenas uma correta, com a abertura de avanço para questões seguintes do simulado. As repostas foram armazenadas em uma pasta Google Drive® com acesso apenas do pesquisador para posterior correção com o gabarito das questões.

#### 4.2.3 Simulado - IELTS

O tipo da versão simulada aplicada do IELTS é denominado de *General Training* (Formação Geral). O exame é voltado para aferir a proficiência possui dois tipos: uso da Língua Geral e acadêmico. O IELTS consiste em quatro partes: (i) interpretação oral (40 questões); (ii) interpretação escrita (40 questões); (iii) redação (duas produções escritas) e (iv) conversação (uma tarefa oral realizadas ou não no mesmo dia de aplicação). Em geral, o IELTS possui duração de 2 horas e 45 minutos. O modelo utilizado, nesta pesquisa, foi acessado no sítio eletrônico do *British Council*. O exame é composto por tipos de questões que versam entre múltipla escolha, combinação de dados, análise de gráficos, preenchimento de lacunas, entrevistas, gêneros textuais com diversos tópicos e gravações em áudio.

Para composição os dados, a versão utilizada do IELTS foi a de 2019. Em virtude das questões relacionadas à conectividade e disponibilidade de participação dos professores aprendizes com o cronograma das atividades da pesquisa, emergiu a necessidade de replanejar as partes utilizadas no simulado. Dessa maneira, duas partes foram aplicadas - interpretação escrita e redação. O quadro 4 sintetiza as adaptações do simulado IELTS aplicado:

**Quadro 4:** Simulado IELTS (Adaptado formato impresso 2019)

PARTE	TEMPO	QUANTIDADE DE QUESTÕES	PROPOSTA/TAREFA
Leitura	60 minutos	40 perguntas de múltipla escolha	Os partícipes deveriam responder as questões com base em três textos.
Escrita	60 minutos	2 produções escritas	Os partícipes deveriam produzir a partir de uma instrução dois gêneros textuais - uma carta (150 palavras) e um ensaio argumentativo simples (250 palavras).

**Fonte:** Elaboração própria

Conforme o quadro 4, as partes contempladas e adaptadas para o objetivo da pesquisa ocorreram em uma sessão online via Google Meet ®. As questões foram adaptadas para o formulário Google ® com dados armazenados em nuvem do Google Drive ®. O gabarito das partes do simulado IELTS foram utilizados para conduzir a correção das questões, por sua vez também disponibilizados no sítio eletrônico do *British Council*.

Os professores aprendizes foram orientados em manter as câmeras abertas para que fosse possível o monitoramento da aplicação do simulado. Desafios como instabilidade da conexão de internet e falhas de energia alteraram o tempo de envio das respostas por meio do formulário das questões do simulado. No entanto, os modos de segurança disponíveis no formulário Google ® possibilitaram manter a confiabilidade e validade dos dados. E, ainda, o limite da inserção de uma única resposta que permitiria ao partícipe avançar para outras questões do simulado.

#### 4.2.4 Sessões reflexivas e diários reflexivos

As sessões reflexivas são instrumentos que propiciam a evocação das cognições, acepções e atitudes corporificadas em formato de discurso e mobilizaram as subjetividades discursivas dos partícipes a partir da confrontação com o evento avaliativo e suas práticas de aprendizagem profissional ao constituir as identidades como professores de línguas. Os elementos discursivos, por sua vez, gerados nas sessões reflexivas desta experiência investigativa representam dimensões das histórias de aprendizagem entrelaçadas com as vivências do presente e desvelam expectativas futuras, em específico, quanto à prática docente no cenário da LI.

A intercalação das sessões reflexivas decorreu nos ciclos 2 e 3, combinada com a aplicação dos simulados e evocada a partir dos excertos narrados nos diários reflexivos dos professores aprendizes. Nas duas sessões reflexivas realizadas no decurso dos ciclos da pesquisa, os partícipes eram convidados a narrar de maneira individual suas impressões, intenções e pensamentos sobre a experiência vivida com os simulados dos exames.

Os diários reflexivos representam objetivo semelhante às sessões reflexivas. Todavia, esse instrumento manifestou os elementos discursivos em formato narrativo escrito das emoções experienciadas nos ciclos da pesquisa.

Cada um dos professores aprendizes foi orientado a produzir um diário reflexivo disponibilizado em Google Docs ® salvo em pastas individuais. Apenas o pesquisador e o respectivo partícipe acessavam o diário reflexivo. As orientações para escrita narrativa do diário correspondia aos tópicos: (a) expectativas e impressões sobre sua proficiência face ao evento da avaliação com os simulados; (b) desafios no momento de resolução dos exames simulados e (c) comentários abertos.

Como parte da constituição dos dados experienciais, a seção seguinte apresenta um diálogo analítico e interpretativo quanto aos aspectos do efeito retroativo.

## 5 EXPERIÊNCIAS COM AVALIAÇÃO

A identificação e interpretação das experiências face ao fenômeno da avaliação possibilita a caracterização das atitudes, cognições e reflexões em torno da identidade dos professores aprendizes em sua aprendizagem profissional na licenciatura em Letras-Inglês. Assim, cada conjunto de experiências será apresentado a partir das especificidades contextuais no decurso em que a pesquisa foi implementada.

Sendo assim, a seção será norteadada pela unidade de análise - experiências, proficiência e desafios de aprendizagem.

Os excertos advêm dos diários reflexivos dos professores aprendizes significativos à unidade analítica para essa subseção. Ao longo da condução das sessões de aplicação dos simulados e do diálogo reflexivo, as materializações discursivas contemplavam experiências intermediadas pelo fator emocional, como o nervosismo e a insegurança quanto à capacidade linguístico-discursiva para responder as questões dos exames de proficiência.

Esses aspectos são manifestados nos excertos 1 e 2 a seguir:

### Excerto 1

"[...] nas etapas finais onde o nervosismo aumentava [...] eu praticamente não lia os enunciados para responder às questões."

### Excerto 2

"Eu sabia que eu poderia ter um melhor desempenho, porque eu já esperava. Eu acho que eu tive mais facilidade pela questão do tempo, porque tinha mais tempo. [...] eu senti que eu tinha mais controle daquela situação [...] senti que eu tinha mais tempo, que eu tinha mais controle, e eu estava mais focada. E eu também acho que eu tenho mais facilidade na escrita, não muito."

No excerto 1, o professor aprendiz registra um aspecto da experiência de ordem indireta relacionada com fatores pessoais materializado em "[...] o nervosismo aumentava [...]". Outro elemento discursivo que é possível interpretar acerca da experiência indireta como parte da avaliação (Miccoli, 2010) demonstra o efeito de interferência emocional que converge para a maneira como o professor aprendiz implementa sua leitura das questões. O excerto 1 também manifesta três dimensões propostas no modelo de Watanabe (2004) *apud* Quevedo-Camargo (2014) sobre os efeitos retroativos que poderão representar a especificidade, intensidade e extensão. As marcas discursivas "aumentava" e "eu praticamente não lia" podem representar a forte intensidade e a curta extensão do simulado do exame no fazer responsivo do professor aprendiz.

O excerto 2 também narra uma experiência desafiante para o professor aprendiz quanto à gestão do tempo na resolução das questões do simulado do exame de proficiência. Nesse excerto, o professor aprendiz narra um momento de experiência

satisfatória com relação ao tempo empreendido para resolução dos itens do simulado do exame de proficiência. É um aspecto adverso à experiência registrada no excerto 1. Para tanto, é possível indicar algumas marcas discursivas relacionadas com a experiência indireta que compõem os aspectos descritas como conceitual e pessoal. No que concerne à experiência indireta conceitual, a característica sobre o tempo foi retomada quanto correlacionado ao desempenho, por exemplo, “[...] Eu acho que eu tive mais facilidade pela questão do tempo, porque tinha mais tempo.”

Os excertos 3 e 4 narram os desafios pessoais dos professores aprendizes com a dimensão intencional do exame simulado, a seguir:

#### **Excerto 3**

Quanto ao teste de leitura, de início houve bastante dificuldade com a compreensão do texto, porém, a leitura dos textos seguintes foi mais fácil, mas como eu havia gastado bastante tempo na tentativa de compreender por completo o texto anterior infelizmente não foi possível concluir da forma que eu gostaria.

#### **Excerto 4**

[...] consegui fazer a sessão de *Reading* com mais qualidade, tanto no gerenciamento do tempo, quanto na qualidade das respostas. O primeiro teste foi mais complicado, pois os textos eram maiores e as perguntas de certa forma mais complexas, por isso perdi muito tempo tendo que voltar para reler o texto várias vezes, ao contrário do teste mais recente que me possibilitou usar uma estratégia onde eu lia primeiro as perguntas e depois procurava no texto as respostas [...]

O professor aprendiz registra no excerto 3, o desafio em empreender sua compreensão em torno dos textos, “[...] houve bastante dificuldade [...]”. A marca discursiva representa intensidade no efeito retroativo da tarefa conciliada com a interpretação do texto. No entanto, o professor aprendiz mobiliza suas estratégias para leitura ativa do texto, no sentido de acompanhar a completude do tempo proposta para a parte da leitura no simulado, como expresso em “[...] eu havia gastado bastante tempo na tentativa de compreender por completo [...]”.

O excerto 4 relata a visão comparativa e crítica sobre a intencionalidade e intensidade dos efeitos retroativos dos dois exames simulados, em específico, quanto à dificuldade com a leitura dos textos. O professor aprendiz modula o nível de complexidade, como “O primeiro teste foi mais complicado, pois os textos eram maiores [...] ao contrário do teste mais recente que me possibilitou usar uma estratégia [...]”. Ainda sobre esse trecho, é possível inferir que a técnica de leitura dos enunciados do exame e a busca pelas respostas no texto refletem uma memória de aprendizagem por parte do professor aprendiz. A experiência com o currículo mobilizado pelas disciplinas e as práticas em sua prática formativa (Miccoli *et al.*, 2020) podem representar uma convergência que referenda e assegura uma experiência efetiva na resolução da tarefa do exame.

Nos excertos 5 e 6, identificamos a conscientização crítica e experiência indireta relativa ao contexto pessoal face à aprendizagem profissional dos professores aprendizes.

#### **Excerto 5**

[...] a frustração deve tornar-se motivação, sendo assim, pude entender que preciso me empenhar mais no meu aprendizado se quiser ser uma professora de qualidade e capaz de suprir as dúvidas de meus futuros alunos.

#### **Excerto 6**

[...] me mostrou o quanto eu preciso melhorar, e experiências como essas são muito importantes para nós, futuros professores de língua estrangeira. Se relacionam com os exames de proficiência e com o contexto formativo de maneira que para se realizar esses exames da melhor forma possível devemos possuir certas habilidades linguísticas, ter capacidade para ler e compreender textos escritos, áudios, se expressar na modalidade de escrita e também oralmente. Compreender os enunciados, ser capaz de identificar o que as questões pedem. Nós como futuros professores de língua estrangeira devemos conhecer o processo de ensino/aprendizagem e as demais relações que se estabelecem nesse contexto.

O professor aprendiz corporifica, no excerto 5, a experiência indireta pessoal. É possível notar elementos discursivos que demarcam o processo de aprendizagem e conscientização crítica como “[...] frustração deve tornar-se motivação [...]”. Esse trecho ainda pode representar uma dimensão do efeito retroativo negativo “frustração”, porém redimensionado em “motivação”. O relato ainda complementa aspectos que demonstram a necessidade de tornar exames de proficiência como instrumentos de mediação da qualificação profissional conforme propõem Consolo e Teixeira da Silva (2014) acerca da PLCP do professor de línguas. O trecho seguinte materializa esse aspecto em “[...] preciso me empenhar mais no meu aprendizado se quiser ser uma professora de qualidade e capaz de suprir as dúvidas de meus futuros alunos.” A partir desse trecho, interpretamos a reflexão além do universo contextual da formação do professor aprendiz para com a expectativa da qualidade de sua atuação na sala de aula e os respectivos aprendizes.

O excerto 6 registra uma reflexão consciente do professor aprendiz a respeito da constituição de práticas que desenvolvam o Letramento em Avaliação (Hughes, 1989; McNamara, 2001; Scaramucci, 2004) para professores de línguas. Elementos discursivos como “[...] preciso melhorar [...] e [...] Se relacionam com os exames de proficiência e com o contexto formativo de maneira que para se realizar esses exames da melhor forma possível devemos possuir certas habilidades linguísticas [...]” demonstram a dinamicidade da ação e reflexão ecoada pelo evento vivenciado na aplicação dos exames simulados. O efeito retroativo é representado pelo envolvimento do professor aprendiz, a avaliação e a motivação crítica sobre sua performance ao realizar as tarefas do exame. Os aspectos relacionados à proficiência também são ressaltados no discurso do professor aprendiz, “[...] ter capacidade para ler e compreender textos escritos, áudios [...]” podem revelar a desconstrução de cognições cristalizadas em torno das competências linguístico-discursivas, nesse caso, evocadas por um exame que afere o inglês para fins acadêmicos e gerais.

A reflexão sobre a ação é representada nos excertos 7 e 8. Registros em torno dos desafios de experiências contextuais e pessoais desenharam o cenário direcionado para a conscientização de atitudes profissionais dos professores aprendizes.

#### **Excerto 7**

Algo que me incomodou de certo modo foi a conexão com a internet que se mostrou muito instável, eu tenho ciência que não foi culpa de ninguém, mas em alguns momentos tornou a comunicação muito difícil, se eu levar esse episódio em conta na minha carreira, penso que devia me preparar para lidar com situações desse tipo, criar estratégias que possibilitem o aprendizado de todos, levando em consideração as peculiaridades da situação e de cada um.

#### **Excerto 8**

[...] esses testes, como o nome implica, servem como um mecanismo de autorreflexão para determinar a proficiência, a capacidade linguística, o grau de qualidade da formação, um medidor onde você pode comprovar o seu nível e buscar melhorar ou se orgulhar com o resultado.

No excerto 7, algumas passagens podem retratar o comprometimento profissional em processo de aprendizagem presente no discurso do professor aprendiz, por exemplo, “[...] eu tenho ciência que não foi culpa de ninguém [...]” e “[...] eu levar esse episódio em conta na minha carreira, penso que devia me preparar para lidar com situações desse tipo, criar estratégias [...]”. As marcas discursivas inserem o professor aprendiz como um agente responsável por sua própria aprendizagem profissional. A conectividade presente no contexto sociocultural do professor aprendiz e mediador do processo avaliativo para implementação do simulado do exame pode representar um efeito retroativo negativo também convergido como positivo. De algum modo, a transformação e a conscientização crítica advêm da prática reflexiva sobre a ação.

O professor aprendiz, no excerto 8, aponta uma complexidade frequente da formação inicial e continuada de professores de línguas, em específico LI, a qualidade da proficiência linguístico-discursiva (Consolo; Teixeira da Silva, 2014). Conforme o excerto do

professor aprendiz, os exames simulados de proficiência representam “[...] um mecanismo de autorreflexão [...]” e, dessa maneira, podem balizar o nível de “[...] proficiência, a capacidade linguística, o grau de qualidade da formação [...]”. O efeito retroativo dessa experiência indireta pessoal e contextual comprova que os exames, testes ou provas necessitam de uma regulação em torno das especificidades da prática do professor de línguas. Consolo (2006, 2017) e Consolo e Teixeira da Silva (2014) desenvolvem projeto do EPPLE que possui itens avaliativos e tarefas com o objetivo de aferir a proficiência específica dos professores de línguas. O trecho dessa narrativa reflexiva é uma representação contínua do discurso em torno das preocupações para uma formação profissional comprometida com a qualidade da proficiência dos professores no cenário de usuários da LI como Língua Franca e Adicional.

Os excertos 9 e 10 narram aspectos sobre a confiabilidade, validade e efeito retroativo positivo quanto à conscientização dos professores aprendizes.

#### Excerto 9

Com o término do exame eu fiquei feliz com a qualidade técnica do teste, tudo foi pensado para elencar e testar as habilidades de um futuro professor de Língua Inglesa, esse teste foi uma experiência singular muito positiva, pois mostrou os pontos onde eu devo melhorar: administração do tempo, leitura, planejamento, e possivelmente outros fatores que seriam de suma importância para minha formação, além de me alertar para o fato de que pra seguir nessa carreira e ser lembrado como um professor de qualidade o esforço é meu maior aliado.

#### Excerto 10

A proficiência vem de "estar preparado" e além de contextos reais em que podemos nos virar, os testes são as formas mais seguras e eficientes de atestar "por meios legais" a eficiência, ou a falta dela nas competências linguísticas.

No excerto 9, o professor aprendiz registra três dimensões: o conhecimento, a reação e dominação. Elementos discursivos como “término do exame”; “eu fiquei feliz”; “testar as habilidades de um futuro professor” e “foi uma experiência singular muito positiva” conduzem para a interpretação de que o evento vivenciado nessa prática avaliativa mobiliza a ação sobre o professor aprendiz sob um viés crítico e contemplativo das nuances dispostas no exame. É um efeito retroativo particular que modula o aspecto afetivo e emocional do professor aprendiz quanto aos fatores ligados à sua trajetória de história profissional no papel docente. A passagem marcada pela consciente conexão com a atuação de um professor de línguas qualificado é registrada em “[...] além de me alertar para o fato de que pra seguir nessa carreira e ser lembrado como um professor de qualidade o esforço é meu maior aliado [...]”. A avaliação manifestada pelo exame simulado não é apenas compreendida como um valor quantitativo, mas instaura uma posição de autocrítica do professor aprendiz, ao passo que esse fenômeno não o amedronta, de todo modo o retoma a interrelação com a prática social (Brown; Abeywickrama, 2010; McNamara, 2001).

Outra manifestação sobre a validade do exame simulado está presente no excerto 10. O professor aprendiz ressalta em sua narrativa experiencial sobre o lugar da qualidade da proficiência e as respectivas resultantes para um efeito positivo com o exame simulado. Em uma passagem o professor aprendiz narra, “A proficiência vem de "estar preparado" e além de contextos reais em que podemos nos virar [...]”, ou seja, coexiste uma relação sobre o nível de proficiência deste futuro professor de línguas com a constituição de suas competências profissionais e específicas. O professor aprendiz ainda acrescenta que “[...] os testes são as formas mais seguras e eficientes de atestar "por meios legais" a eficiência, ou a falta dela nas competências linguísticas”. Esse trecho pode ainda desvelar uma crença de que a avaliação possui um único fim valorativo. A avaliação, nesse caso, corporificada pelo exame de proficiência, apresenta em sua completude comprovada

por um grupo de especialistas, os resultados válidos da “eficiência” e presença ou ausência das competências discursivas. Competências tão valiosas e simbolizadas pela expectativa frequente de “ser” e “agir” como usuário e professor brasileiro de LI.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de dados marcados pelo discurso dos professores aprendizes simbolizou o fio condutor para interpretar os efeitos retroativos, por sua vez, (re)significados nas experiências. Os discursos complementam e legitimam os resultados dos simulados dos exames de proficiência. Os resultados, sejam positivos ou negativos, representam aspectos do efeito retroativo no contexto da formação inicial de professores, no sentido de desvelar a necessidade da profusão de projetos e pesquisas que validem a qualidade formativo-profissional. A proposta para inserção de um instrumental corroborado pelas subjetividades discursivas situa esta pesquisa como fortalecedora da conscientização crítica de professores de Língua Adicional à despeito da qualidade do PLCP e das relações humanas instituídas na sala de aula contemporânea.

A identificação de aspectos sobre o efeito retroativo a partir das pesquisas contribuem para o replanejamento das atividades didático-pedagógicas dos agentes educacionais, como também de todo um conjunto complexo do ensino e aprendizagem. De algum modo, associar as experiências manifestadas pelos partícipes de um evento avaliativo na área da educação ainda possibilita a mobilização da consciência crítica em torno de práticas de letramento voltadas para avaliação.

A interpretação de excertos narrados pelos professores aprendizes nos diários reflexivos e compartilhados nas sessões reflexivas, em geral, desvelam as identidades em uma dinâmica de progressão dimensionada em aspectos cognitivos, socioculturais, profissionais e afetivos. As marcas discursivas demonstraram um universo complexo e intrapessoal em torno dos efeitos retroativos refratadas no cenário da prática da avaliação materializada pelos exames simulados de proficiência. Os discursos materializam aspectos como a gestão do tempo, a necessidade de constituir familiaridade com a estrutura do exame, a validação e confiabilidade dos resultados, conscientização acerca da qualidade da proficiência no papel de professor de línguas e fortalecimento do pensamento crítico para com a atuação futura na sala de aula.

Os elementos discursivos e experienciais dos professores aprendizes apresentados no presente artigo representam um projeto de pesquisa que contribui para um campo diverso associado à avaliação de línguas, em específico, convergido às complexidades da PLCP. As experiências narradas ainda revelam que os exames de proficiência para o uso geral da LI decorrem de especificidades de aplicação. No caso do cenário formativo-profissional, projetos científicos estão comprovando a confiabilidade e validade quanto a necessidade de inserção de exames e testes específicos, como por exemplo, a construção de faixas analíticas e critérios para a proficiência do professor de línguas.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback effect exist? Working Papers Series 11, CRILE, Lancaster University. Republicado em **Applied Linguistics**, 14, p. 115-129, 1993. DOI:

<https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>. Disponível em:  
<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/14/2/115/224706?redirectedFrom=fulltext&login=false>. Acesso em: 07 maio 2024.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. **Language Testing**, 13/3, p. 257-279, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532296013003>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026553229601300303?icid=int.sj-abstract.similar-articles.3>. Acesso em: 07 maio 2024.

BURROWS, C. Washback in classroom-based assessment: A study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: CHENG, L.; WATANABE, Y. (Eds.), **Washback in language testing**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p.113-128.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**. New York: Pearson Education, 2010.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social** – Coleção novas perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 4, Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

CONSOLO, D. A. On a (re)definition of oral language proficiency for EFL teachers: Perspectives and contributions from current research. **Melbourne Papers in Language Testing**. Melbourne: The University of Melbourne, 2006.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' oral proficiency: On the development of teacher education programs and testing policies in Brazil. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (org.). **Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 59-71.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLE. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 63-87, 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v13i1.1334>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1334>. Acesso em: 07 maio 2024.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1938.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia del espíritu**. Tradução de Wescslao Roces. México: Fondo de Cultura Economica, 1991.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MCNAMARA, T. Language assessment as social practice: challenges for research. **Language Testing**, v. 18, n. 4, p. 333-349, 2001. DOI:

<https://doi.org/10.1177/026553220101800402>. Disponível em:  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/026553220101800402?download=true&journalCode=ltja>. Acesso em: 07 maio 2024.

MCNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language testing**: the social dimension. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 47-86, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v10i1.15650>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15650>. Acesso em: 07 maio 2024.

MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de línguas**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L. S.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. **Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, p. 19-42, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p19>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2020v73n1p19/42475>. Acesso em: 07 maio 2024.

NUÑEZ, R. E. What brain for God's eye? Biological naturalism, ontological objectivism and Searle. **Journal of Consciousness Studies**, v.2, n.2, p. 149-166, 1995. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/contentone/imp/jcs/1995/00000002/00000002/648>. Acesso em: 07 maio 2024.

QUEIROZ, R. N. de; CONSOLO, D. A. O efeito retroativo de um exame de proficiência para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 832-857, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.4547>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4547>. Acesso em: 07 maio 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. (org.). **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 77-93.

QUEVEDO-CAMARGO, G. SCARAMUCCI, M. V. R. Metodologia da pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, A.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 205-240.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4547>. Acesso em: 07 maio 2024.

TURNER, C. E.; PURPURA, J. E. Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. In: TSAGARI, D.; BANEERJEE, J. (eds.). **Handbook of second language assessment**. Boston, MA: De Gruyter, 2016. p. 255-272.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y. (eds.), **Washback in language testing**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p.19–36.

Artigo recebido em: 31/05/2024  
Artigo aprovado em: 31/10/2024  
Artigo publicado em: 19/12/2024

#### COMO CITAR

QUEIROZ, R. N. de. Experiências narradas por professores aprendizes do curso de Letras-Inglês em um cenário simulado de avaliação com exames de proficiência. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, p. 1-17, e02434, 2024.