

A formação de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras

A training course for Celpe-Bras oral examiners

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci¹
Margarete Schlatter²

matilde@scaramucci.com.br
margarete.schlatter@gmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta o curso autoformativo para avaliadores da parte oral do exame Celpe-Bras como uma ação que visa o letramento em avaliação de línguas de profissionais na área de Português como Língua Adicional (PLA). São explicitados os objetivos, o conteúdo e a abordagem metodológica das cinco unidades que compõem o curso e ilustra-se a metodologia adotada com duas sequências de atividades que tratam dos procedimentos de preparação e de condução da interação. Por meio de ciclos de prática-reflexão-prática, as atividades criam oportunidades de aprendizagem nas quais os cursistas são convidados a experienciar e refletir sobre os procedimentos avaliativos da parte oral, relacionando-os ao construto do exame. Salienta-se que a imersão no repertório de conhecimentos valorizados no sistema de avaliação Celpe-Bras contribui para uma atuação informada em práticas de avaliação do exame e em contextos de ensino de PLA.

PALAVRAS-CHAVE: letramento em avaliação; formação de avaliadores; Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros; parte oral do Celpe-Bras.

ABSTRACT: This paper presents the self-study training course for examiners of the oral part of the Celpe-Bras exam as an action aimed at developing language assessment literacy among professionals in the field of Portuguese as an Additional Language (PAL). The objectives, content, and methodological approach of the five units that comprise the course are described and the methodology adopted is illustrated with two sequences of activities that address the procedures for preparing and conducting the interaction. Through cycles of practice-reflection-practice, the activities create learning opportunities in which participants are invited to experience and reflect on the oral assessment procedures, relating them to the exam's construct. It is emphasized that immersion in the repertoire of knowledge valued in the Celpe-Bras assessment system contributes to informed practice in exam assessment and also in PAL teaching contexts.

KEYWORDS: assessment literacy; examiner training; Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners; oral part of Celpe-Bras.

Introdução

Tradicionalmente centrada em abordagens psicométrica-estruturalistas, com preocupações excessivas por questões técnicas e qualidades da medida, a área de

¹ Doutora em Linguística; Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

² Doutora em Letras; Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

avaliação de proficiência em línguas teve seu paradigma revisto a partir dos anos 80, passando a considerar também as dimensões éticas e sociais. Assim, testes de conhecimentos sobre a língua cedem espaço para os testes de desempenho, mais alinhados com visões de uso da linguagem, demandando revisões do conceito de proficiência e a construção de conhecimentos teórico-práticos para informar a elaboração de instrumentos e parâmetros de avaliação, o que ainda hoje tem desafiado e, por isso mesmo, favorecido o desenvolvimento do conceito de letramento em avaliação.

Bastante inovador para a época em que foi desenvolvido, no início dos anos 90, o Celpe-Bras é um exame de proficiência geral, que avalia diretamente leitura e produção escrita, compreensão e produção oral em língua portuguesa e, por isso, pode ser considerado um exame de desempenho. A proficiência, nesse caso definida como “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil 2006: 4), é operacionalizada nas quatro tarefas integradas da parte escrita – duas de compreensão oral e produção escrita e duas de leitura e produção escrita –, assim como na interação face a face da parte oral, que, por sua vez, integra compreensão e produção oral.

A avaliação da produção oral em situações de interação face a face tem sido reconhecida na literatura por sua complexidade. Além de envolver duas habilidades, que são avaliadas de forma integrada, apresenta singularidades relativas aos examinandos, avaliadores, materiais e contextos da avaliação que interagem entre si, podendo impactar não apenas a maneira como os avaliadores e examinandos se comportam e agem na interação, mas também como avaliadores avaliam e examinandos são avaliados, podendo trazer ameaças para a validade dessa avaliação (Scaramucci 2014). Dentre esses aspectos, vamos focalizar, neste artigo, a atuação do avaliador-interlocutor que, ao interagir e avaliar, assume duplo papel e se torna corresponsável pelo desempenho do examinando. As ações que desempenha e as atitudes que demonstra ao conduzir a interação tornam-se, juntamente com o uso adequado de parâmetros de avaliação bem definidos e a observação rigorosa dos procedimentos, fundamentais para garantir que a avaliação possa ser ética, válida e confiável.

Em coletânea recente sobre letramento e proficiência em línguas, Schlatter et al. (2024) apresentaram os cursos de formação do sistema Celpe-Bras para avaliadores da parte oral e avaliadores da parte escrita, discutindo a fundamentação teórica que sustenta a abordagem metodológica adotada e ilustrando-a com atividades sobre a

condução da interação e o uso dos parâmetros holísticos da parte oral. Neste artigo, nosso objetivo é detalhar as etapas de elaboração do curso para avaliadores da parte oral e mostrar como um curso online autoformativo propõe desenvolver – por meio de tarefas que incentivam a reflexão sobre a prática – a atuação do avaliador tanto sob o ponto de vista da preparação como da condução da interação, tendo em vista o conceito de proficiência oral e o perfil de avaliador desejado para o exame.³ Nas duas próximas seções, contextualizamos nossa discussão entre os estudos sobre letramento em avaliação e o percurso histórico de capacitação de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras. Na seção 3, apresentamos o design e os conteúdos do curso autoformativo “Formação de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras”, e ilustramos a proposta pedagógica com duas sequências de atividades que visam formar o avaliador nos procedimentos de preparação e de condução da interação. Concluimos apontando algumas implicações do curso para o letramento em avaliação de profissionais na área de Português como Língua Adicional (PLA) e refletindo sobre modos como o curso poderia ser usado para a certificação de avaliadores da parte oral.

1. Letramento em avaliação de línguas e testes de desempenho

Introduzido por Stiggins (1991) e Popham (2008) e ainda em desenvolvimento (Inbar-Lourie 2008; Fulcher 2012; Coombe 2018; Scaramucci 2016; Quevedo-Camargo e Scaramucci 2018), o conceito de letramento em avaliação (*assessment literacy*) refere-se ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos, assim como competências e habilidades para atuar profissionalmente, nas várias funções relativas à avaliação, incorporando, no caso mais específico de letramento em avaliação de línguas (*language assessment literacy*), competências relativas à linguagem e ao uso da língua. Por se tratar de letramento, pressupõe-se, portanto, não apenas domínio de conhecimentos, mas, principalmente, capacidades construídas a partir da conscientização, reflexão e teorização sobre a avaliação vista como uma prática social, que pressupõe entendimento sobre seus papéis e efeitos na sociedade.

Considerando as demandas diferenciadas que têm sido impostas à área de avaliação nos últimos anos, entre as quais se salientam, por exemplo, aquelas relativas aos testes de desempenho e às suas implicações em termos da validade, confiabilidade

³ Para uma discussão mais aprofundada do curso de formação de avaliadores da parte escrita, ver Schlatter et al. (2025).

e praticidade, podemos dizer que o nível de letramento em avaliação em geral ainda é insuficiente. Como afirma Taylor (2009),

Programas de educação linguística em nível de graduação tipicamente devotam pouco tempo ou atenção à teoria e à prática da avaliação, talvez um módulo curto (geralmente opcional); e, embora hoje não falem livros sobre avaliação de línguas, muitas dessas publicações são vistas (e geralmente são) como altamente técnicas e especializadas, prejudicando o entendimento dos princípios básicos e da prática em avaliação pelos educadores da linguagem (Taylor 2009: 23).

Mesmo que a avaliação da autora se refira à situação de mais de uma década atrás, o cenário no Brasil não parece ser diferente. São raros os cursos de formação em Letras que tematizam a avaliação em uma disciplina específica, e poucas ementas de disciplinas sobre outros temas incluem avaliação como um dos conteúdos⁴. A falta de menção explícita ao tema e à oferta de leitura especializada indica um tratamento ainda superficial e pouco sistemático na formação de professores na área de avaliação, o que pouco contribui para atualizar visões de avaliação que, nesse caso, se limitam a testar conhecimentos sobre a língua (ao invés de uso da língua) com a função principal de decidir sobre aprovação ou reprovação de estudantes em disciplinas ou cursos de língua, em contextos acadêmicos ou escolares. Muitas vezes também é essa formação ainda incipiente que embasa a elaboração de provas e parâmetros de avaliação de concursos, a elaboração de itens de provas de vestibular e a atuação de avaliadores em exames de proficiência como o Celpe-Bras.

É importante salientar, contudo, que as discussões sobre o conceito de letramento em avaliação mostram que cada grupo de atores – professores, alunos, planejadores de políticas, avaliadores, elaboradores de exames – teria necessidades diferenciadas em termos de níveis de conhecimentos, competências, habilidades e entendimentos para o desenvolvimento de suas atividades. Com base nessa constatação, portanto, poderíamos argumentar que as necessidades do professor estariam circunscritas à avaliação de rendimento (o que foi aprendido pelos alunos), conduzida em sala de aula, buscando propiciar avaliações coerentes com os conteúdos tratados e com o modo como foram ensinados. Por outro lado, entretanto, também

⁴ Em um levantamento realizado em 2017 em sites de cursos de Licenciatura em Letras (Línguas Modernas) e de pós-graduação em Letras de 50 universidades federais brasileiras, Quevedo-Camargo (2020) constatou que, dos 141 currículos analisados, 17 (12,0%) apresentavam disciplinas específicas de avaliação e 33 (23,4%) mencionavam o tema em ementas de outras disciplinas. Nos 32 programas de pós-graduação na área de Línguas Modernas, 4 (12,5%) ofereciam disciplinas específicas sobre avaliação e 5 incluíam o tema (15,6%) em outras disciplinas.

sabemos que exames externos – principalmente aqueles de alta relevância, usados hoje como mecanismos de políticas educacionais e linguísticas – exercem efeitos retroativos na sala de aula e, por isso mesmo, estabelecem novas demandas para o professor, uma vez que, em muitos contextos, é ainda ele que será responsabilizado pelos resultados de seus alunos nesses exames. Um entendimento mais aprofundado sobre esses instrumentos, que muitas vezes têm focos e paradigmas distintos daqueles que fundamentam as práticas de sala de aula, é fundamental para que efeitos negativos sejam minimizados e positivos, potencializados. Portanto, seja para aprimorar as avaliações de rendimento, seja para conhecer outras avaliações que podem impactar em sua atuação docente, uma discussão aprofundada sobre avaliação deveria fazer parte da formação inicial ou continuada do professor.

Mesmo quando essa formação é inexistente, a introdução de exames externos, embora conflituosa e desafiadora, pode oferecer oportunidades para reflexões mais profundas sobre avaliação e dar, aos professores, uma oportunidade de se tornarem mais letrados em avaliação (Scaramucci 2016). É o que tem acontecido em vários contextos com a introdução do Celpe-Bras: por ser um exame de desempenho que busca simular, da melhor forma possível, situações de uso da língua portuguesa que correspondam às necessidades dos examinandos fora do ambiente de avaliação⁵ e, como tal, com potencial de ser educacionalmente benéfico, tem oferecido um novo paradigma e introduzido mudanças positivas não apenas nas percepções de muitos professores (não todos, é claro), mas também em suas práticas de ensino e de avaliação, na elaboração de materiais didáticos e também nas demandas mais condizentes com os fundamentos do exame para a formação de professores (ver Scaramucci 2008).

Com base em nossa experiência ao longo de mais de 30 anos com o Celpe-Bras, podemos afirmar que, para além dos resultados de pesquisas que constataram mudanças no ensino de PLA inspiradas pelo exame (ver, por exemplo, os artigos de Ye e de Zhang, nesta edição), a formação de professores tem sido contínua e profícua entre aqueles que compõem a equipe de colaboradores do exame – elaboradores e corretores de tarefas da parte escrita e avaliadores dos áudios da parte oral⁶, selecionados entre

⁵ Quanto mais próximas forem as situações de uso da língua na avaliação aos usos que se deseja avaliar, mais adequadas e válidas serão as inferências sobre a proficiência dos examinandos a partir dos resultados desse exame (Douglas 2000).

⁶ Não estamos nos referindo aqui aos avaliadores dos postos, mas àqueles que fazem a reavaliação dos áudios no momento da correção do Celpe-Bras. A interação da parte oral do exame é avaliada pelos avaliadores no posto aplicador, mas gravada e reavaliada por uma equipe que recebe formação especial para esse fim quando a discrepância entre as notas dadas pelo avaliador-interlocutor e avaliador-observador for igual ou superior a 2 pontos. A interação também é reavaliada quando houver qualquer

professores de PLA. Os eventos de correção e de elaboração, sob a coordenação de membros da Comissão Técnico-Científica (CTC), que ocorriam de forma centralizada e presencial em Brasília e depois em um sistema misto, parte online e parte presencial, com a correção totalmente online⁷, proporcionaram oportunidades ímpares de teorização sobre a prática tanto na avaliação dos textos da parte escrita como na reavaliação dos áudios da parte oral. Os encontros resultaram não apenas em um trabalho de aprofundamento sobre as práticas e o construto do exame, com incrementos para o próprio instrumento e também para a prática desses professores em sala de aula, mas também, principalmente, em oportunidades para elevar os níveis de letramento em avaliação desses profissionais, com impactos para a pesquisa em avaliação no contexto de línguas no Brasil (ver <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/>). Esses resultados são condizentes com a teoria sobre efeito retroativo, que mostra que o entendimento mais profundo do construto do exame e de seus pressupostos teóricos, trabalhados a partir da prática em ações de formação como essas, são fundamentais para a potencialização de efeitos positivos.

2. Letramento em avaliação e a formação do avaliador da parte oral do Celpe-Bras

Quando iniciamos a aplicação do Celpe-Bras, em 1998, eram poucas ainda as menções a testes de desempenho na literatura internacional e praticamente ausentes no cenário nacional. Testes que se diferenciavam dos tradicionais testes de conhecimento eram denominados de “comunicativos”, e foi esse o termo utilizado para designar o Celpe-Bras nos primeiros manuais do exame (Brasil 2003, 2006). Muito menos eram abordados “testes de desempenho baseados em tarefas integradas”, que

diferença acima de 2 pontos entre a nota da parte oral e a nota da parte escrita, desde que a nota final da parte escrita seja superior à nota da parte oral (Inep 2020).

⁷ A correção e a elaboração de itens na modalidade centralizada e presencial, que possibilitaram uma formação continuada dos participantes, ocorreram de 1998 até a edição 2015/2; a partir de 2016/1, foram realizados apenas encontros presenciais de capacitação e a correção passou a ser feita online. Por causa da pandemia da Covid-19, a partir de 2020, foi implementado um curso de capacitação online assíncrono (sobre o curso de formação online para avaliadores da parte escrita, ver Schlatter et al. 2025), e os eventos de capacitação e de correção passaram a ser exclusivamente online. Em 2024, além dos cursos online assíncronos (avaliadores da parte oral e da parte escrita), os avaliadores voltaram a participar de eventos presenciais de capacitação. A partir de 2025, a capacitação presencial foi ampliada para dois dias. A correção da parte escrita e a reavaliação dos áudios da parte oral permanecem na modalidade online.

só vieram a receber atenção maior na década seguinte, motivada pela inserção de uma tarefa integrada no exame TOEFL (Scaramucci 2016; Pileggi 2015).

No que diz respeito à parte oral, foco deste artigo, as discussões na literatura internacional centravam-se na Entrevista de Proficiência Oral (Oral Proficiency Interview ou OPI) (Turner 1998; Johnson e Tyler, 1998; Malone, 2010), desenvolvida pela American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) para inglês e outras línguas, incluindo o português. Essa entrevista era o que mais se assemelhava à parte oral do Celpe-Bras, embora os construtos dos exames fossem distintos. Portanto, tínhamos clareza de que um dos nossos maiores desafios seria a avaliação oral e a formação de avaliadores, principalmente levando em conta que o exame seria aplicado também internacionalmente, em contextos distintos, com diferentes culturas de avaliar e níveis distintos de formação e letramento em avaliação.

Além de procedimentos claros a serem seguidos pelos avaliadores e de uma grade com descritores de avaliação bem definidos, uma das medidas adotadas para a garantia da confiabilidade e validade da parte oral foi o oferecimento de oficinas de capacitação que, num primeiro momento, eram conduzidas por membros da própria CTC em visita à instituição por ocasião do credenciamento. Algumas condições deveriam ser preenchidas pelo posto para que esse credenciamento pudesse ocorrer, sendo a mais importante delas o oferecimento de cursos de português para falantes de outras línguas, com uma equipe constituída especialmente por professores brasileiros. A formação, que tinha geralmente a duração de 12 a 18 horas, também incluía a observação da primeira aplicação do exame no posto que estava sendo credenciado – em que se discutia o desempenho de cada um dos avaliadores – e, portanto, pode ser considerada uma capacitação em serviço. Para além dessa formação presencial, em vários casos, oficinas adicionais sobre ensino e avaliação foram ministradas para as equipes de professores das instituições credenciadas.

Como o número de postos aplicadores era razoavelmente pequeno no início e o credenciamento estava condicionado a uma capacitação *in loco*, a formação em geral era bem-sucedida porque não apenas levava em conta a cultura de ensinar e avaliar local, permitindo que as concepções de linguagem e avaliação dos professores fossem explicitadas e confrontadas com aquelas que fundamentam o exame, mas também porque era oferecida pela própria equipe de elaboração do exame, que podia colocar em pauta seu repertório teórico-prático sempre que necessário para a manutenção do construto também na etapa de avaliação. Com a mudança da gestão do exame para o

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2009, e o aumento do número de postos aplicadores que, em 2010, já era de 19 postos no Brasil e 35 no exterior, o credenciamento com visita de um membro da CTC para realizar a formação nem sempre ocorreu. Algumas vezes, a visita não foi feita ou, outras vezes, foi realizada somente por membros do Inep para verificação das demais condições de credenciamento. Essas condições especiais de credenciamento tiveram motivações políticas combinadas com demandas crescentes pelo exame. Em muitos postos, as equipes originais, que haviam sido capacitadas durante o credenciamento dos postos, já não existiam mais ou haviam sido substituídas parcialmente, incorporando novos membros que, nesse caso, eram capacitados pelos membros mais antigos. A confiabilidade da parte oral tornou-se, portanto, uma grande preocupação. É bem verdade que os áudios discrepantes sempre foram avaliados por ocasião do evento de correção, o que permite monitorar, ainda que por amostragem, essa avaliação.

Por mais eficiente que o Celpe-Bras tivesse sido em provocar mudanças diversas nas práticas de muitos professores, como dissemos acima, essas mudanças não aconteceram de forma homogênea e em todos os contextos, mesmo porque outras forças presentes na sociedade interferem nos efeitos que os exames têm nas práticas e na sociedade em geral. Além disso, tratava-se, nesse caso, da atuação dos avaliadores, com demandas bem específicas que extrapolavam aquelas do professor em sua prática de sala de aula, por exemplo, ser capaz de seguir rigorosamente os procedimentos do exame, utilizar adequadamente as grades holística e analítica e, acima de tudo, estar consciente das ações e atitudes que possam promover a interação, incentivando a participação do examinando e garantindo as mesmas condições para todos. Em 2016, o Inep/Cebraspe disponibilizou um curso online para capacitação de coordenadores, avaliadores da parte oral e aplicadores da parte escrita. O curso se tornou obrigatório a todos os colaboradores e passou a ser oferecido antes de cada aplicação do exame. Embora tenha passado por reformulações ao longo de suas edições, o seu foco, no que diz respeito à parte oral, estava no uso das grades holística e analítica, deixando de lado as questões relacionadas à atuação do avaliador-interlocutor durante a interação. Em 2020, a formação de avaliadores da parte oral foi redesenhada para uma modalidade autoformativa visando prática e reflexão sobre a prática de avaliar e incluindo as múltiplas dimensões da atuação dos avaliadores. Nas próximas seções, abordamos os

objetivos, o design e o programa desse curso, assim como seus fundamentos teóricos, baseados na experiência e na reflexão.

3. O curso de formação de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras

Em 2020, a Coordenação Geral de Exames para Certificação (CGEC), vinculada à Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Inep, convidou alguns membros da CTC do Celpe-Bras⁸ para a elaboração de um novo curso online para capacitação dos avaliadores da parte oral, que passou a ser o Módulo 4 do então curso oferecido pelo Cebraspe⁹ para a capacitação dos colaboradores da edição de 2020 do Celpe-Bras¹⁰. Participaram desse módulo 492 avaliadores, uma vez que, por causa da pandemia da Covid-19, nem todos os postos aplicaram o exame. Com base nas percepções de participantes e na observação da equipe de elaboradores sobre a necessidade de ajustes nos conteúdos e, principalmente, na navegação, o curso passou por revisão para a edição Celpe-Bras de 2021, da qual participaram 858 avaliadores. As etapas de elaboração do curso incluíram¹¹:

- projeto pedagógico do curso: design, metodologia, programa e avaliação;
- audição e seleção de gravações de interações de perfis ilustrativos dos aspectos a serem ensinados e avaliados no curso, tanto no que se refere à atribuição de notas como à condução das interações, transcrição e desidentificação dos áudios;

⁸ A nominata dos membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras na época consta na Portaria Nº 607, de 20 de novembro de 2020. Foram convidadas para elaborar o curso as professoras Andrea Lima Belfort Duarte (UFRJ); Cirlene de Sousa Sanson (UFF); Margarete Schlatter (UFRGS); Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (Unicamp) e Patrícia Maria Campus de Almeida (UFRJ), sendo que Andrea L. B. Duarte participou das reuniões iniciais e do planejamento da primeira unidade, e não seguiu na equipe. A primeira reunião de planejamento do curso deveria ocorrer no período de 14 a 17 de abril de 2020 em Brasília, tendo sido adiada, por conta da pandemia da Covid-19, para 22 de maio. A primeira versão do curso foi disponibilizada para a capacitação dos colaboradores do Celpe-Bras, ocorrida no período de 16 de novembro a 5 de dezembro de 2020, imediatamente antes da aplicação do exame, realizada entre 8 e 11 de dezembro.

⁹ Na ocasião do desenvolvimento do curso, o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe) era a empresa contratada pelo Inep para a realização de todas as etapas do exame (organização e logística da aplicação, capacitação dos avaliadores e correção).

¹⁰ Na edição de 2021, o então Módulo 4 passou a ser um curso independente.

¹¹ Sob a coordenação das autoras deste artigo, a equipe que participou da elaboração dos conteúdos do curso discutido aqui (edição 2020 e edição 2021) e também de sua implementação e validação foi composta por: Cirlene S. Sanson, Ellen Y. Nagasawa, Gabrielle R. Sirianni, Kaiane Mendel, Kétina A. S. Timboni, Moisés Sousa e Patrícia M. C. Almeida.

- elaboração dos conteúdos: apresentação do curso, criação de atividades e de feedbacks para 5 unidades, elaboração de instrumento de autoavaliação (parciais e final), gravação de áudios e vídeos;
- revisão, edição e validação do desenho instrucional e dos materiais do curso (edição 2020) no AVA;
- sistematização de ajustes propostos a partir da análise da equipe e das avaliações de percepção do curso pelos participantes;
- revisão e ajustes nos materiais de 2020, elaboração de conteúdos complementares;
- audição e seleção de nova coletânea de áudios para a avaliação da aprendizagem, com transcrição, desidentificação e revisão da desidentificação;
- implementação dos materiais em H5P e no Moodle;
- revisão, edição e validação dos materiais do curso (edição 2021) no ambiente virtual de aprendizagem (AVA);
- acompanhamento do desenvolvimento das duas edições do curso.

3.1 Objetivos, design e programa do curso

Tendo como objetivo geral capacitar avaliadores para a aplicação da parte oral do exame Celpe-Bras por meio de conscientização, reflexão e prática relativa a procedimentos, descritores das grades de avaliação e ações dos avaliadores, o curso online é composto por cinco unidades autoformativas – sem a mediação direta, síncrona ou assíncrona, de um formador¹² – e tem carga horária total de aproximadamente 25 horas¹³. Cada unidade propõe um conjunto de atividades a serem desenvolvidas individualmente, no ritmo e em horários que os participantes julgarem mais adequados, sendo que a mediação da aprendizagem ocorre por meio de feedbacks após as respostas dos cursistas às atividades propostas. Com base em um design prática-reflexão-prática, as atividades estimulam o uso do conhecimento dos participantes para que possam verificar, confirmar, revisar ou (re)aprender o que

¹² O curso foi concebido para ser disponibilizado permanentemente e de forma aberta na plataforma do Inep (e não apenas em períodos próximos às edições do exame), para todos aqueles que quiserem se preparar para serem avaliadores da parte oral e para professores e pesquisadores interessados no ensino e na avaliação da oralidade em testes de desempenho. Por razões político-administrativas, no entanto, até o momento desta publicação, essa oferta ampla ainda não foi implementada.

¹³ A carga horária pode variar de acordo com o percurso do participante, que, como veremos adiante, tem autonomia para decidir sobre a extensão de sua prática. A carga horária mínima prevista é de aproximadamente 8 horas, o que inclui os requisitos mínimos para a realização do curso (ver quadro 1).

sabem ao confrontarem suas respostas com os feedbacks (indicação de certo-errado, reflexões, explicações, orientações e sínteses). Durante o percurso, o participante pode monitorar sua aprendizagem em cada atividade (por meio da reflexão a partir dos feedbacks) e em três momentos de autoavaliação, após as unidades 2, 3 e 4. A aprendizagem é avaliada na unidade final. O quadro a seguir apresenta as unidades do curso, explicitando as questões tratadas e os conteúdos que as compõem.

Unidade	Questões	Conteúdo
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • No que consiste o curso? • O que se espera do participante? • Quais são os requisitos de aprovação? 	Objetivos e metodologia; materiais e informações sobre procedimentos éticos (desidentificação dos áudios); diretrizes de navegação e participação; avaliação da aprendizagem; conteúdo; requisitos de aprovação e descritores de desempenho; organização da agenda
1 - Boas-vindas, definição de metas e diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Por que ser avaliador da parte oral do Celpe-Bras? • Por que fazer o curso de formação? • Quais são os fatores que contribuem para uma avaliação ética, válida e confiável? • O que você considera uma boa avaliação no Celpe-Bras em termos de: <ul style="list-style-type: none"> - procedimentos da parte oral? - ações e atitudes do avaliador-interlocutor na condução da interação? - ações e atitudes do avaliador-observador durante a interação? - uso dos parâmetros holísticos e analíticos para avaliar o examinando? - operacionalização do construto do exame nas práticas avaliativas da parte oral? 	Atividades no Moodle (questionários) com amostras de desempenho oral do Celpe-Bras <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo de boas-vindas • Dois questionários referentes aos conteúdos da U3: um sobre avaliação holística (3 interações) e outro sobre avaliação analítica (3 interações) • Um questionário referente aos conteúdos da U2: procedimentos de aplicação e condução da interação (10 trechos de interações) • Um questionário referente aos conteúdos da U4: construto do exame (23 questões) • Definição de metas de aprendizagem
2 - Procedimentos da parte oral e avaliação dos avaliadores	<ul style="list-style-type: none"> • Como se constitui a parte oral? • O que os avaliadores precisam preparar antes da interação? • Quais são os procedimentos da interação? • Como o avaliador deve conduzir a interação? • Quais são as ações e atitudes desejáveis para o avaliador-interlocutor e o avaliador-observador? 	Atividades interativas com amostras de desempenho de desempenho oral do Celpe-Bras <ul style="list-style-type: none"> • A parte oral do Celpe-Bras • Procedimentos de preparação da parte oral • Procedimentos da parte oral • Condução da interação Autoavaliação
3 - Avaliação do examinando	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os critérios utilizados para avaliar o examinando? • Há critérios mais/menos relevantes? • Há critérios mais/menos salientes em diferentes níveis de proficiência? 	Atividades interativas com amostras de desempenho de desempenho oral do Celpe-Bras <ul style="list-style-type: none"> • Os parâmetros de avaliação da parte oral

	<ul style="list-style-type: none"> • Há critérios mais/menos salientes para examinandos que falam línguas próximas ou distantes do português? • Os avaliadores precisam concordar sobre a nota a ser atribuída ao examinando? • As ações e atitudes do avaliador-interlocutor podem interferir no desempenho do examinando? 	<ul style="list-style-type: none"> • As grades de avaliação • O uso das grades de avaliação Autoavaliação
4 - Relação entre os procedimentos da interação, construto e especificações do exame	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o construto teórico do exame pode ajudar na avaliação? • Quais especificações do exame estão sendo testadas na parte oral? Há algumas mais/menos relevantes? • De que modo os critérios de avaliação operacionalizam o que se entende por proficiência oral no Celpe-Bras? • De que modo as ações do avaliador-interlocutor operacionalizam o que se entende por proficiência oral no Celpe-Bras? • Qual é o perfil do avaliador da parte oral do Celpe-Bras? 	<p>Atividades interativas com base nos conteúdos do Documento Base do exame Celpe-Bras (Inep 2020)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O construto do Celpe-Bras • O construto na prática: especificações da parte oral • O construto na prática: critérios de avaliação da proficiência oral • O construto na prática: procedimentos da parte oral e avaliação da proficiência • O avaliador da parte oral do Celpe-Bras Autoavaliação
5 - Avaliação da aprendizagem	<p>O que aprendi sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • avaliação da produção oral com o uso da grade holística? • avaliação da produção oral com o uso da grade analítica? • a condução da interação? • o construto do exame? 	<p>Atividades no Moodle (questionários) com amostras de desempenho de desempenho oral do Celpe-Bras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do examinando pelo avaliador-interlocutor: 2 interações • Avaliação do examinando pelo avaliador-observador: 2 interações • Avaliação dos procedimentos da parte oral e das ações e atitudes do avaliador-interlocutor na condução da interação: 7 trechos de interações • O construto da parte oral do Celpe-Bras: 12 questões
Encerramento	<ul style="list-style-type: none"> • Como avalio o meu desempenho no curso? • A formação respondeu às expectativas (conteúdo, carga horária etc.)? • O que foi mais/menos relevante? • Comentários e sugestões 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Pesquisa de percepção sobre as unidades e atividades realizadas em relação à navegação, aos conteúdos e às oportunidades de aprendizagem propostas
Requisitos para aprovação no Curso		
<ul style="list-style-type: none"> • Realização da pesquisa sobre o perfil dos participantes • Realização dos quatro questionários da unidade 1 (diagnóstico) • Realização e aproveitamento (mínimo de 70%) em cada um dos quatro questionários da unidade 5 (avaliação da aprendizagem) • Realização da autoavaliação final • Realização da pesquisa de percepção 		

Quadro 1: Conteúdos do curso

Fonte: Síntese elaborada pelas autoras a partir dos materiais do curso

O curso focaliza os conhecimentos necessários tanto para avaliadores experientes, que já fazem parte da equipe, como também para aqueles menos experientes, que queiram se juntar a ela, de forma que possam rever, revisar, calibrar ou aprender procedimentos de avaliação para participação, de modo crítico e confiante, na equipe de avaliadores. Propondo experienciar e refletir sobre práticas semelhantes às que têm ou terão como avaliadores da parte oral, as atividades promovem momentos de uso dos parâmetros de avaliação, dos materiais do exame e dos conceitos que o embasam, assim como a reflexão sobre esses usos. Ao iniciar o curso, os participantes realizam um teste diagnóstico (unidade 1), que indicará se devem estudar todos os conteúdos ou apenas uma seleção deles. O diagnóstico inclui todos os conteúdos do curso (avaliação holística e analítica dos examinandos, condução da interação e o construto do exame) e é pré-requisito para as demais unidades: a partir da reflexão sobre o que significa ser membro da equipe Celpe-Bras e

[...] com base nos resultados do teste, os participantes recebem recomendações sobre os conteúdos mais relevantes para sua formação e são convidados a definir suas próprias metas de aprendizagem, selecionando, a partir de uma lista de desafios de avaliação e objetivos do curso, aqueles que desejam ou precisam estudar (Schlatter et al. 2024: 134).

Conforme descrito por Schlatter et al. (2024), nas unidades de conteúdo – unidades 2, 3 e 4 –, os participantes poderão revisar ou aprender os procedimentos de preparação e condução da interação, o uso das grades de avaliação holística e analítica e os fundamentos que sustentam essas ações. Buscando desenvolver a autonomia dos participantes para aprender, nessas unidades, eles podem optar por seguir o ordenamento de atividades proposto ou por reorganizar o percurso considerando suas metas, tempo disponível e motivação. Além disso, também podem decidir sobre a extensão de sua prática: se realizam todas as atividades, algumas delas ou se desejam refazê-las quantas vezes julgarem necessário. A realização dessas unidades não é obrigatória, e os resultados das atividades não são computados para a avaliação da aprendizagem; os participantes podem conferir os resultados de seu desempenho a cada vez que concluírem uma atividade e podem refletir sobre seu desenvolvimento nas autoavaliações ao final das unidades. São, portanto, unidades de prática, para aprender e preparar-se, de acordo com suas necessidades, para a avaliação de sua aprendizagem ao final do curso.

A unidade 5 consiste na avaliação da aprendizagem a partir de uma nova coletânea de interações e questões sobre o construto do exame, repetindo o formato do diagnóstico, acrescido de justificativas para suas respostas: além de dar notas e avaliar a adequação da condução da interação, avaliadores proficientes deverão saber explicar suas decisões de modo coerente com a perspectiva teórico-prática do Celpe-Bras. A aprovação exige 70% de acertos em cada uma das partes: avaliação holística e analítica do examinando, condução da interação e construto do exame. Os participantes que não alcançam a pontuação em uma ou mais partes são orientados a realizar nova prática dos respectivos conteúdos para se preparar para uma segunda tentativa, desta vez com um conjunto de interações e questões que combinam áudios e itens repetidos e novos. De modo a aproximar a avaliação da atuação dos avaliadores, a pontuação de seu desempenho relativa à avaliação dos examinandos considera como corretas (100%) as notas atribuídas de acordo com o esperado, e meio corretas (50%) as notas que não causariam discrepâncias (diferença igual ou superior a 2 pontos). Após finalizar as atividades avaliativas, os participantes são convidados a realizar uma autoavaliação de sua aprendizagem e uma avaliação do curso (encerramento).

O conteúdo interativo das unidades 2, 3 e 4 foi implementado em H5P, o que possibilita a livre escolha e a repetição de atividades pelos participantes e permite informá-los sobre a pontuação alcançada a cada vez que realizam as atividades, sem registrar as respostas ou a pontuação para avaliação. Algumas atividades dessas unidades foram implementadas no Moodle e, nesses casos, foram configuradas sem limitação de tentativas permitidas, para que possam também ser repetidas em novas práticas. O teste de diagnóstico (unidade 1) e as atividades avaliativas (unidade 5) foram implementados no Moodle, possibilitando, assim, o registro e a avaliação dos resultados. No diagnóstico, o participante tem uma única tentativa para realizar as atividades, e, no teste final, duas, valendo a melhor nota. O registro das notas permite aos participantes que verifiquem a extensão de sua aprendizagem comparando os resultados do diagnóstico com os da avaliação final.

3.2 Prática-reflexão-prática como design para promover aprendizagem

Com base na perspectiva de formação como experiência (Dewey 1997; Larrosa 2002), na construção de relações significativas entre conhecimentos teóricos e práticos e na reflexão sobre a prática (Pérez Gómez 1995; Nóvoa 1995; Schön 2000), o curso

propõe oportunidades de prática-reflexão-prática: uma coletânea de atividades para experienciar e observar práticas de avaliação do Celpe-Bras associados a convites para reflexão sobre essas práticas. As seis premissas de uma aprendizagem por meio da experiência, propostas por Kolb e Kolb (2013), orientam o design dessas atividades:

1. Aprender é um processo que deriva da experiência e não termina em um produto.
2. Aprender é sempre reaprender.
3. Aprender requer a resolução de conflitos entre demandas dialeticamente opostas para se adaptar a uma nova situação.
4. Aprender é um processo holístico e integrador de adaptação ao mundo e envolve pensar, sentir, perceber, agir, resolver problemas, tomar decisões e criar.
5. Aprender envolve a interação sinérgica do sujeito com o ambiente.
6. Aprender é construir conhecimento a partir da troca contínua entre conhecimento social coconstruído e conhecimento pessoal. (Kolb e Kolb, 2013: 6-7, conforme síntese elaborada por Schlatter et al. 2024: 136-137).

Tendo por base essas premissas, o curso propõe um conjunto de conflitos ou desafios que fazem parte da atuação do avaliador da parte oral que, para serem resolvidos, demandam que o participante mobilize recursos, concepções e valores sobre avaliação de desempenho oral e, depois reflita sobre eles a partir de comentários e explicações ofertados nos feedbacks.

As oportunidades de aprendizagem são criadas, portanto, nesses momentos de prática-reflexão-prática, em que os participantes examinam, testam e integram o uso de seus conhecimentos a (possivelmente) outro ponto de vista, para, assim, recriar conhecimentos (Kolb e Kolb 2013) e competências relevantes para sua atuação como avaliadores da parte oral. Entendendo que as respostas dos participantes geram oportunidades para “momentos de ensino” (Clark e Mayer 2016: 276), a criação de conteúdos do curso demandou: a) compilar desafios de avaliação da parte oral do Celpe-Bras que demandassem tomadas de decisão (respostas dos participantes nas atividades); b) reunir e criar textos sobre a atuação do avaliador na parte oral (avaliação do examinando e condução da interação) e sobre o construto do exame, para elaborar explicações e reflexões que justificariam as respostas preferidas em cada atividade; c) construir atividades que (re)criassem situações desafiadoras com diversas soluções que pudessem promover momentos de ensino, d) escrever e gravar feedbacks que fossem adequados tanto para respostas corretas quanto incorretas, de modo a possibilitar a aprendizagem a partir de diferentes conhecimentos prévios (Schlatter et al. 2024: 140).

As questões apresentadas no quadro 1 acima mostram os principais desafios propostos, envolvendo questões que têm sido discutidas na literatura na área de

avaliação e que, com base em nossa experiência de coordenação de aplicação do exame, como também da escuta de um grande número de interações orais, se mostraram relevantes para a formação de avaliadores. Os impactos das ações e atitudes do avaliador-interlocutor sobre o desempenho do examinando, nosso foco neste artigo, têm sido apontados por diversos estudos (Ross 1992; Lazaraton 1996a, 1996b; Brown 2003; Taylor e Galaczi 2011; Lam 2018; Davis 2022) e sustentam a inclusão de conteúdos sobre os procedimentos que o avaliador deve seguir para se preparar para a interação, as orientações para conduzi-la e as ações e atitudes desejáveis para que possa contribuir de modo a incentivar a participação do examinando e promover as mesmas condições para todos. Ao serem imersos em atividades que demandam o uso de seu conhecimento prévio (teórico e prático) sobre avaliação de desempenho oral, a reflexão e a ação de avaliar desempenhos variados e diferentes modos (mais e menos adequados) de conduzir a interação, os participantes confrontam suas respostas e soluções com feedbacks que explicitam a perspectiva do exame. Nesse confronto, eles poderão confirmar, adaptar, reaprender e recriar justificativas para suas ações e decisões, aprimorando, assim, sua atuação como avaliador da parte oral do Celpe-Bras.

4. Construindo o perfil do avaliador da parte oral do Celpe-Bras

O avaliador da Parte Oral do Celpe-Bras é aquele que compreende o construto do exame, prepara e conduz a interação seguindo rigorosamente todas as instruções e procedimentos, usa apropriadamente as grades de avaliação, propiciando as mesmas condições para todos os examinandos. Para a condução da interação, o avaliador da Parte Oral do Celpe-Bras faz escolhas adequadas dos EPs [Elementos Provocadores] para cada examinando, levando em conta seu perfil e a diversidade de temas, respeita a disposição espacial exigida, criando um ambiente favorável para a avaliação. Ao iniciar a interação, conduz a primeira etapa com base nas respostas do questionário preenchido pelo examinando na inscrição, apresenta cada um dos EPs para o examinando, concedendo-lhe até um minuto para a leitura, sem explicitar esse tempo, sempre sinalizando início e o fim de cada etapa da interação, respeitando o tempo estipulado. O avaliador da Parte Oral do Celpe-Bras interage com o examinando (avaliador-interlocutor) ou mantém-se em silêncio (avaliador-observador), compreende em profundidade cada um dos descritores das grades de avaliação holística e analítica e é capaz de usá-los na avaliação das interações de forma responsável, equânime, ética e confiável. O avaliador da Parte Oral do Celpe-Bras demonstra atitude solidária ao receber o examinando e durante a interação, sinalizando (com gestos e/ou marcadores de atenção, anuência, concordância, empatia, exclamação, etc.) que está acompanhando as contribuições do examinando; é colaborativo ao prestar atenção ao que o examinando diz, continuando a interação e acomodando o seu discurso ao nível do examinando; é dialógico ao co-construir o tópico da interação, adaptando as perguntas ao que foi dito, mantendo o tópico proposto, solicitando expansão ou aprofundamento das ideias, sem intimidar o examinando ou colocá-lo em situação constrangedora; e, finalmente, é discreto, falando somente o necessário para estimular a participação do examinando, possibilitando que este assuma o protagonismo nos turnos de

fala, sem expressar julgamentos (elogiar ou repreender) sobre o desempenho do examinando, sua proficiência ou suas ideias. O avaliador da Parte Oral do Celpe-Bras conhece o construto do exame e é capaz de relacionar, explicar e justificar os materiais (EPs e roteiros), especificações, grades de avaliação, procedimentos da Parte Oral e a relevância de suas ações e atitudes para a manutenção desse construto ao longo de toda a avaliação da Parte Oral¹⁴ (Inep 2021, unidade 4, tela 17).

Como pode ser constatado na descrição acima do perfil do avaliador da parte oral, a expertise do avaliador não apenas exige um conjunto complexo de conhecimentos, competências, ações e atitudes, mas também o conhecimento aprofundado do construto do exame para que saiba justificar suas decisões e modos de agir nas diferentes práticas que compõem a avaliação. Como o exame é aplicado em um grande número de postos credenciados, em contextos bastante distintos, não podemos ignorar que os avaliadores podem ter diferentes trajetórias, crenças e valores no que diz respeito a ensinar e a avaliar, e que essas experiências impactam nas suas ações e comportamentos como avaliadores. O encontro com os conteúdos do curso, que constituem o repertório de conhecimentos valorizados no sistema de avaliação da parte oral do Celpe-Bras, possibilita alinhar essas diferentes perspectivas para a participação na equipe e avaliadores.

Uma das questões fundamentais para aumentar a confiabilidade de um exame de larga escala e alta relevância, como o Celpe-Bras, é a observação rigorosa, pelos avaliadores, dos procedimentos para a condução da interação, de forma a garantir a equidade na avaliação. Questões como observância do tempo, abertura e fechamento de cada uma das partes da interação, o que dizer e o que não dizer, como usar os roteiros, atitudes que podem e devem ter em relação à participação dos examinandos precisam ser padronizadas. Para ilustrar o ciclo prática-reflexão-prática como design de formação dos avaliadores em relação a essas questões, apresentamos, a seguir, duas sequências de atividades da unidade 2 que tratam, respectivamente, dos procedimentos de preparação da parte oral e da condução da interação.

4.1 Preparando a interação

A figura 1 mostra a sequência, em dez imagens, de uma atividade da unidade 2 que trata sobre os procedimentos de preparação da parte oral. A primeira imagem da figura mostra o início da atividade, em que os participantes são convidados a conhecer

¹⁴ Perfil do avaliador da parte oral do Celpe-Bras construído para o curso pelas autoras deste artigo.

os aspectos que irão avaliar ao ouvir um conjunto de trechos de interações. Ao clicar no botão “i”, eles poderão compreender as orientações do exame em relação a: identificação da gravação, sinalização de início e fim da interação e de cada etapa da interação, uso do questionário dos participantes e dos Elementos Provocadores (EPs), uso do tempo e participação do avaliador-interlocutor e do avaliador-observador. A imagem 2 mostra um desses aspectos:

Uso do questionário do participante e dos EPs: As respostas ao questionário são usadas para aprofundar a conversa sobre interesses pessoais do examinando e para selecionar os três EPs que irão orientar a continuidade da conversa. Os EPs são sobre tópicos diferentes, e cada um deles é usado para uma interação de 5 minutos (Inep 2021, Unidade 2, tela 13).



Figura 1: Sequência de telas interativas da atividade “Procedimentos da parte oral na prática”¹⁵

Fonte: Recorte dos materiais do curso de formação de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras (Inep 2021: unidade 2, telas 13, 14, 15, 22 e 23)¹⁶

Na imagem 3, pode-se ver a tela seguinte da atividade, em que os participantes são convidados a ouvir sete trechos de interações que apresentam uma combinação dos aspectos que irão analisar, para avaliar se os consideram adequados, parcialmente adequados ou inadequados. Ao clicarem em cada interação, são encaminhados para a tela (imagem 4) que apresenta o trecho de áudio, os materiais usados no trecho (questionário e roteiro), os aspectos a serem avaliados, a pergunta e o feedback. Na mesma tela, depois de ouvirem o áudio, podem responder à questão (imagem 5), verificar a resposta (imagem 6) e ouvir ou ler o feedback (imagem 7) em relação ao trecho analisado, que, nesse caso, envolve verificar se a gravação foi adequadamente

¹⁵ As imagens das figuras 1 e 2 têm o objetivo de mostrar a organização geral das sequências. O conteúdo que compõe as telas nessas imagens é apresentado e discutido, respectivamente, nesta e na próxima seção.

¹⁶ O uso das imagens que ilustram as atividades (Figuras 1 e 2) foi autorizado pelo Cebraspe, instituição responsável pela implementação do curso.

identificada e se o questionário do participante e dos EPs foram adequadamente utilizados. O feedback dessa interação é o seguinte (imagem 7):

Neste trecho, você deve ter notado que o avaliador-interlocutor inicia a gravação com a identificação do código de registro da aplicação. Essa identificação deve ser gravada corretamente, pois é ela que permite a localização posterior do áudio para que seja possível, por exemplo, proceder à sua reavaliação. Vale lembrar que, além do código, nenhuma outra informação que identifique o examinando deverá ser gravada. Você deve ter observado também que o avaliador-interlocutor inicia a interação dizendo “Boa tarde, me fale sobre você”, mostrando, portanto, que não está usando as perguntas do questionário respondido pela examinanda no ato da inscrição. Lembramos que, na Etapa 1 da Parte Oral, a interação deve ser conduzida a partir das respostas do questionário preenchido pelo examinando no ato da inscrição, com vistas a expandir os temas referentes à vida do examinando, à sua família, profissão, atividades e interesses, percepções sobre o Brasil e aos elementos das construções culturais brasileiras (Inep 2021: unidade 2, tela 15).

Como pode ser visto, em consonância com o design prática-reflexão-prática, a proposta é que o participante use seu repertório de conhecimentos para avaliar os aspectos solicitados e depois leia (ou ouça) o feedback, para que, confrontando sua perspectiva com o ponto de vista do exame, possa confirmar, mudar ou ajustar seus conhecimentos e (re)aprender os procedimentos da condução da interação.

A imagem 8 ilustra a conclusão dessa atividade, que propõe uma síntese de orientações sobre os procedimentos estudados, com vistas a sistematizá-los. Nesse caso, o feedback é apresentado em forma de uma nova atividade no Moodle (imagem 9, transcrita a seguir), estimulando o participante a refletir sobre as razões dos procedimentos estudados.

Confira as orientações e relacione cada uma delas com a justificativa para o procedimento.

Procedimentos anteriores ao início da interação	
1. Verifique se o gravador está adequadamente posicionado de forma a captar tanto a fala do interlocutor como do examinando.	() No momento da interação, cada avaliador assume um papel diferente. Somente o avaliador-interlocutor interage com o examinando, para que ele possa manter a atenção e o foco naquilo que o interlocutor está dizendo.
2. Se você é o avaliador-interlocutor, você será responsável por sustentar a interação.	() As interações que apresentarem discrepâncias significativas serão revistas pela equipe de reavaliação. Portanto, é fundamental que as gravações sejam de qualidade e sem ruídos.
3. Se você é o avaliador-observador, permaneça em silêncio durante a interação.	() No momento da interação, cada avaliador assume um papel diferente. O avaliador-observador somente observa a interação para poder se concentrar na avaliação do desempenho do examinando, uma vez que sua grade tem vários aspectos para serem avaliados.

(Inep 2021: unidade 2, tela 22)

Como foi dito anteriormente, as unidades 2, 3 e 4 têm como objetivo oferecer oportunidades para a prática e a reflexão sobre os conteúdos, e os participantes podem decidir sobre o seu percurso e a extensão dessa prática. Por isso, o acesso a esse feedback não exige necessariamente a prática anterior ou a escuta de todas as sete interações ofertadas: os participantes podem sempre retomar a atividade ou alguma das interações se quiserem conferir ou confirmar algo ou tentar novamente.

Para concluir a atividade sobre os procedimentos da parte oral, os participantes são convidados a assistir a um vídeo ou ler sua transcrição (imagem 10) com vistas a refletir sobre a importância de seguirem esses procedimentos para garantir que todos os examinandos tenham as mesmas condições de aplicação, relacionando, assim, sua atuação com a construção da confiabilidade e da validade do exame. Além disso, são retomados e novamente definidos (em um quadro) todos os procedimentos estudados, a saber: condições físicas e materiais, identificação da gravação, sinalização de início e fim da interação e de cada etapa da interação, uso do questionário do participante e dos EPs, uso do tempo, participação do avaliador-interlocutor e do avaliador-observador, procedimentos de conferência da identificação antes do início da interação e dos documentos ao final da interação. A seguir dois exemplos dessa sistematização.

Condições físicas e materiais	A disposição espacial dos participantes respeita as orientações propostas; o ambiente é silencioso; os avaliadores utilizam os materiais exigidos: gravador, formulários de inscrição e questionários do examinando, roteiro, EPs, grades de avaliação, fichas de avaliação da interação face a face.
Uso do tempo	O tempo é respeitado de acordo com o que é proposto (20 minutos no total, 5 minutos para cada etapa), podendo ser levemente adaptado no intuito de concluir o tópico em curso.

(Inep 2021: unidade 2, tela 23, trecho do pdf)

4.2 Conduzindo a interação

A figura 2 mostra a sequência, em dez imagens, de uma atividade da unidade 2 que trata da condução da parte oral. A primeira imagem da figura mostra o início da atividade, em que os participantes são convidados a se colocarem como observadores das ações e atitudes de avaliadores-interlocutores ao conduzirem a interação. Na tela seguinte (imagens 2 e 3), eles podem ler a descrição de ações e atitudes que compõem

os perfis trabalhados: solidário, colaborativo, dialógico e discreto. A imagem 3 ilustra a definição de “discreto”:

Discreto: Fala somente o necessário para estimular a participação do examinando, possibilitando que este assuma o protagonismo nos turnos de fala; interage com o examinando sem expressar julgamentos (elogiar ou repreender) sobre o desempenho do examinando, sua proficiência ou suas ideias (Inep 2021: unidade 2, tela 26).



Figura 2: Sequência de telas interativas da atividade “Condução da interação oral”

Fonte: Recorte dos materiais do curso de formação de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras (Inep 2021: unidade 2, telas 25, 26, 27, 32, 36 e 38)

Na imagem 4, pode-se ver a tela seguinte da atividade, em que os participantes são convidados a ouvir oito trechos de interações que apresentam uma combinação das atitudes que irão analisar, para avaliar se as consideram adequadas ou inadequadas. Ao clicarem em cada interação, são encaminhados para a tela (imagem 5) que apresenta o trecho de áudio, os materiais usados no trecho (questionário e roteiro), as atitudes a serem avaliadas, a pergunta e o feedback. Na mesma tela, após ouvirem o áudio, podem responder à questão (imagem 6), verificar a resposta (imagem 7) e ouvir ou ler o feedback (imagem 8) em relação ao trecho analisado – que, nesse caso, envolve a análise das ações de uma avaliadora – para avaliar se ela é solidária, colaborativa e discreta. O feedback dessa interação é o seguinte (imagem 8):

Neste trecho, você deve ter observado que a avaliadora-interlocutora, ao longo da conversa, adapta as perguntas à examinanda e, com isso, demonstra ser colaborativa. A atitude solidária se traduz em sinais verbais de que está interessada naquilo que a examinanda tem para falar. Ao mesmo tempo em que se mostra solidária, a avaliadora-interlocutora se revela discreta, pois fala somente o necessário para estimular a participação da examinanda, possibilitando que ela assuma o protagonismo nos turnos de fala. A discrição também se evidencia ao interagir com a examinanda sem expressar julgamentos (elogiar ou repreender) sobre seu desempenho, sua proficiência ou suas ideias (Inep 2021: unidade 2, tela 26).

Como se pode ver novamente, o design prática-reflexão-prática promove o confronto entre o repertório de conhecimentos dos participantes, usado para responder ao desafio proposto, com a perspectiva do exame, para que, assim, possam (re)aprender, nesse caso, sobre as ações e atitudes que devem ter ao conduzir a interação com o examinando.

Ao concluir a atividade, os participantes são convidados a assistir a um vídeo ou ler sua transcrição (imagem 9) que traz reflexões sobre a atuação do avaliador-interlocutor, ao mesmo tempo em que retoma as ações e atitudes necessárias à condução da interação. O vídeo salienta, ainda, a importância do atendimento aos procedimentos, para propiciar a todos os examinandos as mesmas condições de avaliação, e a relevância do alinhamento entre os avaliadores-interlocutores quanto à sua atuação, tendo em vista potenciais impactos no desempenho dos examinandos. Por fim, são ofertadas ainda algumas orientações adicionais (imagem 10) referentes a possibilidades de ajustes nas perguntas do roteiro durante a interação e a como proceder diante de situações imprevistas, tais como uma interrupção da gravação ou algum desconforto físico ou emocional do examinando.

Ambas as sequências apresentadas ilustram o design prática-reflexão-prática, assim como alguns dos procedimentos adotados na implementação dos materiais no AVA para facilitar a navegação dos participantes, otimizando as condições para gerar aprendizagem. Para que sejam promovidos momentos profícuos de aprendizagem em um curso online, Clark e Mayer (2016: 179) sugerem que sejam ofertadas explicações e reflexões na mesma tela da atividade e logo após responderem às questões. Além disso, é importante que os feedbacks sejam dialógicos, acolham e construam novos conhecimentos a partir de diferentes conhecimentos prévios (que geraram respostas corretas ou incorretas), e que sejam apresentados em diferentes modalidades, atendendo a diferentes estilos de aprendizagem (Schlatter et al. 2024). As figuras acima mostram, por exemplo, feedbacks de resposta correta/incorreta, textos escritos, em áudio, em vídeo e tarefas de revisão/sistematização. Ressaltamos, ainda, que os feedbacks foram construídos a partir dos documentos já escritos sobre o exame, mas também, e principalmente, com base na experiência acumulada da coordenação e da equipe de elaboradores do curso nas diversas atividades que compõem o sistema Celpe-Bras (elaboração de itens, aplicação do exame, avaliação de examinandos, formação de avaliadores, coordenação da correção/reavaliação de desempenhos orais, pesquisa sobre o exame). Nesse sentido, o curso reúne um conjunto de textos que sistematizam

orientações, procedimentos e reflexões com base em situações concretas e desafios tanto de procedimentos na condução da interação, nosso foco neste artigo, quanto de avaliação do examinando e da operacionalização do construto do exame nas práticas avaliativas.

5. Considerações finais

Entendendo que o desenvolvimento da expertise de avaliadores de desempenho oral requer imersão e reflexão sobre práticas que fazem parte da atuação do avaliador, o curso propõe um conjunto de atividades que promove prática-reflexão-prática de conhecimentos teóricos e práticos com vistas a capacitar avaliadores mais e menos experientes que já são ou desejam participar da equipe de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras. Conforme vimos, o design do curso visa também a autonomia dos participantes em relação às decisões sobre o seu próprio aprendizado, na medida em que podem selecionar e monitorar o seu percurso e a extensão de sua prática. Após um diagnóstico de seu conhecimento prévio e um convite para definir suas metas de aprendizagem, os participantes podem navegar nas unidades de conteúdo para analisar, avaliar e refletir sobre desempenhos de examinandos e sobre os procedimentos e a condução da interação, relacionando suas respostas com feedbacks com explicações, comentários e sistematizações que possibilitam momentos para (re)aprender e melhorar sua atuação. Além disso, praticam modos de justificar suas tomadas de decisão, o que envolve reflexão, articulação do discurso e meta-análise de suas ações e experiências.

Na medida em que os participantes podem usar seus conhecimentos prévios para vivenciar e resolver desafios e refletir sobre suas ações mediante análises aprofundadas de sua própria prática e, assim, (re)aprender, acreditamos que o curso desenvolve o letramento em avaliação. Uma análise preliminar das percepções dos participantes após a oferta da edição atualizada em 2021 apontou resultados positivos nessa direção, principalmente em relação aos aspectos apresentados neste capítulo pois, pela primeira vez, os procedimentos, as ações e as atitudes do avaliador na condução da interação foram foco de prática e sistematização na formação. Conforme apresentamos, para além de reunir um repertório de conhecimentos valorizados no sistema de avaliação Celpe-Bras, os conteúdos do curso também podem inspirar a reflexão informada sobre as práticas de avaliação que compõem a atuação cotidiana

desses profissionais no ensino e na coordenação de programas de PLA, contribuindo para aprimorar escolhas, tomadas de decisão e discursos relativos a modos de avaliar em seus contextos.

Uma das perspectivas para o uso deste curso, considerando sua natureza autoformativa, seria sua disponibilização contínua com vistas à certificação de avaliadores, conforme proposta feita ao Inep na ocasião de sua criação. O curso estaria disponível para os participantes se prepararem, e uma prova específica, baseada nesses conteúdos, poderia ser ofertada periodicamente para o credenciamento de avaliadores, com validade de 2 anos, como ocorre em outros sistemas internacionais de avaliação de larga escala.¹⁷ Isso possibilitaria também o uso do curso para formações presenciais ou síncronas, em que os participantes pudessem discutir e aprender colaborativamente com base nos materiais propostos, ampliando suas análises também em relação às suas práticas de ensinar e avaliar, à elaboração de instrumentos de avaliação para suas aulas e aos objetivos de avaliação de seus programas de ensino, aos exames de alta relevância que, como dissemos antes, hoje impactam a atuação docente.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. *Manual do exame Celpe-Bras*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. *Manual do exame Celpe-Bras*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BROWN, Annie W. Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, v. 20, p. 1-25, 2003.

CLARK, Ruth C.; MAYER, Richard E. *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. 4th ed. Hoboken: Wiley, 2016.

COOMBE, Christine. *An A to Z of second language assessment: how language teachers understand assessment concepts*. London, British Council, 2018.

¹⁷ Até certo ponto, isso vem acontecendo, se considerarmos que o Inep exige a renovação da certificação a cada 3 anos. O curso, no entanto, não é disponibilizado de forma aberta e contínua, para que pessoas externas aos postos aplicadores, interessadas na formação e certificação como avaliador da parte oral do Celpe-Bras, possam realizá-lo. O curso é ofertado semestralmente, e a inscrição está condicionada à indicação pelo coordenador do posto aplicador, que deve informar ao Inep a nominata da equipe que irá atuar em cada edição.

DAVIS, Larry. Rater and interlocutor training. In: FULCHER, Glenn; HARDING, Luke. (Eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*, 2nd edition. London: Routledge, 2022. p. 322-338.

DEWEY, John. *Experience & education*. New York: Touchstone Book, 1997.

DOUGLAS, Dan. *Assessing language for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

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

INBAR-LOURIE, Ofra. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Documento-base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Curso de formação de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras [curso online autoformativo]*. Brasília: Inep, 2021.

JOHNSON, Marysia; TYLER, Andrea. Re-analyzing the OPI: How much does it look like natural conversation? In: YOUNG, Richard; HE, Agnes W. (Eds.) *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. USA/Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 1998. p. 27-52.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. *The Kolb learning style inventory - Version 4.0: A comprehensive guide to the theory, psychometrics, research on validity and educational applications, Experience Based Learning Systems*, 2013. Disponível online: www.learningfromexperience.com.

LAM, Daniel M. K. What counts as “responding”? Contingency on previous speaker contribution as a feature of interactional competence. *Language Testing*, v. 35, n. 3, p. 377-401, 2018.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAZARATON, Anne. Interlocutor Support in Oral Proficiency Interviews: The Case of CASE. *Language Testing*, v. 13, n. 2, p. 151-172, 1996a.

LAZARATON, Anne. A qualitative approach to monitoring examiner conduct in the Cambridge assessment spoken unit (CASE). In: MILANOVIC, Michael; SAVILLE, Nick (Eds.). *Studies in Language Testing 3: Performance Testing, Cognition and Assessment: Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996b. p. 18-33.

MALONE, Margareth. Oral Proficiency Assessment: current approaches and applications for post-secondary foreign language. *Language and Linguistics Compass*, v. 4, n. 10, p. 972-986, 2010.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PILEGGI, Maria Gabriela S. *Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT*. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

POPHAM, W. James. 2008. Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? *Theory into practice*, v. 48, n. 1, p. 4-11, 2008.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópio*, v. 18, n. 2, p. 435-459, 2020.

ROSS, Steven. Accommodative questions in oral proficiency interviews. *Language Testing*, v. 9, n. 2, p. 173-186, 1992.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, Lyris; SCARAMUCCI, Matilde V. R. (Orgs) *Português para Falantes de Espanhol: Ensino e aquisição – Portuguese for Spanish Speakers: teaching and acquisition*, Campinas: Pontes, 2008. p. 175–190.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. *Letramento em avaliação e o exame Celpe-Bras*. Conferência de encerramento do II Sincelpe – Simpósio Internacional Celpe-Bras. Universidade Estadual de Campinas, 26 de setembro de 2014.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 141-165.

SCHLATTER, Margarete, SCARAMUCCI, Matilde V. R., SCHOFFEN, Juliana R. A self-study online course for Celpe-Bras raters and examiners: Induction into assessment practice and reflection. In: BAKER, Beverly; TAYLOR, Lynda (Eds.), *Language assessment literacy and competence volume 1: Research and reflections from the field*. Cambridge University Press & Assessment, 2024. p. 129-147.

SCHLATTER, Margarete, SCHOFFEN, Juliana R., SIRIANNI, Gabriele R., SEGAT, Giovanna L. Letramento em avaliação: Formação de avaliadores da parte escrita do Celpe-Bras. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, e11489, 2025.

STIGGINS, Richard J. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, v. 72, n. 7, p. 534-539, 1991.

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

TAYLOR, Lynda; GALACZI, Evelina. Scoring validity. In: TAYLOR, Lynda (Ed.) *Studies in Language Testing 30: Examining Speaking: research and practice in assessing second language speaking*. Cambridge UCLES/Cambridge University Press, 2011. p. 171-233.

TURNER, Jean. Assessing Speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 18, p. 192-207, 1998.