

## As práticas de testagem do TESLLE como um processo somativo-formativo

Testing practices at TESLLE as a summative-formative process

**Roséli Gonçalves do Nascimento**

Universidade Federal de Santa Maria

**Angélica Micoanski Thomazine**

Universidade Federal de Santa Maria

**Luciane Kirchhof Ticks**

Universidade Federal de Santa Maria

**Resumo:** Esta pesquisa discute em que medida o TESLLE configura um processo de avaliação somativo-formativa com efeitos para além de sua audiência-alvo. O método envolveu coleta de dados via questionário entre representantes das categorias de elaboração, fiscalização e ministrantes de cursos para o TESLLE, bem como a análise das práticas de planejamento, elaboração e aplicação do TESLLE. Buscamos compreender como os membros desse grupo entendem suas próprias manifestações culturais, a(s) concepção(ões) de testagem atribuída(s) ao teste e o(s) impacto(s) da participação em atividades relacionadas ao TESLLE na sua formação e atuação profissional na área de Letras.

**Palavras-chave:** Teste de proficiência; Avaliação somativo-formativa; Efeito Retroativo; Participação Periférica Legítima

**Abstract:** This research discusses the extent to which TESLLE can be defined as a process of summative-formative assessment that produces effects in participants beyond its target audience. The method involved data collection via questionnaire among representatives of the elaboration and administration committees, and teaching teams, as well as the analysis of TESLLE planning, designing, and application practices. We aimed at understanding how the members of this group understand their own cultural manifestations, the testing conceptions attributed to the process and the impacts of their participation in TESLLE-related activities for their own qualification and professional practice in the field of Language Studies.

**Keywords:** Proficiency test; Summative-formative assessment; washback effect; Legitimate Peripheral Participation

## Introdução

O Teste de Suficiência em Leitura em Língua Estrangeira (TESLLE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é um instrumento de testagem de média escala<sup>1</sup>, com função de nivelamento, ao medir a habilidade de leitura de gêneros acadêmicos em língua estrangeira de ingressantes à pós-graduação. Nesse sentido, fornece uma previsão sobre a capacidade desse público de cumprir as tarefas de leitura e pesquisa de bibliografias em línguas adicionais com as quais devem se deparar na sua respectiva área do conhecimento<sup>2</sup> (UFSM, [202-?]). Na pós-graduação, testes de proficiência/suficiência funcionam como reguladores de acesso (*gatekeeping*, conforme Moore *et al.*, 2024), sendo a obtenção do nível B- o critério mínimo<sup>3</sup> (UFSM, 2023) necessário à marcação da defesa de dissertação ou tese e, portanto, conclusão de cursos de mestrado e de doutorado na UFSM.

Há mais de 30 anos, o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLTE) da UFSM oferta nivelamento em línguas adicionais em apoio aos Programas de Pós-graduação (PPGs), por meio do TESLLE, e de consultoria sobre aproveitamento e equivalência de testes de proficiência realizados em outras instituições. Até 2010, o TESLLE era uma alternativa de aferição de competência em língua adicional para as comissões de seleção dos PPGs. A partir da Resolução 03/2010 UFSM, a instituição qualifica essa certificação atribuindo ao DLTE competência exclusiva para tal.

Ao longo dessas três décadas, o processo (concepção, desenvolvimento e aplicação) e o instrumento de testagem em si desenvolvidos pelo DLTE acompanham o debate e o avanço do conhecimento sobre ensino de línguas adicionais e sobre avaliação.

O objetivo deste artigo é discutir em que medida o processo de elaboração e aplicação do TESLLE se configura uma avaliação somativo-formativa (Ismail; Rahul; Patra; Rezvani, 2022). Em síntese, a avaliação somativo-formativa pode ser definida como a fusão entre avaliação somativa e avaliação formativa, por, respectivamente, mensurar conhecimentos e habilidades em línguas adicionais, fornecendo uma pontuação dentro de uma escala de valores, e, simultaneamente, desempenhar a função de formar e “aperfeiçoar sujeitos, objetos e/ou fenômenos envolvidos” (Silva; Santoro Franco, 2019, p. 755), constituindo-se, assim, uma prática emancipatória.

Convencionalmente, o conceito de avaliação formativa é associado a contextos de ensino e de aprendizagem e seu potencial centrado nos estudantes submetidos à avaliação. Neste artigo, propomos estender esse conceito a uma experiência de testagem independente de ensino curricular e considerando o potencial formativo do TESLLE sobre outras três categorias de participantes: a equipe de elaboração, a equipe de aplicação e a ministrantes de cursos voltados ao TESLLE.

<sup>1</sup> De 2010 a 2019, cerca de 2000 pessoas faziam o teste anualmente. No período pandêmico de COVID-19, esse número caiu drasticamente, possivelmente associado à queda nas matrículas em cursos de pós-graduação na instituição. A partir de 2023, a adesão a esse instrumento vem aumentando gradativamente.

<sup>2</sup> <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/teslle>

<sup>3</sup> [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/345/2023/10/RES\\_UFSM\\_2023\\_139\\_ANEXO\\_I\\_Regulamento-Geral-PG-Stricto-Sensu-UFSM-2023.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/345/2023/10/RES_UFSM_2023_139_ANEXO_I_Regulamento-Geral-PG-Stricto-Sensu-UFSM-2023.pdf)

Para tal, recorreremos aos conceitos de efeito retroativo de testes, comunidade de prática e participação periférica legítima, que serão brevemente revisados a seguir.

O conceito de “efeito retroativo” (washback effect) de exames é adotado neste artigo para se referir aos efeitos positivos de uma avaliação em relação ao ensino e à aprendizagem dos diversos participantes envolvidos, assim como em políticas de ensino e práticas correlatas (Scaramucci, 2004). Com base em Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014), discutiremos potenciais impactos ou influências do TESLLE na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes de profissionais de Letras em formação continuada que atuam em cursos preparatórios ao TESLLE. Com base em Scaramucci (2004), buscamos levantar também a influência do TESLLE nas atitudes e percepções dos participantes dos três grupos focais.

O efeito retroativo pode abranger as dimensões de especificidade, intensidade, extensão, intencionalidade e valor. A especificidade pode ser geral ou específica, por exemplo, o TESLLE pode levar uma pessoa a estudar mais a respeito de gêneros acadêmicos de modo geral, ou sobre o tema de uma determinada edição do teste, o que, por sua vez, caracterizaria um efeito retroativo específico. No caso de ministrantes de cursos, um efeito retroativo específico seria passarem a utilizar a engenharia de questões inspirados diretamente naqueles adotados no TESLLE. A intensidade do efeito pode ser forte, quando, por exemplo, determina as atividades desenvolvidas em sala de aula ou as atitudes dos participantes, mas fraca quando afeta apenas alguns indivíduos.

A extensão do efeito retroativo pode ser curta ou longa e a intencionalidade está ligada às consequências sociais, que podem ser positivas ou negativas. Como efeito social positivo de um teste, Scaramucci (2011) aponta que este pode motivar estudantes a se dedicarem mais a determinado conteúdo, mas como efeito negativo, pode gerar pressão, fazendo com que se sintam ansiosos. Os efeitos positivos e negativos de um teste podem “(re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas e educacionais” (Scaramucci, 2011, p. 109). Vale destacar ainda que o “efeito retroativo positivo tem sido associado com efeito intencional (aquele desejado quando o exame é implementado) e efeito retroativo negativo (e positivo) com não intencional [...]” (Scaramucci, 2004, p. 206).

Além disso, para teorizar sobre o potencial formativo do TESLLE, utilizamos os conceitos de comunidade de prática e de participação periférica legítima (Lave; Wenger, 1991; Wenger-Trayner, 2011). Partimos do pressuposto de que a Comissão do TESLLE se constitui como uma comunidade de prática de produção de conhecimento, doravante CoP (Wenger-Trayner, 2011), na medida em que seus integrantes compartilham interesses comuns ao realizarem atividades em colaboração (Costantin; Rodrigues; Nascimento, 2019). Defendemos, ainda, que, nessa comunidade, a formação se dá por Participação Periférica Legítima (doravante PPL), ou seja, práticas realizadas em colaboração e que têm em comum “a aprendizagem como elemento constitutivo” (Lave; Wenger,

1991, p. 35, tradução nossa)<sup>4</sup>. Ao ingressar nessa comunidade, o participante poderá assumir posições mais ou menos periféricas, dependendo do seu grau de envolvimento com a CoP. Via de regra, a participação tem início mais periféricamente e gradualmente se desloca em direção ao centro. Em outras palavras, à medida que aprendem, os participantes assumem tarefas mais complexas e que implicam maior engajamento (Lave; Wenger, 1991).

Com base nesses pressupostos, propomo-nos a um exercício de reflexão crítica acerca do discurso científico atribuído às práticas de testagem em um contexto específico, buscando compreender seus fundamentos. Este artigo apresenta um estudo de caso de orientação êmica, uma vez que as três autoras, por integrarem ou já terem integrado a Comissão do TESLLE, oferecem “[...] a visão interna, d[a]s observad[a]s que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica” (Rosa; Orey, 2012, p. 867) que visa melhor compreender a prática do TESLLE com base nos referenciais dela própria.

O que buscamos fazer é uma sistematização acerca da prática do TESLLE e a formulação de teorias explicativas sobre essa prática. Esperamos que a discussão apresentada aqui subsidie a prática e a reflexão de comissões institucionais semelhantes e, possivelmente, investigações futuras que aprofundem o debate sobre testagem de proficiência/suficiência em línguas adicionais.

## Metodologia

A partir de um estudo de caso, este artigo busca discutir em que medida o TESLLE, na maneira como é implementado, configura um processo de avaliação somativo-formativa com efeitos para além da audiência-alvo dos testes. Para isso, propomos a) a aplicação de um questionário a representantes das categorias de elaboração, de aplicação e de ministrantes de cursos preparatórios e b) a análise das práticas de planejamento, elaboração e aplicação do TESLLE a partir de nossa experiência como *insiders*.

O estudo de caso é uma abordagem válida e reconhecida para as pesquisas em Linguística Aplicada, que fornece evidências concretas sobre um fenômeno, geralmente a partir de uma análise qualitativa e interpretativa (Duff, 2019) por tratar-se de

[...] um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa (Paiva, 2019, p. 65).

Para ser compreendido como um “caso”, é necessário que o fenômeno estudado seja específico e tenha um objeto de estudo único e específico (Yazan, 2016; Denzin; Lincoln, 1998), que tende a

<sup>4</sup> No original: “Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent” (Lave; Wenger, 1991, p. 35).

se referir a estudantes, professores, palestrantes e escritores, considerando que as características e o conhecimento de cada participante são elementos importantes para a pesquisa (Duff, 2008). O objeto de pesquisa aqui referido é o processo de planejamento, elaboração e aplicação do TESLLE e o caso em estudo refere-se à discussão sobre o potencial somativo-formativo do processo a partir de nossa experiência<sup>5</sup> como integrantes da Comissão do TESLLE nas funções de elaboradoras e/ou coordenadoras, cotejada com a perspectiva de três grupos de participantes: elaboradoras do teste, presidentes de sala de aplicação, e professores(as) de cursos preparatórios para o teste “[...] procura[ndo] compreender como os membros desse grupo cultural entendem as próprias manifestações culturais” (Rosa; Orey, 2012, p. 867).

Para coletar os dados dos três grupos focais, elaboramos e aplicamos um questionário via *GoogleForms*, com perguntas mistas (optativas e dissertativas) distintas para cada grupo. Ao responder a primeira pergunta, referente à função exercida, o respondente era direcionado à seção de perguntas específicas para sua categoria.

Nove pessoas, três de cada grupo focal, receberam um convite via e-mail contendo o *link* para o questionário e foram alertadas de que sua participação seria voluntária e anônima e o envio das respostas significaria que nos concederam autorização para publicar o conteúdo como dados de pesquisa.

Os nove respondentes foram codificados conforme especificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação e codificação dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Elaboradora 1	E#1
Elaboradora 2	E#2
Elaboradora 3	E#3
Presidente de sala 1	P#1
Presidente de sala 2	P#2
Presidente de sala 3	P#3
Ministrante de curso 1	M#1
Ministrante de curso 2	M#2
Ministrante de curso 3	M#3

Fonte: Elaborado pelas autoras

As perguntas envolviam dados sobre a experiência de cada pessoa com relação ao TESLLE e a outros processos semelhantes, a(s) concepção(ões) de testagem atribuída(s) ao teste e o(s) impacto(s) da participação em práticas relacionadas ao TESLLE na sua formação e atuação profissional na área de Letras. As respostas foram analisadas quanto a seu conteúdo buscando

<sup>5</sup> Duas das autoras, com mais de 20 anos de atuação na Comissão.



identificar as percepções dos participantes sobre os temas supracitados. Uma versão em PDF do questionário completo está disponível para visualização<sup>6</sup>.

A seguir, apresentamos a análise dos dados a partir dos questionários. Iniciamos sistematizando os perfis dos respondentes.

## Resultados e Discussão

### *Perfil dos(as) respondentes*

#### Grupo focal de elaboração

As três elaboradoras são docentes da instituição e atuaram em 6 ou mais edições do TESLLE. E#1 tem experiência prévia como presidente de sala na aplicação do DELF/DALF na Aliança francesa de 2010 a 2013; E#2, como revisora de linguagem e de conteúdo em diversos processos seletivos na UFSM (PEG, vestibular, residência em saúde), e, mais recentemente, como auditora e coordenadora da área das Linguagens no Vestibular. Já sua experiência como elaboradora de questões se circunscreve ao TESLLE. E#3 atuou na elaboração de testes em várias edições do vestibular e do Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES)<sup>7</sup>, para inglês e espanhol. Mais recentemente, atuou na elaboração de questões do vestibular e do Processo Seletivo Seriado (PSS) na UFSM e na elaboração de itens para o ENEM.

#### Grupo focal de fiscalização

As três pessoas do grupo de fiscalização são professores de línguas em formação continuada (doutoramento). P#1 e P#3 têm longa experiência no TESLLE e em outros processos similares. P#1 atuou como fiscal em diversas edições do TESLLE desde que ingressou na graduação, em 2015, e passou a desempenhar a função de Presidente de sala como pós-graduanda. Atuou também como fiscal no Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)<sup>8</sup> e em processos seletivos da UFSM, tais como vestibular e concursos. P#3 atuou em quatro edições do TESLLE, duas como fiscal, quando cursava a licenciatura em Letras, e duas como presidente de sala, depois de ingressar na pós-graduação em Letras. Também atuou na aplicação do ENEM, do vestibular da UFSM e do TOEFL. Já P#2 atuou apenas como presidente de sala em uma edição do TESLLE, sendo esta sua única experiência em equipes de fiscalização até a produção deste artigo.

<sup>6</sup> Questionário – A(s) concepção(ões) de avaliação no TESLLE. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Awu7K-kmMLOBoB6udBtvs-6Vkle7tuAed/view?usp=sharing>. Acesso em: mar. 2025.

<sup>7</sup> Modalidade de admissão por etapas adotada na Universidade Federal de Santa Maria de 1995 a 2014. Em 2024, o programa foi reformulado passando a chamar-se Processo Seletivo Seriado (PSS).

<sup>8</sup> Teste de proficiência em língua espanhola de reconhecimento internacional para situações de trabalho e estudos.

### Grupo focal de cursos preparatórios

Duas pessoas do grupo de ministrantes de cursos preparatórios são professores em formação continuada, cursando doutorado em Letras, e a terceira é professora de Espanhol cursando licenciatura em Letras Português. As três já atuaram em ao menos duas edições dos respectivos cursos, que são ofertados via Projetos ou Programas de Extensão da UFSM (M#1 atuou em 4 edições; M#2, em 5; e M#3, em 2).

### ***O TESLLE como um processo somativo-formativo?: a percepção dos(as) respondentes***

É consenso que o TESLLE cumpre “função somativa” (Ismail; Rahul; Patra; Rezvani, 2022; Yale, 2021; Oliveira; Senger, 2014; Silva; Santoro Franco, 2019) do ponto de vista do instrumento de avaliação e de seus efeitos imediatos para a audiência-alvo. Ele fornece parâmetros (pontuação e conceitos equivalentes) para aferir os letramentos acadêmicos das pessoas que a ele se submetem, antecipando a capacidade dessas pessoas de se engajar em práticas de leitura de gêneros acadêmicos (*abstracts*, artigos científicos e resenhas) em línguas adicionais – alemão, espanhol, francês, inglês e português como língua adicional – na sua respectiva área do conhecimento. Ao fazê-lo, o teste busca prever o desempenho dos jovens pesquisadores(as) particularmente na prática de revisão da literatura em línguas adicionais para embasar seu experimento e, em última instância, qualificar sua produção científica (artigos, resenhas, dissertações e/ou teses). De modo geral, essa função<sup>9</sup> é indicada nos depoimentos dos respondentes, particularmente nos grupos focais de fiscalização e ministração de cursos, conforme sintetizam P#3, M#2 e M#3.

Para quem precisa realizar o teste, seu caráter avaliativo talvez seja mais visível, pois os estudantes de alguns cursos de graduação e principalmente os de pós-graduação precisam alcançar um determinado score, sob pena de sanções relativas ao vínculo institucional e/ou colação de grau (P#3)

Entendo o TESLLE como uma prática de testagem avaliativa. Sua estrutura permite identificar se o participante possui ou não conhecimentos mínimos que permitam o processo de decodificação em uma língua que não a sua materna, em um contexto bastante restrito. (M#2)

O TESLLE é um instrumento que avalia a habilidade dos alunos na leitura de gêneros acadêmicos em língua estrangeira, com foco na compreensão leitora. [...] mede a capacidade do aluno de interpretar e compreender textos acadêmicos em língua estrangeira. (M#3)

No aspecto somativo, o TESLLE se assemelha a outros testes de suficiência ou proficiência, pois “[...] apresenta um retrato do nível de proficiência em leitura acadêmica do candidato no

<sup>9</sup> Os questionários para os grupos de fiscalização e de ministração de cursos continham uma pergunta solicitando que apontassem a(s) concepção(ões) do TESLLE, estimulada por meio das seguintes opções: a) prática de testagem formativa; b) prática de testagem de nivelamento; e c) prática de testagem avaliativa. O termo ‘avaliativa’ foi usado ao invés de ‘somativa’ por entendermos ser um sinônimo mais difundido.

momento de realização do teste, podendo indicar pontos desafiadores para serem desenvolvidos com vistas a alcançar nível de proficiência que se deseja/necessita [...] (P#3), exercendo, assim, a função de nivelamento. Além disso, os resultados obtidos no teste podem ser usados por setores institucionais para regular o acesso a bens simbólicos como, por exemplo, “colação de grau”, conforme aponta P#1.

No entanto, o aspecto formativo do TESLLE ainda é ponto de discussão. Na pergunta estimulada (para os grupos de fiscalização e de ministração de cursos), apenas F#1 identificou o TESLLE como uma prática de avaliação formativa. Para esse professor em formação continuada,

[...] o TESLLE pode ser considerado uma testagem formativa pois contribui com a apresentação de uma concepção de leitura com a qual nem todas as pessoas que participam do TESLLE têm experiência e, por isso, pode servir de uma instância de reflexão sobre as concepções prévias (F#3).

Conforme antecipamos na introdução, a literatura sobre avaliação somativo-formativa em geral discute o potencial formativo desses instrumentos com relação às pessoas submetidas à avaliação, convencionalmente estudantes inseridos em processos de ensino e de aprendizagem do qual essa avaliação faz parte. Esse enquadre teórico-metodológico pode ser observado no depoimento de M#1, quando justifica que, na sua visão, o teste não apresenta caráter formativo, “visto que os resultados não são usados, pelo menos diretamente, para aprofundar as habilidades dos alunos”.

Para as elaboradoras, a pergunta sobre a concepção de testagem foi espontânea e as respostas apontam, inicialmente, suas percepções sobre a concepção de linguagem do instrumento de testagem, conforme trechos grifados pela autoria:

O TESLLE tem uma concepção bastante voltada para uma **educação para a leitura acadêmica** [grifo nosso]. Elaborar o teste auxilia a pensar, também, como o ensino de línguas estrangeiras deve focar em elementos distintos para auxiliar essa aprendizagem (E#1).

Entendo que trata-se de uma abordagem bem articulada de **avaliar a habilidade de leitura dos candidatos, que são acadêmicos, através de exemplares de gêneros acadêmicos, sobre temas do contexto acadêmico** (E#2).

O TESLLE concebe a testagem como um sistema de atividades (encadeadas), ou seja, constituída por uma rede de gêneros discursivos. **O teste em si, enquanto gênero central desse sistema, concebe linguagem criticamente como prática social, é pautado pelo conceito de gênero discursivo** [grifo nosso] 1) na seleção de textos pertinentes ao objetivo da testagem, 2) nas questões sobre o texto, 3) na abordagem situada (por que o teste é exigido pela CAPES? para quem?), sendo sensível ao contexto local da UFSM em relação aos atores sociais envolvidos no processo, pois é inclusivo das visões teóricas de quem elabora/revisa o teste e **tenta ser inclusivo dos desafios das pessoas que fazem o teste (esses desafios têm sido mapeados assistematicamente por meio da experiência, do contato com estudantes em disciplinas curriculares – “instrumentais” – e em cursos extracurriculares de leitura em línguas adicionais)** (E#3).



Adicionalmente, os depoimentos de E#1 e E#3 trazem indícios sobre o potencial do TESLLE para promover a qualificação dos envolvidos, essência da avaliação formativa (Ismail; Rahul; Patra; Rezvani, 2022; Vadivel; Namaziandost; Saeedian, 2021; Pinchok; Brandt, 2009). E#1 indica que a participação como elaboradora do TESLLE influencia sua concepção e prática de ensino de línguas adicionais, o que consideramos um efeito retroativo positivo, uma vez que aponta reflexão sobre mudança de comportamento enquanto docente. E#3 expressa uma percepção ampliada sobre o TESLLE para além do instrumento de avaliação, concebendo o processo de testagem “como um sistema de atividades” – envolvendo, por exemplo, atividades de regulamentação, divulgação, elaboração, aplicação, fornecimento de consultorias – constituído por “uma rede de gêneros discursivos” – tais como, resoluções, atos normativos, programa, editais, manuais, pareceres sobre equivalência, perguntas frequentes, guia de elaboração, manual, cursos de capacitação de fiscais, cursos preparatórios e disciplinas curriculares – com diferentes “atores sociais envolvidos” para além dos estudantes que se submetem ao teste.

Identificamos possíveis efeitos retroativos positivos (Scaramucci, 2011) do TESLLE quando E#1 relata que a elaboração dos testes a faz refletir sobre o ensino de línguas para esse contexto e além dele e quando E#3 pondera que o processo de elaboração/revisão não apenas é permeado das visões teóricas de quem elabora/revisa, mas incorpora desafios detectados no ensino curricular e extracurricular na instituição (ver segmento sublinhado no depoimento acima). Para Santos *et al.* (2022, p. 3, com base em Miranda *et al.*, 2020), “[a] avaliação formativa necessita incentivar alterações do que se apresenta desfavorável no desenvolvimento acadêmico, por intermédio do feedback, para se alcançar um melhor desempenho dos usuários da metodologia”.

Efeitos retroativos específicos, de forte intensidade e valor positivo (Scaramucci, 2011) do TESLLE, podem ser observados no depoimento do grupo focal de ministrantes de cursos:

Os materiais [...] são organizados pelos tutores do curso, baseados nas diretrizes do edital e no manual do TESLLE. Utilizamos esses documentos como referência para esclarecer a estrutura da prova, detalhar o que é exigido e orientar os alunos sobre a habilidade avaliada. Além disso, utilizamos exemplares de provas [...] como simulados para familiarizar os estudantes com o formato do exame e proporcionar uma prática mais realista (M#1).

À época, eu e minha professora orientadora elaboramos o material didático, a partir do edital do teste e de um único exemplar disponível na internet (M#2).

O material do curso é elaborado por alunos de graduação em Letras – Inglês juntamente com professoras orientadoras [...] também costumo usar o edital a fim de ressaltar aspectos como gêneros acadêmicos que podem aparecer no teste, número de questões e também para relacionar o material do curso com o edital. Além disso, uso um manual também elaborado por uma ex-aluna do curso de Letras – Inglês e sua orientadora. Por fim, sobre o exemplar de teste, ele é usado [...] em caráter de simulado (M#3).

Nesses depoimentos, evidencia-se o efeito retroativo do TESLLE, por meio do seu sistema de gêneros – além de testes disponíveis, adotados como simulados, destacam-se os editais e o manual, que funcionam como referencial para a prática pedagógica desses professores em formação continuada. O depoimento de M#3 também sinaliza efeitos retroativos mútuos entre o TESLLE e a produção de conhecimento sobre avaliação e testagem. O manual mencionado por M#3 trata-se do Guia prático de estudo para o Teste de Suficiência em Inglês da UFSM (Radünz; Marcuzzo; Dubois, 2021), uma transposição didática de resultados de pesquisas (Radünz, 2017; Marcuzzo; Radünz, 2019) tendo o TESLLE como objeto de análise. Como indica M#3, o guia passa a subsidiar cursos preparatórios e tem potencial de retroalimentar o próprio TESLLE, apontando, por exemplo, recorrência de tipos de questões e habilidades testadas, movimentos e tendências entre edições ao longo do tempo e concepções subjacentes “como possibilidade de ressignificação de todo o processo avaliativo, com vistas a aperfeiçoar o que se avalia e a forma como se avalia [...]” (Silva; Santoro Franco, 2019, p. 755).

Outras evidências de efeitos retroativos mútuos de diferentes intensidades, especificidades e extensões (Scaramucci, 2004) podem ser presumidas na relação entre o TESLLE e políticas institucionais, tais como a Resolução n. 003/2010 que o regulamenta e a Política Linguística da instituição instituída pela Resolução n. 018/2018, bem como com produções científicas na área de Linguística Aplicada (ver, por exemplo, Florek; Hendges, 2023; Carneiro; Nascimento; Fialho, 2022; Hendges, 2008).

Os grupos focais de fiscalização e de elaboração foram estimulados a comparar sua atuação no TESLLE com a mesma função exercida em outros processos similares. Com relação à sua atuação como fiscal em cinco processos seletivos e um teste de nivelamento, na percepção de P#3,

[o] TESLLE parece ter uma sistemática mais orgânica, com a coordenação atuando nas diferentes etapas (planejamento de gestão e logística, desenvolvimento técnico, formação e coordenação da equipe de aplicação) e devido a isso sendo capaz de gerir a testagem com alta eficácia e, **do ponto de vista de membro da equipe aplicadora, promover capacitação altamente instrutiva e situada, que prepara a equipe para enfrentar eventuais desafios com agilidade e correção a partir de exemplos reais/experiência acumulada** (P#3, grifo nosso).

No segmento grifado, P#3 menciona a capacitação do TESLLE descrevendo-a como “situada”, o que podemos interpretar como envolvendo um conjunto de orientações sistematizadas a partir do contexto específico do TESLLE, e alimentadas pela/da prática e experiência acumulada da Comissão.

No grupo focal de elaboração, as duas respondentes com experiência equivalente em outros exames reportam os seguintes efeitos retroativos específicos de sua atuação na Comissão do TESLLE para sua prática docente de modo geral:

Aprendi a selecionar melhor os textos, ser mais precisa nas questões [...]. O TESLLE me trouxe um olhar mais atento para a produção acadêmica na universidade, também, e entender melhor, na prática, como avaliar a compreensão de leitura dos meus alunos (E#1).

Sobre o teste em si, aprendo muito com o repertório de enunciados/tipos de questões e com estratégias para aprimorar a redação de alternativas em termos de conteúdo e tamanho (E#3).

A perspectiva formativa visa a promover a metaconsciência sobre o processo de testagem (Yale, 2021) gerando recursos de formação para os sujeitos envolvidos (Silva; Santoro Franco, 2019). Os depoimentos anteriores sugerem algum grau de metaconsciência sobre as tarefas relativas à função exercida no TESLLE que podem contribuir para a “[...] compreensão de intervenientes e significados atribuídos e produzidos no processo avaliativo [...]” (Silva; Santoro Franco, 2019, p. 754) e com potencial de extrapolar o contexto específico do TESLLE.

Quadro 2 – Efeitos retroativos específicos (E) e gerais (G)

Depoimento	EFEITO	
	E	G
<i>[...] ao atuar como presidente de sala, foi possível compreender melhor a organização de um teste de suficiência. (F#1)</i>	X	
<i>[...] me preparou para ter postura, objetividade e clareza como aplicadora e, também, como participante de processos seletivos. (F#2)</i>		X
<i>[...] contribuí com a qualificação enquanto profissional de letras ao apresentar uma área de atuação importante, mas que não tem tanta saliência na formação inicial, principalmente sob a parte mais relativa a gestão/logística da testagem. (F#3)</i>		X
<i>[...] a elaboração e com as colegas [...] me ajudou muito a conhecer conceitos e formas de trabalho bastante similares ao que eu tinha aprendido em minha formação inicial na Aliança Francesa (e pouco na minha licenciatura): pensar a leitura a partir de elementos distintos, da leitura global à fina. Porém pude entender melhor esses processos, vendo como as colegas trabalhavam. (E#1)</i>		X
<i>[...] me permite refletir sobre e discutir certas questões que eu não problematizaria em outro contexto. No entanto, a participação é focada estritamente na elaboração do TESLLE, no seu contexto específico, com seus objetivos específicos, para seu público específico. Entendo minha participação muito mais como uma experiência de letramento acadêmico, pelas especificidades envolvidas, do que como formação continuada. (E#2)</i>	X	X
<i>Ao longo dos anos, o processo do TESLLE foi sendo sofisticado e isso tem contribuído para minha prática docente nas avaliações, em todos os itens listados nas questões 7 e 8. (E#3)</i>		X
<i>Ministrar as aulas preparatórias para o TESLLE impacta positivamente na formação de um professor de língua adicional, pois desenvolvemos a habilidade em ensinar com foco na habilidade em leitura de gêneros acadêmicos em língua estrangeira, aprimorando estratégias voltadas para a avaliação de competências específicas. (M#1)</i>		X
<i>O ensino de uma língua para um fim específico, especialmente quando o resultado é concreto e imediato, como no caso do TESLLE [...], exemplifica e materializa a responsabilidade relacionada ao ser professor. O impacto, sem dúvidas, é positivo e aponta a necessidade de sempre se criarem novas estratégias, a partir dos objetivos e desafios postos. (M#2)</i>		X
<i>Ter ministrado um curso preparatório para o TESLLE influenciou na minha formação, pois, em sala de aula, busco trabalhar com estratégias de leitura sempre que possível. Tento evidenciar aos alunos a importância de tomar as questões como um guia para compreender aspectos do texto e também refletir sobre a influência do gênero discursivo no que concerne a organização dos textos. (M#3)</i>	X	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Nesse sentido, no Quadro 2, compilamos as respostas<sup>10</sup> dos três grupos focais sobre aprendizados e/ou impactos da sua atuação em termos de efeitos retroativos específicos ao TESLLE e efeitos gerais para a formação/atuação profissional na área de Letras.

O TESLLE exerceu impacto em todos os participantes, mas de forma mais específica para F#1, E#2 e M#3, ao se referirem a elementos como a organização de um teste de suficiência, a reflexão e a discussão de questões no contexto do referido teste, resultando em letramento acadêmico – um dos aspectos avaliados pelo teste – e na aplicação das estratégias de leitura adequadas ao gênero e ao tipo de questão, visando uma leitura mais eficiente. Os efeitos retroativos gerais apontados nas declarações dos demais participantes evidenciam a influência indireta do TESLLE, por exemplo, possibilitando que fiscais e presidentes de sala adquiram clareza sobre a organização de testes e compreendam como atuar nesses contextos.

Além disso, o teste impacta as escolhas docentes das elaboradoras, que passam a incluir ou adaptar suas práticas para contextos e públicos-alvo diferentes tomando como base aspectos orientadores para a elaboração de suas questões, além de ampliarem seu letramento acadêmico. Similarmente, ministrantes de cursos preparatórios também ampliam seu letramento acadêmico ao incorporar gêneros associados ao TESLLE em suas aulas e ao refletirem sobre aspectos éticos da docência. Isso é corroborado por M#2, que descreve o TESLLE como um processo que ressalta a responsabilidade do professor na preparação do estudante para uma situação de avaliação específica.

O “exercício de reflexão crítica acerca do discurso científico [e administrativo] atribuído à avaliação [...] [retroalimenta a prática da Comissão e permite] compreender seus fundamentos” (Gasparini, 2020, p. 12). Tal afirmação é corroborada pela observação feita por E#3 ao elucidar como as atualizações do TESLLE impactaram sua formação.

No que se refere às “influências de ordem positiva e negativa” (Queiroz; Consolo, 2021, p. 845) do TESLLE nos grupos focais investigados, evidenciam-se os impactos positivos, por contribuírem com a formação continuada e com a ampliação, bem como para o aprofundamento do letramento acadêmico e da metaconsciência acerca da organização e sistematização de testes de proficiência.

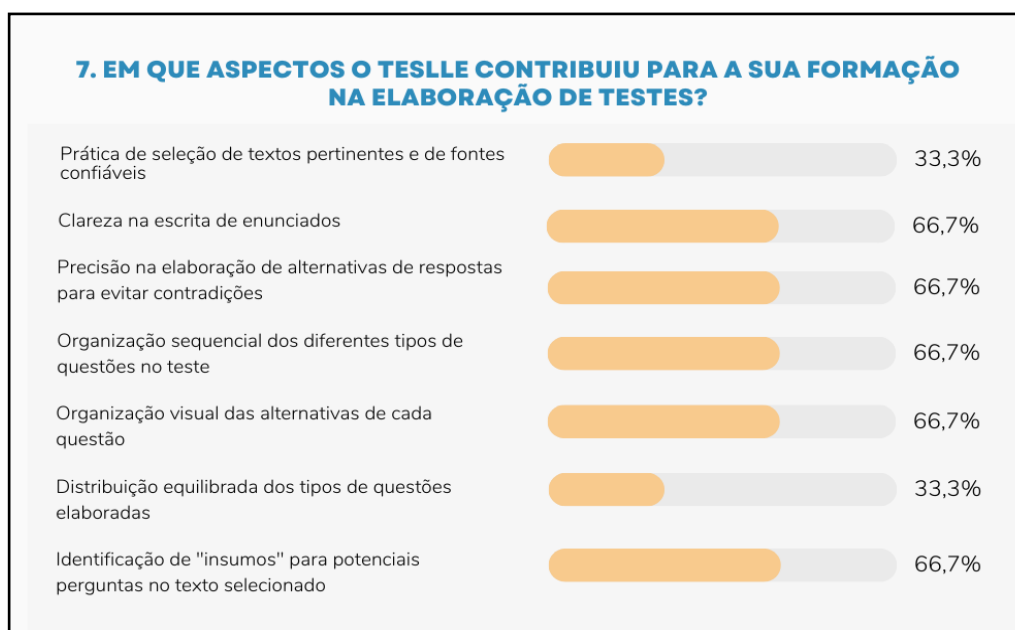
A questão 7 à qual E#3 se refere foi direcionada exclusivamente às elaboradoras e reúne aspectos que potencialmente contribuem para a formação na elaboração de testes, os quais estão listados na Figura 1.

Como se pode notar, o efeito retroativo ocorre de maneira individualizada (Queiroz; Consolo, 2021). Conforme evidenciado na Figura 1, determinados aspectos contribuíram para apenas uma elaboradora (33,3%), enquanto outros foram relevantes para pelo menos duas (66,7%). Além das respostas estimuladas, essa questão também possibilitou que as elaboradoras compartilhassem aspectos adicionais que considerassem relevantes via opção “outros”. Duas elaboradoras acrescentaram que o TESLLE contribui também para sua conscientização a) de que

<sup>10</sup> Pergunta 9 ao Grupo focal de aplicação; Perguntas 6 e 8 ao Grupo focal de elaboração; e Pergunta 8 ao Grupo focal de cursos preparatórios.

“[...] a elaboração de testes diferentes, com objetivos diferentes requerem formação específica [...]”; e b) “[...] sobre o conceito de engenharia de questões e seu impacto na resolução da questão (tempo, nível de raciocínio exigido) e sensibilização para o impacto que as particularidades de cada idioma testado pode ter nas questões propostas [...]”.

Figura 1 – Síntese sobre a contribuição do TESLLE para a elaboração de questões



Fonte: Elaborada pelas autoras

Na próxima seção, explicaremos, a partir de nossa posição como *insiders*, como os efeitos formativos do TESLLE são potencializados por meio de PPL.

### ***A Comissão do TESLLE como uma comunidade de prática e a formação por participação periférica legítima***

Comunidades de prática (CoP) são “[...] grupos de pessoas que compartilham um interesse, um conjunto de problemas, ou uma paixão sobre um tópico e que aprofundam seus conhecimentos e *expertise* nesta área por meio da interação contínua” (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002, p. 4, tradução nossa)<sup>11</sup>. E são exatamente esses aspectos – **interesse**, **paixão** e **expertise** – que mobilizam e mantêm engajadas os(as) participantes da Comunidade do TESLLE, cujas práticas de nivelamento procuram dar conta das demandas de testagem de graduandos(as), pós-graduandos(as) e servidores(as) em processo de qualificação e aperfeiçoamento, constituindo a cultura acadêmica e institucional da UFSM há cerca de 30 anos. A forma como são conduzidas as ações de elaboração do teste, por exemplo, é um aspecto que mantém o engajamento, conforme corroborado por (E#3) ao descrever o contexto de elaboração de questões como um ambiente aprazível,

<sup>11</sup> No original: “Communities of practice are group of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002, p. 4)



Sobre o processo como um todo, aprendo sobre como equilibrar a pressão e o rigor de um cronograma com a leveza de um diálogo cooperativo e dedicado entre os participantes da comissão. A comissão tem sido espaço confortável de cumplicidade muito produtivo (E#3).

Conceitualmente, uma CoP, ao ser constituída, possibilita identificar

quais padrões foram estabelecidos, quais ferramentas funcionam bem, quais lições foram aprendidas pelos mestres atuantes. A comunidade é uma oportunidade para aprender novas técnicas e abordagens em seu desejo pessoal de aperfeiçoar seu ofício (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002, p. 44, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Wenger e Wenger-Trayner (2015) argumentam que há três características que possibilitam definir uma CoP: (1) o fato de participantes vivenciarem uma **prática compartilhada** de aprendizagem, ou nas palavras de E#1, “pude entender melhor esses processos, vendo como as colegas trabalhavam”; (2) o fato dessa prática estar vinculada a um **domínio de conhecimento específico**; (3) e o fato desse conhecimento ser de **interesse** de todas as pessoas que integram a CoP. O TESLLE não foge à regra. Todos os procedimentos que envolvem as **práticas compartilhadas** de elaboração, aplicação e correção dos testes são de competência de uma comissão de especialistas (portanto, com **domínio de conhecimento específico**), selecionados via edital<sup>13</sup> (aplicam ao edital aqueles com **interesse** de ingresso na CoP), pelo DLTE. E é a participação de especialistas que, em contrapartida, confere credibilidade à CoP. Conforme aponta Wenger (1998):

[...] para legitimar a comunidade como um lugar de compartilhamento e criação de conhecimento, especialistas reconhecidos precisam estar envolvidos de alguma forma, mesmo que não façam muito do trabalho (Wenger, 1998, p. 4, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Diferentes aspectos podem mobilizar as pessoas a ingressarem em uma comunidade de prática. Algumas buscam a CoP para terem acesso ao conhecimento compartilhado, ou domínio, nos termos de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002). Outras são levadas a participar pelo valor simbólico de pertencimento à comunidade e, por fim, os autores ainda elencam aqueles participantes que desejam dar sua contribuição prática às atividades nela desenvolvidas (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002). Independente dos motivos que impelem à participação, podemos afirmar que essas são organizações complexas que promovem a produção e o compartilhamento de conhecimento, ao mesmo tempo em que estabelecem relações de identificação, pertença, significação e ação (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002).

<sup>12</sup> No original: “[...] what standards have been established, what tools work well, what lessons have been learned by master practitioners. The community is an opportunity to learn new techniques and approaches in their personal desire to perfect their craft” (Wenger; Mcdermott; Snyder, 2002, p. 44).

<sup>13</sup> Até 2019, a Comissão era formada via indicação pelo Colegiado Departamental de Letras Estrangeiras Modernas e instituída por meio de Portaria, complementando a regulação da Resolução 003/2020 UFSM.

<sup>14</sup> No original: “[...] to legitimize the community as a place for sharing and creating knowledge, recognized experts need to be involved in some way, even if they don’t do much of the work” (Wenger, 1998, p. 4).

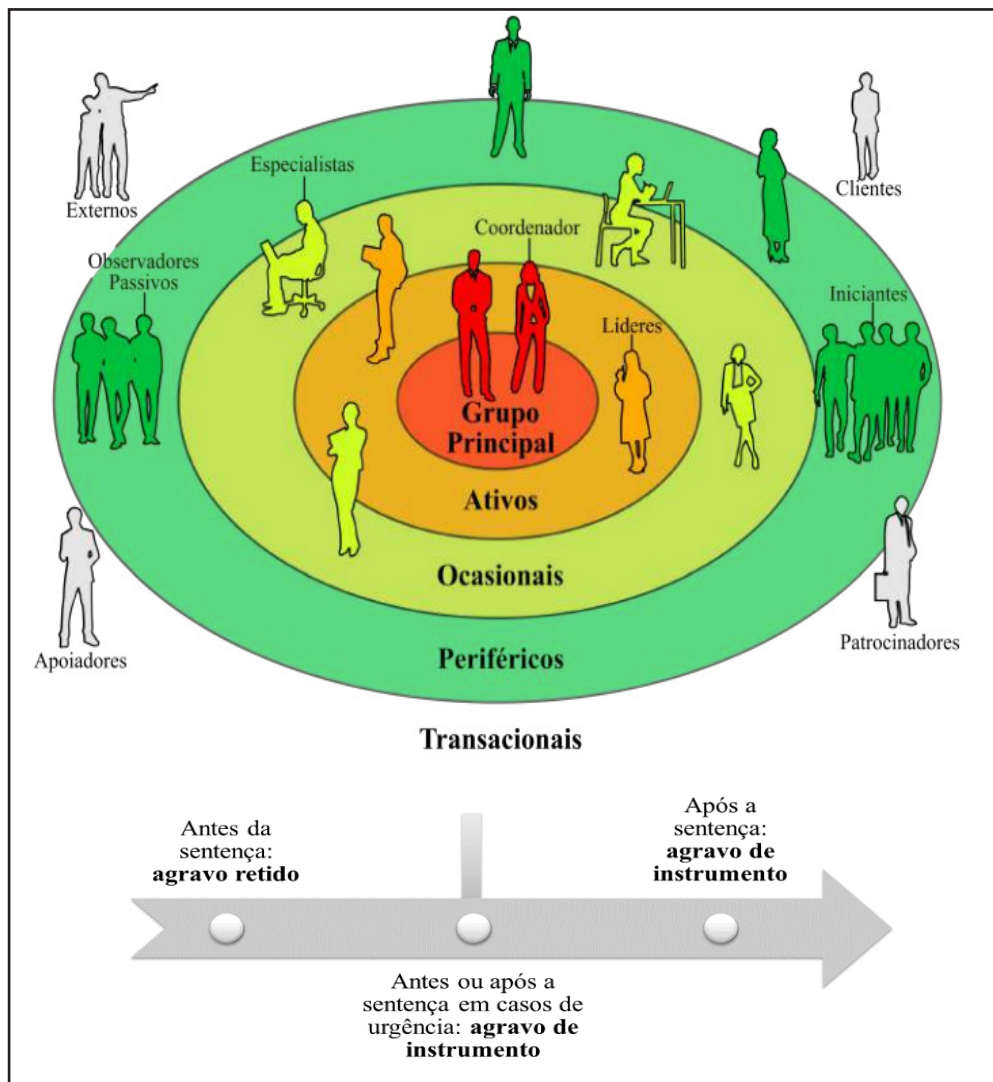
No caso específico da CoP do TESLLE, há um objetivo pedagógico-formativo que intensifica esse sentimento de pertença e de desejo de colaboração, na medida em que todas as etapas de sua elaboração e aplicação se constituem como experiências formativas. Desde a seleção de textos que são norteados por um tema comum, passando pela engenharia das questões, que são discutidas e testadas em conjunto após sua elaboração, até a capacitação de fiscais e presidentes de sala que trabalharão na sua aplicação (ver depoimento de P#3 sobre “sistemática orgânica” do TESLLE e “capacitação situada” da equipe de fiscalização) e que normalmente são profissionais em formação inicial e continuada<sup>15</sup>, prioritariamente das áreas de letras e educação, interessados em desenvolver competências de testagem.

Esse engajamento acadêmico-profissional materializa as três dimensões de uma CoP, propostas por Wenger (1998): a) **Empreendimento conjunto**, que se constitui como uma rede de práticas compartilhadas e continuamente renegociadas pelos membros; b) **Envolvimento** mútuo, que se constitui pela/nas relações de engajamento entre os membros dessa comunidade e; c) **Repertório compartilhado**, que se constitui pelos recursos compartilhados por todos. Assim, ao ingressarem nessas práticas compartilhadas, que estão sempre em processo de revisão e renegociação, colaboram para o desenvolvimento do conhecimento compartilhado na medida em que constroem um repertório também compartilhado de recursos (tais como, rotinas de elaboração, revisão e aplicação, expertise no design e na leitura das questões e experiência de aplicação in loco dos testes). Esse engajamento profissional instancia o conceito de PPL, o qual procura descrever essas práticas realizadas em colaboração e que têm em comum “a aprendizagem como elemento constitutivo” (Lave; Wenger, 1991, p. 35, tradução nossa)<sup>16</sup>. Ao ingressar nessa comunidade, o(a) participante poderá assumir posições mais ou menos periféricas, dependendo do seu grau de envolvimento com a CoP. Via de regra, a participação tem início mais periféricamente e gradualmente se desloca em direção ao centro. Em outras palavras, à medida que aprendem, os(as) participantes assumem tarefas mais complexas e que implicam maior engajamento (Lave; Wenger, 1991). Mais pontualmente, Wenger e Trayner (2011) propõem cinco categorias de PPL (Figura 2).

<sup>15</sup> Estudantes de graduação e pós-graduação da UFSM.

<sup>16</sup> No original: “Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent” (Lave; Wenger, 1991, p. 35).

Figura 2 – A PPL organizada como comunidade de prática



Fonte: Selbach (2018, p. 59) adaptado de Wegner e Trayner (2011)

1) O **grupo principal** é aquele constituído “[...] por um pequeno número de pessoas cuja paixão e envolvimento energizam e nutrem a comunidade [...]” (Wenger-Trayner, 2011, tradução nossa)<sup>17</sup>. No caso específico do TESLLE, posicionamos neste grupo as Coordenadoras<sup>18</sup>. São elas que administram toda a logística de testagem, que inclui a publicação de editais, o gerenciamento de inscrições, o fornecimento de informações às pessoas inscritas, a divulgação de resultados, a atualização de sites, bem como o planejamento e a execução do cronograma de elaboração e revisão dos testes, entre tantas outras tarefas. As coordenadoras são, portanto, o “coração” do TESLLE, porque alimentam toda a rede de produção e aplicação das práticas de testagem;

2) Participantes **ativo(a)s** são aquelas pessoas “[...] reconhecidas como assíduas e definem a comunidade [...]” (Wenger-Trayner, 2011, tradução nossa)<sup>19</sup>. Na CoP do TESLLE, são as professoras elaboradoras dos testes nas diferentes línguas (alemão, espanhol, francês, inglês e português para estrangeiros). Elas mobilizam sua *expertise* na elaboração dos testes, trabalhando colaborativamente na escolha do tema, na revisão das questões e não raro na aplicação *in loco* da testagem. Todo esse conhecimento compartilhado define identitariamente esta comunidade;

<sup>17</sup> No original: “[...]small group of people whose passion and engagement energize and nurture the community” (Wenger-Trayner, 2011)

<sup>18</sup> Utilizamos a desinência de gênero feminino ao descrever as participantes, tendo em vista que a CoP do TESLLE era composta essencialmente por profissionais mulheres no momento da escritura deste texto.

<sup>19</sup> No original: “[...] members who are recognized as practitioners and define the community” (Wenger-Trayner, 2011).

3) Participantes **ocasionais** são aquelas pessoas que ingressam “[...] quando o assunto é de grande interesse; quando têm algo em específico para contribuir, ou quando estão envolvidas em um projeto relacionado ao domínio da comunidade [...]” (Wenger-Trayner, 2011, tradução nossa)<sup>20</sup>. Neste caso, destacamos o papel realizado pela revisora de linguagem, que é acionada quando os testes já foram elaborados, mas ainda necessitam da leitura minuciosa de uma participante especialista em linguagem que não participou de sua confecção. Esse distanciamento da revisora de linguagem tem se mostrado fundamental, uma vez que, por meio de sua leitura *outsider*, podemos “testar” aspectos relativos à coesão e à coerência das questões. Do modo como é conduzida, essa interlocução tem efeitos retroativos (ver subseção 3.2) sobre o TESLLE, podendo, por um lado, contribuir para aperfeiçoar a redação de enunciados, o que passa a ser incorporado ao conhecimento compartilhado dessa CoP (seja, de forma implícita, na prática da Comissão ou, explicitamente, no Guia de Elaboração do TESLLE). Por outro lado, observações e questionamentos feitos pela revisora podem ter como efeito retroativo a revitalização de princípios teóricos que embasam tipos de questões e enunciados, contribuindo para robustecer escolhas e para a reflexividade sobre a prática como um aspecto constitutivo desta (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

4) Participantes **periféricos** são aquelas pessoas que “[...] mantém conexão contínua com a comunidade, com menor envolvimento e autoridade [...]” (Wenger-Trayner, 2011, tradução nossa)<sup>21</sup>. Entre os(as) participantes periféricos(as), destacamos, no TESLLE, as funções de presidente e fiscal de sala. São eles que dão suporte logístico e organizacional no momento da aplicação dos testes, informando e orientando candidatos(as) às suas salas, distribuindo e dando instruções acerca da aplicação. Tais participantes são selecionados(as) via edital e normalmente são estudantes de graduação (fiscais) e pós-graduação (presidentes de sala). Essas pessoas fazem uma capacitação prévia e, no dia da aplicação, colaboram com toda a logística da testagem. Esse processo de capacitação é estruturado por meio de um sistema de gêneros que inclui um minicurso presencial com demonstrações e simulações práticas, mas vai além dele, compreendendo gêneros, tais como, *Check-list* de aplicação, Sugestões de Fala, Perguntas Frequentes (FAQs) e Código de Ética e Confidencialidade;

5) Os participantes **transacionais** são aqueles que “[...] ocasionalmente interagem com a comunidade [...] para receber ou prestar um serviço ou para obter acesso a artefatos produzidos pela comunidade: publicações, sites ou ferramentas” (Wenger-Trayner, 2011, tradução nossa)<sup>22</sup>. Neste grupo, encontramos estudantes de graduação e pós-graduação e servidores(as) da UFSM que se inscrevem no TESLLE de modo a ter seu conhecimento de leitura em uma língua adicional nivelado. São, portanto, a razão e o motivo do TESLLE existir.

Considerando essa dinâmica de colaboração e engajamento, percebemos que os(as) participantes da CoP do TESLLE podem assumir posições mais ou menos periféricas ao longo de sua trajetória de participação. Todavia, ao nela ingressarem, todos inevitavelmente se colocam em situação de aprendizagem e, como consequência, desenvolvem competências específicas de testagem, sejam elas no *design*, na coordenação ou na aplicação dos testes, como é o caso do grupo principal e dos participantes ativos, ocasionais e periféricos. Também participantes transacionais – as pessoas que se inscrevem para ter seu conhecimento de linguagem nivelado – se colocam em situação de aprendizagem, na medida em que têm a oportunidade de desenvolver competências de testagem que poderão ser aplicadas futuramente em outros certames.

<sup>20</sup> No original: “[...] members who only participate when the topic is of special interest, when they have some specific to contribute, or when they are involved in a project related to the domain of the community” (Wenger-Trayner, 2011).

<sup>21</sup> No original: “People who have a sustained connection to the community, but with less engagement and authority [...]” (Wenger-Trayner, 2011).

<sup>22</sup> No original: “[...] outsiders who interact with the community occasionally [...] to receive or provide a service or to gain access to artifacts produced by the community, such as its publications, its website, or its tools” (Wenger-Trayner, 2011).

## Considerações Finais

O olhar sociológico para a avaliação educacional fundamenta-se em perspectiva teórica baseada em estudos de variadas áreas do conhecimento, que buscam compreender a interrelação entre processos de avaliação educacional e seu contexto social. Não se separa de outros campos da ciência, mas os atravessa. A Sociologia da Avaliação Educacional é entendida, portanto, como conjunto de investigações científicas com o objetivo de analisar a episteme da avaliação em sentido restrito, isto é, a valoração de um objeto ou fenômeno educativo em diálogo com o sistema social mais amplo. (Silva; Santoro Franco, 2019, p. 754).

Nessa perspectiva de “avaliação enquanto prática multidimensional” (Silva; Santoro Franco, 2019, p. 750), o TESLLE “[...] agrega, produz ou reproduz o conhecimento do real. Portanto, sua epistemologia situa-se no estudo da racionalidade do ato de escolher e valorar, com vistas a interpretar sua essência, seus fundamentos e sentidos” (Silva; Santoro Franco, 2019, p. 752).

Assim, a avaliação é compreendida como recurso de mudança, de transformação, de libertação de condicionantes externos e de construção de autonomia (Saul, 2010). Nesse sentido, aproxima-se de concepções emancipatórias freireanas, pois possibilita aos sujeitos a consciência de sua realidade e a criticidade para a superação de limites (Freire, 1987). Valorar torna-se processo com critérios *a priori* que são construídos e reconstruídos na dialeticidade do devir histórico (Silva; Santoro Franco, 2019, p. 755).

No caso específico daqueles(as) que atuam em todos os processos de planejamento e confecção do TESLLE (o grupo principal e os participantes ativos, ocasionais e periféricos), o trabalho colaborativo configurado pela PPL oferece um *locus* de aprendizagem e qualificação. Profissionais de linguagem em formação inicial e continuada – estudantes de graduação e de pós-graduação prioritariamente das licenciaturas em letras e educação – têm oportunidade de atuar, de forma controlada, em uma prática de administração de testes de média escala, em um contexto de atuação profissional específico.

Visto de outro ângulo, o TESLLE também pode ser classificado dentro de uma Proposta de Avaliação Responsiva, uma vez que esta tem como princípio um processo interativo e negociado entre avaliadores e grupos de interesse para definição dos parâmetros da avaliação, tornando-a permeável pelas questões advindas destes grupos (Gasparini, 2020). Em última análise, ao instanciarmos o TESLLE a partir de um paradigma avaliativo responsivo, defendemos que todas as atividades que o constituem – desde a escolha de uma temática norteadora, passando pelo *design* e revisão das questões e chegando à prática de aplicação, buscam contribuir para a construção de uma educação crítica e socialmente situada (Freire, 1987). Isso porque a testagem está assentada em uma visão de linguagem – e de popularização da ciência – como prática social, historicamente constituída (Motta-Roth, 2009) e, como tal, além de aferir o nível de conhecimento linguístico, colabora para



que a comunidade acadêmica testada desenvolva, aperfeiçoe e coloque em prática ao longo de sua atividade profissional as competências de leitura construídas na/e por essa prática. Neste sentido, o teste tem efeito retroativo (Scaramucci, 2004) na comunidade da UFSM, especialmente no contexto da Pós-graduação, no sentido de estabelecer parâmetros em termos dos letramentos acadêmicos podendo, em termos de especificidade (Scaramucci, 2004), ter um efeito geral de contribuir para a qualidade da revisão de literatura em língua portuguesa e em línguas adicionais na pós-graduação. Em síntese, por meio das práticas do TESLLE, buscamos colaborar com a UFSM na formação de profissionais reflexivos, capazes de ler o mundo e seus contextos profissionais de maneira global, sem, contudo, desconsiderar suas especificidades locais.

## Referências

- CARNEIRO, M. C. S. R.; NASCIMENTO, R. G.; FIALHO, V. R. Histórico do Teste de Suficiência na UFSM: modelos de aplicações e organização das atividades. (Palestra). In: **TP-UFFS Forma**, 2, 2022, Cerro Largo: Universidade Federal da Fronteira Sul, 26 de maio de 2022.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: University Press, 1999.
- COSTANTIN, K. R.; RODRIGUES, G. S.; NASCIMENTO, R. G. O processo de formação de professores de língua inglesa no projeto Línguas no Campus. In: STEPHANI, A. D. (org.) **Educação: uma nova agenda para a emancipação** Organizadora. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 64-72.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **Strategies of qualitative research**. Newbury Park: Sage, 1998.
- DUFF, P. A. **Case study research in applied linguistics**. New York: Taylor & Francis Group, 2008.
- DUFF, P. A. Case Study. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Wiley Online Library, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0121.pub2>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- FLOREK, C.; HENDGES, G. R. A Multimodal Move Analysis of Graphical Abstracts in Medicine and Chemistry. **ESP TODAY**, [S.l.], v. 11, p. 237-260, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GASPARINI, M. F. V. Bases filosóficas e epistemológicas da avaliação: caminhos a serem trilhados. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 3, n. 17, p. 12-31, jan./jun. 2020.
- HENDGES, G. R. Procedimentos e categorias para a análise da estrutura textual de gêneros. In: MOTTA-ROTH, Désirée; CABAÑAS, Teresa; HENDGES, Graciela Rabuske (org.). **Análises de textos e de discursos: Relações entre teorias e práticas**. 1ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2008. p. 101-129.
- ISMAIL, S.M.; RAHUL, D.R.; PATRA, I.; REZVANI, Ehsan. Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. **Language Testing in Asia**, [S.l.], v. 12, n. 40, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>. Acesso em: 4 nov. 2024.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MARCUZZO, P.; RADÜNZ, A. P. Análise Crítica de Gênero: uma análise de um teste de proficiência em inglês como língua estrangeira. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3642-3654, 2019.

- MIRANDA, G. R. N. et al. Desafios do feedback na avaliação formativa, no programa interinstitucional de interação ensino-serviço-comunidade: perspectiva de alunos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p. e122, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Fvz3fp9yHt4ktNBnw7yCKQy/?lang=en&format=pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.
- MOORE, T. R. et al. Gatekeeping's Influence on Equitable Evaluation Practice. **American Journal of Evaluation**, Nova York, v. 45, n. 1, p. 29-50, 2024.
- MOTTA-ROTH, D. Popularização da ciência como prática social e discursiva. Coleção HIpers@beres, Santa Maria, v. 1, p. 130-195, 2009. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1qLcT9my97bYCxZtHnCWDLdqtg7wPCT0bLPN2vay2v2o/edit>. Acesso em: 27 set. 2024.
- OLIVEIRA, C. A.; SENER, M. H. Avaliação Formativa: estamos preparados para realizá-la? **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, v. 16, n. 13, p. 158-160, 2014.
- PAIVA, V. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.
- PINCHOK, N.; BRANDT, W. C. **Connecting formative assessment research to practice**: An introductory guide for educators. Washington, DC: Learning Point Associates, 2009. Disponível em: <http://www.learningpt.org/pdfs/FormativeAssessment.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- QUEIROZ, R. N.; CONSOLO, D. A. O efeito retroativo de um exame de proficiência para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 832-857, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/4547>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S. (org.). **Visibilizar a Linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 205-240.
- RADÜNZ, A. P. **The UFSM English Teslle** – A study about kinds, foci and Linguistic Aspects of the questions and the testees' scores. 2017. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês/Literaturas) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- RADÜNZ, A. P.; MARCUZZO, P.; DUBOIS, W. **Guia prático de estudo para o teste de suficiência em inglês da UFSM**. Recurso eletrônico (e-book): UFSM; DLEM, 2021.
- ROSA, M.; OREY, D. C. O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/06.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.
- SANTOS, A. B. R. dos; et al. Formative assessment as a strategy in active methodology in the medical course: an integrative review. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 14, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/37065>. Acesso em: 15 maio 2024.
- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: Desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito Retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 43, v. 2. p. 203-226, jul./dez. 2004.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Lingvarvm Arena**, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>. Acesso em: set. 2024.
- SELBACH, H. V. **Letramentos acadêmicos e participação periférica legítima em uma comunidade de prática de robótica**. 2018. 183f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- SILVA, R. A.; SANTORO FRANCO, M. A. R. Por uma Pedagogia da Avaliação Educacional: Pressupostos Epistemológicos, Tessituras Sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 748-767, 2019.
- VADIVEL, B.; NAMAZIANDOST, E.; SAEEDIAN, A. Progress in English Language Teaching Through Continuous Professional Development – Teachers' Self-Awareness, Perception, and Feedback. **Frontiers in Education**, [S.l.], v. 6, 2021.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **TESLLE** – Teste de suficiência em leitura em língua estrangeira. [202-?] Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/teslle>. Acesso em: 10 ago 2024.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 003/2010**, de 10 de fevereiro de 2010. Estabelece normas para realização do Teste de Suficiência em Língua Estrangeira na UFSM e aproveitamento de testes de outras instituições. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-003-2010>. Acesso em: mar. 2025.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 018/2018**, de 24 de agosto de 2018. Institui a Política Linguística da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-018-2018>. Acesso em: mar. 2025.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 003/2020**, de 10 de janeiro de 2020. Regulamenta a concessão de afastamentos para participação em ações de desenvolvimento e afastamentos eventuais de servidores docentes e técnico-administrativos em educação da UFSM e revoga a Resolução n. 015/2002. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-003-2020>. Acesso em: mar. 2025.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Regulamento geral da pós-graduação stricto sensu da UFSM**. Anexo I da Resolução UFSM n° 139, de 29 de agosto de 2023, que se constitui como Anexo II da Resolução UFSM n° 015/2014. Disponível em: [https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/345/2023/10/RES\\_UFSM\\_2023\\_139\\_ANEXO\\_I\\_Regulamento-Geral-PG-Stricto-Sensu-UFSM-2023.pdf](https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/345/2023/10/RES_UFSM_2023_139_ANEXO_I_Regulamento-Geral-PG-Stricto-Sensu-UFSM-2023.pdf). Acesso em: mar. 2025.

WENGER, E. Communities of practice: Learning as a social system. **The systems Thinker**, [S.L.], v. 9, n. 5, 1998. Disponível em: <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

WENGER, E; MCDERMOTT, P.; SNYDER, W.M. **Cultivating communities of practice: guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER-TRAYNER, B. Levels of participation: [slide]. 2011. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/resources/slide-forms-of-participation/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

WENGER, E.; WENGER-TRAYNER, B. **Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its use**. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

YALE. Formative and Summative Assessments. **Yale Poorvu Center for Teaching and Learning**. New Haven, Yale University, 2021. Disponível em: <https://poorvucenter.yale.edu/Formative-Summative-Assessments>. Acesso em: 17 nov. 2023.

YAZAN, B. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Tradução de Ivar César Oliveira. **Revista Meta: Avaliação**, [S.L.], v. 8, n. 22, p. 149-182, 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038>. Acesso em: 19 set. 2024.