

Avaliação, estágio docente e ensino de português como língua não materna: relato de uma experiência

Evaluation, Educational Practicum, and Teaching Portuguese as a Non-Native Language: A Report of an Experience

Evaluación, pasantía docente y enseñanza de portugués como lengua no materna: relato de una experiencia

Ivanildo Marcelo Pereira Có 

Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

pereiracivanildomarcelo@gmail.com

Milan Puh 

Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, Brasil.

milan.puh1@gmail.com

Recebido em 22 de junho de 2026

Aprovado em 12 de março de 2026

Publicado em 06 de abril de 2026

RESUMO

O artigo apresenta uma análise da experiência do estágio (tirocínio) docente no componente “Avaliação de proficiência em português língua estrangeira” na Universidade Federal da Bahia, enfatizando sua relevância para a formação do aluno-docente na pós-graduação. O estudo tem como objetivos contextualizar a realização do tirocínio e discutir sua relevância para o desenvolvimento das habilidades docentes. Metodologicamente, baseia-se em um relato de experiência estruturado em três momentos: fundamentação teórica sobre avaliação (Scaramucci, 2000; Furtoso, 2008; Quevedo, 2014; Dias Sobrinho, 2023) e proficiência (Scaramuci, 1997; 1998; 2000), descrição da prática do tirocínio e reflexão sobre sua contribuição na formação docente. Os resultados indicam que a avaliação no ensino de línguas evoluiu de práticas somativas e classificatórias para abordagens formativas e diagnósticas, mais alinhadas à construção do conhecimento dos aprendizes. Durante o estágio, a experiência com a avaliação da proficiência no exame Celpe-Bras possibilitou uma visão mais ampla dos processos avaliativos e contribuiu para o aprimoramento da prática docente dos envolvidos. Conclui-se que o tirocínio docente é uma etapa fundamental na formação de professores, pois permite a articulação entre teoria e prática, promovendo a reflexão crítica sobre o ensino e a avaliação. Além disso, destaca-se a necessidade de aprimorar a formação docente para que a avaliação seja

utilizada de forma mais eficaz e contextualizada no ensino de português como língua estrangeira.

Palavras-chave: Estágio docente; Avaliação; Ensino de português como língua estrangeira.

ABSTRACT

The article presents an analysis of the experience of the educational practicum in the course “Evaluation of the Proficiency of the Portuguese Language as a Foreign Language” at the Federal University of Bahia, emphasizing its relevance to the training of student-teachers in postgraduate studies. The aim of the study is to contextualize the practical experience and discuss its relevance to the development of teaching skills. Methodologically, it is based on an experience report structured in three parts: a theoretical foundation on evaluation (Scaramucci, 2000; Furtoso, 2008; Quevedo, 2014; Dias Sobrinho, 2023) and proficiency (Scaramucci, 1997; 1998; 2000), a description of the practice of practical training and a reflection on its contribution to teacher education. The results indicate that evaluation in language teaching has evolved from summative and classificatory practices to formative and diagnostic approaches, more aligned with the construction of learners' knowledge. During the internship, the experience of assessing proficiency in the Celpe-Bras exam provided a broader view of evaluation processes and contributed to improving the teaching practice of those involved. The conclusion is that teaching practice is a fundamental stage in teacher education, as it allows theory and practice to be linked, promoting critical reflection on teaching and evaluation. It also highlights the need to improve teacher training so that evaluation can be used in a more effective and contextualized way in the teaching of Portuguese as a non-native language.

Keywords: Teacher Education; Evaluation; Teaching Portuguese as a foreign language.

RESUMEN

El artículo presenta un análisis de la experiencia de la práctica docente en el curso “Evaluación de la Proficiencia de Portugués como Lengua Extranjera” en la Universidade Federal da Bahia, destacando su relevancia para la formación de los estudiantes-profesores en estudios de posgrado. El objetivo del estudio es contextualizar la experiencia práctica y discutir su importancia en el desarrollo de habilidades docentes. Metodológicamente, se basa en un informe de experiencia estructurado en tres partes: una fundamentación teórica sobre evaluación (Scaramucci, 2000; Furtoso, 2008; Quevedo, 2014; Dias Sobrinho, 2023) y competencia (Scaramucci, 1997; 1998; 2000), una descripción de la práctica de formación práctica y una reflexión sobre su contribución a la formación docente. Los

resultados indicam que la evaluación en la enseñanza de idiomas ha evolucionado desde prácticas sumativas y clasificatorias hacia enfoques formativos y diagnósticos, más alineados con la construcción del conocimiento de los estudiantes. Durante la pasantía, la experiencia de evaluar la competencia en el examen Celpe-Bras proporcionó una visión más amplia de los procesos de evaluación y contribuyó a la mejora de la práctica docente de los involucrados. Se concluye que la práctica docente es una etapa fundamental en la formación del profesorado, ya que permite vincular teoría y práctica, promoviendo la reflexión crítica sobre la enseñanza y la evaluación. También se destaca la necesidad de mejorar la formación docente para que la evaluación pueda utilizarse de manera más efectiva y contextualizada en la enseñanza del portugués como lengua extranjera.

Palabras clave: Formación docente; Evaluación; Enseñanza de portugués como lengua extranjera.

Considerações teórico-metodológicas: avaliação e suas acepções

Este artigo abordará a experiência vivenciada em um estágio docente, isto é, tirocínio¹, na disciplina “Avaliação de proficiência em português língua estrangeira” (ministrado no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia), bem como será feita a reflexão a respeito da relevância da prática do tirocínio e experiência docente durante a formação na pós-graduação. Os dois objetivos específicos são: a) apresentar e contextualizar a disciplina na qual foi realizado o tirocínio; e b) discutir sua relevância para a formação do aluno-docente, o que envolve o planejamento e condução das aulas por parte do tirocinista e as aprendizagens resultantes desse processo. A organização do texto respeita, justamente, o processo no qual e pelo qual se deu essa experiência docente na pós-graduação de um aluno proveniente de um país de língua oficial portuguesa, mas que realizou a licenciatura em língua portuguesa em uma instituição de ensino superior federal na região Nordeste diferente da atual instituição em que ingressou na pós-graduação. Assim, ela terá três momentos. Inicialmente, serão introduzidos alguns conceitos e reflexões acerca da avaliação do português como língua estrangeira e o conceito de proficiência para, em seguida, relatar a experiência vivenciada no tirocínio, sua metodologia e da realização do trabalho e finalizando com a reflexão sobre relevância do tirocínio para o pós-graduando.

A prática de avaliação é inerente ao ser humano (por mais que, em grande parte, inconsciente e pouco refletida a partir de critérios contextualizados e consensuados) e tem sido realizada ao longo da história. Em algumas situações, a avaliação é voltada para si próprio; em outras direciona-se aos indivíduos que compartilham o mesmo espaço social. As avaliações no aspecto social, ou seja, aquelas que ultrapassam a esfera íntima e individual, possuem origens remotas (Dias

Sobrinho, 2003). Por exemplo, na China, há mais de dois mil anos já eram realizados exames de seleção para ingresso em cargos públicos (Quevedo, 2014).

De acordo com Scaramucci (2000), as práticas avaliativas em formas de testes padronizados, isto é, aqueles que podem ser validados e examinados publicamente, se desenvolveram muito no decorrer dos séculos, abrangendo métodos científicos e instrumentos de análise estatísticas dos resultados. Diz-nos Poehner (2008, *apud* Quevedo, 2014) que os testes padronizados ganharam popularidade na primeira década do século XX, quando os Estados Unidos começaram a usar testes de inteligência para selecionar imigrantes e avaliar as habilidades dos recrutas militares. No entanto, a avaliação atingiu a complexidade e as aplicações que conhecemos hoje apenas em meados do século.

Na atualidade, é perceptível que a avaliação não se reduz apenas à aprendizagem, como afirma Dias Sobrinho (2003), pois ela vai além disso e vem conquistando cada vez mais densidade em termos políticos, sociais e culturais, sendo usada, crescentemente, como mecanismo de poder e estratégia do governo. Também, tem se constituído uma consciência de que toda avaliação tem alguma base ideológica porque é feita por ser humano que, por sua vez, é dotado de subjetividade marcada por questão histórica e socialmente que influencia a sua prática. Sendo assim, assevera Shohamy (2006, *apud* Quevedo, 2014), os testes empregados em aulas como avaliação padronizada podem ser apontados como instrumento de controle porque afetam a vida do indivíduo de várias maneiras. Todavia, a discussão sobre questão ideológica inerente à avaliação não é algo que receberá uma atenção isoladamente neste trabalho, mas será incorporada para discutir diferentes tipos de avaliação: somativa, diagnóstica e formativa com o olhar específico no âmbito da avaliação de proficiência em PLE, pois têm havido muitas mudanças na prática avaliativa e, ao mesmo tempo, porque foram assuntos muito discutidos no componente durante o semestre em que foi realizado o tirocínio.

Desse modo, consideramos importante iniciar com a apresentação conceitual destas avaliações. De acordo com Haydt (2011), a avaliação é considerada somativa quando seu objetivo é atribuir uma nota ou conceito final ao aluno para fins de promoção. Esse tipo de avaliação possui uma função classificatória, já que se destina a avaliar os resultados dos alunos ao final de um semestre, ano ou curso, com base em níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. A avaliação somativa implica uma comparação, pois o aluno é classificado segundo seu nível de aproveitamento e desempenho alcançado, geralmente em relação aos seus colegas da turma. Essa forma de avaliar, embora seja vista como tradicional, ainda está presente na Educação Básica e não só. No que diz respeito à avaliação diagnóstica, afirma Luckesi que “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (2018, p. 81). Consideramos a avaliação diagnóstica relevante, pois serve para identificar o nível do conhecimento ou de aprendizagem do estudante com base nos objetivos

previamente estabelecidos, para que possam ser adotados procedimentos didáticos para construção de aprendizagem.

No que tange à avaliação formativa, diz-nos Haydt (2011), ela tem como objetivo melhorar as ações didáticas de forma a procurar metodologias que se adequem às necessidades de aprendizagem dos alunos. Ajuda o aluno, dando informações sobre o seu progresso na aprendizagem, mostrando os seus avanços e dificuldades, de forma a que ele as possa superar; é por meio da avaliação formativa que a avaliação assume a sua vertente orientadora, fornecendo informação para o replanejamento da prática docente e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que a sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos definidos.

Com base nos conceitos das avaliações acima, acredita-se que a formativa é mais relevante hoje para avaliar a proficiência em PLE, pois não deixa nenhum estudante à margem sob pretexto de que é menos inteligente ou esforçado em relação aos outros, algo mais presente em abordagens avaliativas que não observam o processo de avaliação e as características dos avaliados. Assim sendo, aparenta ter acontecido uma mudança no campo avaliativo, pois a avaliação é uma das práticas de grande relevância no ensino-aprendizagem PLE. Isso, por outro lado, não quer dizer que são poucas ainda práticas e instituições que se baseiam na avaliação somativa em sua grande maioria (embora tenham se discutido muito sobre o assunto). Segundo Lucena (2024), novas abordagens para avaliação estão sendo debatidas, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 sugere uma avaliação qualitativa e formativa, em oposição ao modelo somativo, que enfatiza o progresso do aluno ao longo do ano. Desse modo, pode-se questionar, por que ainda há resistência em adotar a avaliação que enfatiza o progresso do estudante na Educação, para além do uso em grandes provas de classificação como o ENEM e similares.

Na perspectiva de Souza (2004, *apud* Furtoso, 2008), a carência de formação pedagógica em muitos professores do ensino superior faz com que eles reproduzam o modelo avaliativo de suas escolas ou cursos, o que parece ser um fator que contribui para a resistência à mudança nas práticas de avaliação. Segundo Hoffmann (2005), há uma exigência maior para os alunos do ensino fundamental, enquanto as universidades de certo modo indicam falta de rigor na avaliação, que cresce cada vez mais. É necessário recontextualizar o conceito de exigência nos diversos níveis de ensino. Desse modo, deve-se pensar no contexto da formação dos professores, pois não é eficaz exigir, sugerir mudança na prática avaliativa se na formação das professoras e dos professores ainda permanece o modo tradicional de avaliar. Assim, Scaramucci (2007) destaca que, ao reconhecermos que os professores da Educação Básica devem estar capacitados para utilizar a avaliação de maneira diagnóstica e efetivamente educativa, identificando falhas e lacunas no processo de ensino-aprendizagem enquanto ainda há tempo para corrigir e aprimorar, é fundamental refletirmos sobre como a avaliação tem sido planejada e aplicada nos cursos de formação inicial e continuada.

Souza (1994) já destacava há três décadas que a avaliação não era considerada uma área de concentração nos programas dos cursos. Acrescenta que, desde então, poucas foram as mudanças ou iniciativas que buscaram incluir a avaliação como foco nos programas de licenciatura das instituições brasileiras, incluindo os cursos de Letras. De acordo com Scaramucci (2007, *apud* Furtoso, 2008), uma rápida análise dos currículos de formação de professores de línguas (abrangendo tanto as línguas estrangeiras quanto a língua materna) evidencia a falta de um enfoque mais sério na avaliação, pois raramente esse tema é abordado com a mesma profundidade que outras etapas do processo de ensino/aprendizagem. Porto e Miccoli corroboram o apontamento de Scaramucci, ao afirmar que as conclusões do trabalho delas indicam “a urgência de uma reforma curricular para incluir uma disciplina sobre avaliação na formação do futuro professor de Letras/inglês e em cursos de educação continuada” (2007, p. 35). Acreditamos que há mudança, a exemplo disso, é o contato que temos com o próprio componente do curso de licenciatura em “Avaliação de proficiência em português língua estrangeira” que enfoca a avaliação, entretanto essa mudança não se apresenta nos demais cursos da Universidade.

Posto isto, Furtoso (2008) assevera que, ao analisar de maneira mais estruturada, nota-se que o tema avaliação tem sido incorporado na disciplina de Linguística Aplicada nos cursos que já o incluem. No entanto, continua sendo um dos itens da lista de conteúdos, correndo o risco de ser negligenciado ao longo do processo. Após esse momento, a avaliação é novamente abordada apenas durante o estágio curricular, um período repleto de desafios devido à carga horária e à dinâmica da parceria entre universidade e escola.

Após o término da exposição introdutória acerca da avaliação, debateremos a respeito da proficiência, que é uma discussão complementar no sentido de ajudar a entender a necessidade de se discutir mais a avaliação e de um modo mais diversificado e contextualizado. Para melhor entendimento do que é proficiência, seria necessário fazer algumas considerações terminológicas, pois, de acordo com Scaramucci (2000) proficiência, no contexto do ensino/aprendizagem de línguas, é um conceito complexo e multifacetado, que tem sido amplamente discutido e definido de várias maneiras.

Desse modo, segundo Scaramucci (2000), a proficiência pode ser compreendida em dois aspectos de uso: o termo pode ser usado de forma mais técnica ou não técnica. No uso não técnico, pode ser mais amplo e geral, por exemplo, podendo ser considerado como um sinônimo de fluência, especialmente quando a entendemos em um sentido mais abrangente (ele possui uma alta competência em inglês), resultando em uma proficiência total e incontestável. Nesse caso, é uma questão de tudo ou nada, ao passo que, no uso técnico, pode referir-se a um domínio específico ou controle operacional da língua. Ao invés de adotar um conceito absoluto, que se resume ao tudo ou nada, pode-se considerar um conceito relativo que leva em conta as particularidades da situação em que a língua é utilizada. Assim, ao invés de afirmar que ele tem proficiência em inglês, seria mais correto dizer que ele é proficiente em inglês para estudar e viver na Inglaterra (uma aplicação mais ampla) ou que ele é

proficiente em inglês para atuar como guia turístico no Brasil; ou ainda, ele tem habilidade na leitura em inglês (um uso mais específico) ou, por exemplo, ele se destaca na leitura de manuais técnicos em inglês (outro uso específico), e assim sucessivamente (Scaramucci, 1997; 1998).

Em resumo, esses trabalhos trazem em seus relatos conteúdos relevantes sobre avaliação e proficiência para formação de futuros docentes, ou seja, entender bem as diferentes acepções do que pode ser o processo avaliativo, alinhado à ideia de avaliar produção linguística concreta, situada e em interação, nos permite empregar um modo de educar na e pela língua que foi explorado, posteriormente, pelo tirocinista nas suas intervenções durante um dos quatro módulos do curso. E assim, nos encaminhamos para a segunda parte deste texto em que avançaremos com a explanação do modo como a experiência docente do tirocinista se deu e como foi planejada.

Disciplina “Avaliação de proficiência em português língua estrangeira”: sua organização e suas avaliações

Como o artigo é fruto da experiência do tirocínio, acredita-se ser importante abordá-lo antes de iniciar a apresentação e as discussões realizadas na disciplina. De acordo com Brasil (1999), foi nesse ano que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela” (*apud* Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013, p. 353). Assim sendo, todos os bolsistas do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura são obrigados a realizar o Estágio ou tirocínio docente no curso de graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia sob orientação do professor do componente escolhido pelo estudante. Ademais, em conformidade com a Resolução 04/2024, no seu Art. 1º. O aluno do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura poderá realizar a atividade de Tirocínio Docente ou uma atividade de Estágio Docente em projetos de extensão no âmbito da Universidade Federal da Bahia, mediante apresentação de solicitação ao colegiado do Programa contendo algumas exigências requisitadas.

Além da realização interna do Tirocínio, há possibilidade da realização externa, como podemos ver na Resolução 01/2024 em seu Art. 1º – O aluno do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura poderá realizar Tirocínio ou Estágio Docente em outras instituições públicas de ensino superior mediante apresentação de solicitação ao colegiado do Programa contendo algumas condições solicitadas.

Também há circunstância em que a/o estudante pode ser dispensada/o do Estágio ou Tirocínio docente, consta-se da Resolução 03/2019 que apenas serão dispensados do tirocínio os professores com contrato temporário em Instituições de Ensino Superior. Art. 1º – O estudante da Pós-Graduação em XXXX que tenha atuado como Professor Temporário por um período mínimo de 1 (um) semestre letivo,

lecionando em disciplinas de cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) reconhecidas pelo Ministério da Educação e alinhadas à sua área de formação, tem a possibilidade de solicitar a dispensa da atividade de tirocínio. Art. 2º – Para fins de dispensa, será levado em conta o exercício da atividade realizada até 5 (cinco) anos antes da data do pedido. É importante ressaltar que, além do que será exposto adiante neste trabalho sobre a relevância da experiência docente na pós-graduação, já existem diversos estudos que abordam esse tema com maior profundidade, entre os quais se destacam: Bandeira e Puh (2024), Mafuani (2011) e Câmara e Lima (2021). O curso foi organizado didaticamente em dois grandes blocos, dentro dos quais havia a divisão em quatro módulos. No primeiro bloco, foram planejados os seguintes tópicos: Concepções de língua/linguagem e sua relação com a avaliação; Letramentos dentro do campo da avaliação; Avaliação e os desafios na formação de professores(as); Contextos multilíngues e multiculturais e a avaliação no ensino de LE/PLE; Tipos de avaliação e suas características; A avaliação de proficiência no campo da Linguística Aplicada. O segundo bloco, contemplou os seguintes temas: Concepções de proficiência e sua relação com avaliação; Parâmetros de avaliação; Efeito retroativo das avaliações; Políticas linguísticas e parâmetros avaliativos; Celpe-Bras e avaliação; Ideologias linguísticas dentro dos sistemas de avaliação; e Análise linguística enquanto caminho de pesquisa sobre avaliação. Os referidos blocos foram organizados em quatro módulos: I, II, III e IV.

A chegada do aluno de mestrado na disciplina para realização do Tirocínio resultou em ajustes no planejamento previamente elaborado pelo professor supervisor, uma vez que nos foi atribuída a responsabilidade de ministrar quatro aulas. Diante disso, foi solicitado o envio de um plano de aula com os conteúdos a serem trabalhados nessas aulas. Após a entrega, o tutor analisou o planejamento, sugeriu algumas modificações e, após os ajustes necessários, a proposta foi aprovada para sua implementação, ponto importante na formação do tirocinista que percebeu a importância da estruturação das aulas a partir de um plano que possibilitou as trocas com o tutor e a percepção do que foi ou não foi possível realizar, também podemos compreender que o plano funciona como uma ferramenta fundamental para a prática docente, pois, antes de dar início à aula, o professor consegue traçar o percurso a ser seguido e tem uma visão global do processo. Isso permite que ele antecipe os objetivos a serem atingidos durante a aula, os conteúdos que serão abordados e as atividades que serão realizadas. Além disso, entendemos que o plano oferece a oportunidade de avaliar a aula que foi programada, ajudando o professor a refletir sobre sua prática, tornando-se mais consciente e crítico em relação à sua intervenção educativa.

O primeiro módulo teve como foco a apresentação do curso com a compactuação coletiva sobre os temas, modo de realização das leituras e, obviamente, o modo de avaliação, bem como a capacitação dos graduandos e tirocinante para atuarem como avaliadores no simulado do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Esse módulo foi composto por seis aulas. Nas duas primeiras aulas, sob a orientação do professor, foi realizada uma análise aprofundada do Documento Base do exame

Celpe-Bras. Durante esse estudo, constatou-se que o Celpe-Bras foi instituído pela Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994, embora seu desenvolvimento tenha se iniciado no ano anterior, quando o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio da Portaria nº 101, de 7 de junho de 1993, a Comissão para Elaboração do Exame de Proficiência em Português para Estrangeiros. Entre 1998 e 2009, a gestão do Celpe-Bras esteve sob a responsabilidade do MEC, por intermédio da Divisão de Assuntos Internacionais (DAI), vinculada ao Departamento de Política da Educação Superior (DEPES) da Secretaria de Educação Superior (Sesu). Com a publicação da Portaria nº 856, de 4 de setembro de 2009, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) assumiu a responsabilidade pela elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados do exame (Brasil, 2020).

Foi destacado que o exame Celpe-Bras é reconhecido mundialmente por empresas e instituições de ensino como um atestado de proficiência em Português como Língua Estrangeira (PLE). No Brasil, ele é um requisito para a matrícula em cursos de graduação por meio do PEC-G, além de ser exigido também no contexto do PEC-PG. Em determinadas situações, o exame é condição necessária para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que desejam atuar no país. Algumas entidades profissionais, como o Conselho Federal de Medicina (CFM), requerem o Celpe-Bras para o registro profissional (Brasil, 2020). Ademais, foi refletido como ocorre a avaliação tanto da parte escrita quanto da oral, pois o objetivo era compreender o processo avaliativo para que pudéssemos atuar como avaliadores no simulado.

No terceiro encontro, discutimos os elementos que compõem a avaliação oral e os critérios considerados no exame. Posteriormente, fomos informados sobre a constituição dos grupos de avaliadores, a quantidade de candidatos atribuída a cada grupo e os respectivos nomes. Em seguida, concentramos nossos esforços na correção da avaliação escrita do simulado. Contudo, devido ao tempo limitado, não conseguimos concluir a correção durante o encontro, decidindo finalizá-la em casa. No quarto encontro, realizamos a avaliação oral do simulado, que transcorreu de maneira fluida. Ao final, tivemos a oportunidade de compartilhar nossas experiências na posição de avaliadores. No quinto encontro, retomamos a discussão sobre essa experiência, alinhando-a com a discussão inicial sobre conceitos basilares e desafios práticos na avaliação desse tipo de proficiência, sendo que a maioria dos participantes considerou a atividade enriquecedora. Alguns estudantes relataram ter atribuído notas de forma menos rigorosa do que o esperado, o que foi compreendido como um aspecto natural, dado que esta foi a primeira experiência como avaliadores, em vez de avaliados, essencial como parte do processo de constituição da competência profissional docente, pois exigiu a mudança de perspectiva por meio de uma atividade prática. Em síntese, foi uma atividade que proporcionou amplo aprendizado a todos os envolvidos.

A última aula do Módulo I e as três primeiras do Módulo II foram destinadas à elaboração de um diário de campo e de um ensaio acadêmico, a partir da releitura e análise de documentos e propostas do Celpe-Bras, bem como da avaliação do

material produzido no simulado. Essa atividade se revelou extremamente valiosa, pois possibilitou um entendimento mais profundo do exame. Podemos compreender que a avaliação no exame ocorre de forma holística, o que se tornou ainda mais evidente durante a elaboração do ensaio acadêmico, o qual foi escolhido por possibilitar a junção de elementos mais subjetivos das percepções e registros dos alunos-avaliadores e as discussões mais teórico-metodológicas proporcionadas durante as aulas. Apreendemos que a forma de avaliar a proficiência no Celpe-Bras difere daquela adotada pela tradição estruturalista, na qual a proficiência é frequentemente vista, basicamente, como o domínio dos componentes da língua de maneira descontextualizada, ou como a habilidade de manipular formas gramaticais e lexicais, geralmente aferida por meio de testes de conhecimento únicos. Embora o entendimento das estruturas e do vocabulário seja essencial para o aprendizado de uma língua, esse conhecimento isolado não é suficiente, uma vez que, para se tornar um usuário competente, outras habilidades também são necessárias (Scaramucci, 2000, *apud* Brasil, 2020). Além disso, acreditamos que a elaboração do ensaio acadêmico nos proporcionou maior conhecimento sobre o exame como um todo, especialmente no que tange à avaliação da proficiência escrita e oral.

Nos dois últimos encontros do segundo módulo, compartilhamos nossas experiências no processo de escrita do ensaio, sob a mediação do professor supervisor. Em seguida, debatemos o tema “Avaliação no Ensino de Língua Estrangeira”, com base no texto “Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação”, de autoria de Lucena (2024). O texto foi disponibilizado previamente, conforme a prática adotada desde a primeira aula. No referido texto, Lucena (2024) apresenta uma visão geral da história da avaliação no ensino de línguas estrangeiras, comparando diferentes conceitos, propósitos e formas de aplicação ao longo do tempo. A autora discorre sobre os modelos de avaliação utilizados ao longo dos anos, como o Paradigma Gramática-Tradução, o Modelo Audiolingual, a Abordagem Comunicativa e a Perspectiva Sociocultural. Destaca-se que, na Abordagem Comunicativa, as formas de avaliação são mais abrangentes, pois consideram o uso das habilidades linguísticas em contextos específicos. O principal objetivo da avaliação nessa abordagem é incentivar o aluno a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e a desenvolver a capacidade de autoavaliação. Na Perspectiva Sociocultural, a avaliação deve ser processual e autêntica, promovendo a reflexão conjunta entre alunos e professores, bem como privilegiando métodos interativos de discussão. As práticas avaliativas devem buscar estimular a independência, a responsabilidade, o envolvimento e a autoestima do estudante. Durante o debate, ficou explícito para a turma que os modelos mais produtivos para avaliação de proficiência são a Abordagem Comunicativa e a Perspectiva Sociocultural, pois são mais apropriados para a avaliação formativa. Diante disso, o professor questionou a turma sobre em quais contextos a avaliação de caráter somativo ainda poderia ser utilizada, pois a intenção dele era mostrar que não se trata de definir um único método ou abordagem que daria conta de toda e qualquer avaliação. O tirocinista contribuiu para a discussão afirmando que, talvez, em processos seletivos, visto que não se trata de um curso. Ao final, o professor ressalta a importância de adotar, isto é, construir um modelo avaliativo que

atenda às necessidades dos alunos, dos objetivos educacionais e linguísticos dos cursos e das diretrizes específicas e gerais das instituições de ensino e dos sistemas educacionais nacionais/internacionais.

Após esse encontro, os quatro encontros subsequentes, que serão relatados a seguir, foram conduzidos pelo tirocinista. No primeiro encontro, discutimos o tema “Testes de língua e migração” com base no texto de Dias (2017), intitulado “Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil”. Iniciamos a discussão abordando as razões que impulsionaram o crescimento espacial da migração e as medidas adotadas para conter ou regular esse fluxo. Em seguida, debatemos três testes aplicados aos migrantes no Brasil (Celpe-Bras, Mais Médicos e o teste para naturalização), analisando suas respectivas finalidades. O exame “Mais Médicos” foi um dos tópicos mais discutidos, pois a turma tinha o conhecimento desse teste. Ao questionarmos a turma sobre seu conhecimento a respeito desse teste, todos afirmaram que se tratava da avaliação realizada por médicos cubanos para poderem atuar no Brasil. Explicamos, então, que o programa não é restrito apenas a profissionais cubanos, mas sim a todos os médicos estrangeiros que desejam trabalhar no sistema público de saúde brasileiro. Durante o debate, observamos que os critérios de avaliação não são totalmente explicitados e baseados em critérios sólidos e previamente informados, o que pode gerar reprovações arbitrárias.

Após esse encontro, analisamos a entrevista de Scaramucci (2019) e problematizamos a exigência do Celpe-Bras para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste. Na entrevista, intitulada “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas”, Scaramucci discorre sobre a criação do exame, que inicialmente possuía dois níveis (Primeiro Certificado e Segundo Certificado). No entanto, com o tempo, percebeu-se que essa classificação era insuficiente para diferenciar os perfis de proficiência, o que levou à subdivisão dos níveis em quatro categorias: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Também foram discutidas as mudanças nas grades de avaliação da parte oral e escrita ao longo de duas décadas de aplicação do exame, as críticas e conquistas associadas ao processo, bem como a necessidade de ajustes para contemplar os parâmetros atuais de avaliação. Essa análise nos permitiu aprofundar nosso conhecimento sobre o Celpe-Bras, especialmente no que se refere às mudanças que ocorreram historicamente e em função das mudanças no consenso, por exemplo, sobre a (não) necessidade de exigir esse exame para alunos estrangeiros dos PALOPs que cursam (pós)graduação no Brasil.

Essa discussão anterior possibilitou o adentramento da discussão sobre a avaliação no sistema educacional da Guiné-Bissau, um tema que se aproxima da pesquisa de mestrado do tirocinista. Nas duas últimas aulas, o tirocinista apresentou o seu projeto de pesquisa à turma, com uma contextualização mais detalhada sobre a situação sociolinguística da Guiné-Bissau, acompanhada da análise dos documentos oficiais e do Livro Didático (LD) do 10º ano (equivalente ao 1º ano do

Ensino Médio), seguindo um roteiro previamente elaborado na área pelos professores-docentes e disponibilizado aos colegas. O objetivo foi examinar se:

1. O LD ou a Unidade Didática (UD) adota uma proposta contemporânea de ensino de línguas baseada na língua em uso;
2. Como e quando as atividades avaliativas são apresentadas e que tipo de orientação oferecem;
3. Se há diversidade de estratégias de avaliação e exemplos dessas estratégias;
4. Se as atividades avaliativas são contextualizadas em situações reais de uso da língua;
5. Se contribuem para a formação de leitores críticos e ampliam a visão de mundo dos alunos;
6. Se há diversidade de gêneros textuais e discursivos e como são trabalhados;
7. Se os materiais (textos, imagens, áudios, vídeos etc.) apresentados no LD/UD são autênticos e de que forma são utilizados (apenas como ilustração ou como parte integrante das atividades);
8. Se o LD/UD é culturalmente sensível aos sujeitos em interação e se promove o diálogo intercultural.

De modo geral, concordamos que o LD poderia atender às necessidades básicas do ensino de Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, contudo, identificamos pontos a serem melhorados, como a inclusão de mais atividades de interpretação textual que exijam produção textual, de modo a não separar a habilidade de leitura da habilidade de fala ou escrita, a qual demanda também a inclusão e, posterior, produção de textos autênticos. Além disso, constatamos que nenhum dos textos do LD contém data ou outras informações paratextuais, o que dificulta a compreensão de sua historicidade e inserção social/geográfica, algo necessário se for considerar a avaliação da proficiência na língua portuguesa que, na concepção mais sociocultural e comunicativa, pressupõe a língua em uso, enquanto interação social que não separa as habilidades.

Na última parte do curso (Módulo IV), mais dedicada à recapitulação e aprofundamento de todas as discussões e aprendizados adquiridos ao longo do curso, foram discutidas as obras “A avaliação do processo de ensino-aprendizagem” de Moura (1998), e “A interface entre avaliação e ensino-aprendizagem” de Furtoso (2008). Moura (1998) destaca a importância da avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, defendendo uma abordagem holística que considere os diversos atores envolvidos e suas perspectivas. Ele apresenta os principais pontos teóricos para uma avaliação eficaz/ineficaz, incluindo: avaliação por objetivos; avaliação como instrumento para tomada de decisões; avaliação sem referência a objetivos; avaliação baseada na crítica artística; avaliação iluminativa; avaliação responsiva e avaliação democrática. Além disso, o autor critica abordagens limitadas, como avaliar exclusivamente o aluno, os resultados ou os conhecimentos, adotar uma avaliação descontextualizada e quantitativa, e negligenciar a autoavaliação, a avaliação contínua ou a meta-avaliação. Por sua vez, Furtoso (2008) discute os desafios que dificultam mudanças nos processos avaliativos nas

escolas. A autora enfatiza a necessidade de promover reformas na prática avaliativa dos professores e de investir em uma formação docente mais sólida, incorporando componentes curriculares nos cursos de formação inicial e continuada que possibilitem debates teórico-práticos sobre avaliação educacional, tal qual foi proposto na disciplina em questão.

Além disso, realizamos uma análise colaborativa de materiais didáticos de diversas naturezas de Língua Portuguesa, baseada no roteiro disponibilizado e discutido previamente pelo professor. Cada estudante escolheu um texto para análise e apresentação, e todos contribuíram com observações e discussões sobre as análises dos colegas. Ao final, o professor fez considerações sobre os trabalhos apresentados. Essa atividade foi de grande importância para a produção do trabalho final dos graduandos que visava, também, uma análise de materiais didáticos que poderiam ser de utilidade no processo de preparação/planejamento de aulas em determinados contextos de PLE.

Os procedimentos pedagógicos de condução/organização utilizados nas aulas relatadas acima apresentavam algumas variações: discussão técnica ou conceitual; análise de materiais didáticos ou documentos oficiais; apresentação de ideias/decisões sobre a produção do trabalho final; escrita de ensaio acadêmico e realização de simulado. De modo geral, todas as aulas foram mais interativas e menos expositivas, o que justifica a recorrência dos termos “discussão” e “debate” ao longo deste relato. Em todas as aulas, os materiais foram disponibilizados previamente, e as discussões eram iniciadas com perguntas feitas à turma sobre o conteúdo do material. Em seguida, o professor intervinha, promovendo o debate, e, ao final, encerrava a discussão esclarecendo eventuais equívocos ou dúvidas. No que se refere à obtenção de informações para a realização deste trabalho, recorreremos à pesquisa bibliográfica. Além das anotações feitas no diário de bordo e da bibliografia do curso, consultamos outros textos para embasar a materialização deste estudo, pois segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), “a pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas e publicações em periódicos”.

Reflexão sobre a relevância do estágio docente (tirocínio)

Iniciamos esta reflexão afirmando que a experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que, cada vez mais, são requisitados profissionais com habilidades técnicas e devidamente preparados. Ao ingressar na universidade, o estudante depara-se com o conhecimento teórico; no entanto, muitas vezes, torna-se difícil relacionar teoria e prática caso não vivencie situações reais que exijam a análise do cotidiano (Mafuani, 2011). Dessa forma, o tirocínio docente é considerado uma prática de grande relevância, pois possibilita ao pós-graduando aliar conhecimento teórico e prático em sua formação, o que pode ser benéfico para o desenvolvimento de suas habilidades e para sua atuação futura.

Nesse sentido, Dalla *et al.* (2015) afirmam que a teoria e a prática estão intrinsecamente ligadas no processo de formação dos professores, proporcionando uma reflexão mais aprofundada por parte do aluno-docente e permitindo a geração de conhecimento a partir da escrita sobre suas experiências práticas. Assim, a preparação de professores vai muito além da simples instrução em metodologias e técnicas para o ensino de conteúdo específico. A formação de profissionais da Educação requer o cultivo de habilidades de análise, reflexão e compreensão sobre o que significa, de fato, atuar no ambiente escolar contemporâneo. Face ao exposto, além de integrar teoria e prática, o tirocínio oportuniza a união entre pesquisa e docência, partindo-se do princípio de que todo professor deve ser pesquisador, uma vez que o planejamento das aulas envolve pesquisa, baseando-se em preceitos de Paulo Freire. Conforme Câmara e Lima (2021), a evolução do estágio docente configura-se como um aspecto fundamental na formação dos pós-graduandos, pois combina pesquisa e ensino. Isso possibilita a vivência da atividade docente, promovendo a interação entre teoria e prática, além de fomentar o desenvolvimento de habilidades técnicas.

O tirocínio pode, de certo modo, constituir-se em um espaço para que o estudante descubra sua vocação para a docência no Ensino Superior. Muitos concluem a graduação acreditando não ter aptidão para a carreira docente, sendo essa percepção, por vezes, influenciada por experiências negativas durante o estágio na Educação Básica. Assim, Bianchi *et al.* (2005) destacam que o estágio docente constitui um espaço no qual o estudante pode tomar decisões fundamentais sobre sua escolha profissional. Os autores ainda acrescentam que o estágio supervisionado é uma vivência na qual o aluno pode demonstrar sua criatividade, autonomia e personalidade. Essa etapa proporciona a oportunidade de avaliar se a carreira escolhida está alinhada com suas habilidades e aptidões técnicas. Embora o pós-graduando ou futuro professor possa ter tido experiências práticas durante o estágio na Educação Básica, o tirocínio revela-se indispensável e altamente relevante, pois ocorre no contexto da graduação, um ambiente significativamente distinto.

Ademais, a nossa pesquisa volta-se para o Ensino de Língua Portuguesa. O propósito do estudo é procurar entender se o LD poderia atender as necessidades do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau bem como perceber as avaliações que se fazem dos trabalhos produzidos por estudiosos guineense nessa área e julgamos que componente que trata da avaliação de proficiência de falantes LP como estrangeira poderia ser útil a nossa pesquisa, porque, no país, o português é a língua segunda e terceira de muitas pessoas. No entanto, realizamos o tirocínio em uma disciplina voltada à avaliação de proficiência em língua estrangeira, experiência que se mostrou extremamente enriquecedora. Tal vivência permitiu-nos apreender várias nuances da avaliação que certamente contribuirão na nossa pesquisa em andamento, também possibilitará a desconstrução de concepções preexistentes e a construção de novas perspectivas acerca da avaliação. Por exemplo, inicialmente acreditávamos que, em qualquer curso, a seleção dos conteúdos deveria preceder a avaliação, a avaliação era concebida como um instrumento para medir o conhecimento absorvido pelos estudantes. Contudo, ao longo do curso, compreendemos que, embora os

conteúdos possam ser previamente selecionados, a aplicação de uma avaliação diagnóstica anterior à introdução dos conteúdos é essencial para verificar se tanto os temas escolhidos quanto a metodologia adotada atenderão às necessidades dos estudantes. Dessa forma, o tirocínio revela-se fundamental para a aquisição de novos conhecimentos e para o aprimoramento da prática docente.

Considerações finais

Inicialmente, discutiu-se a visão de diferentes autores sobre a avaliação, acreditando-se que os posicionamentos apresentados contribuem significativamente para o entendimento da prática avaliativa. Observa-se que a escassa mudança nesse campo se deve, em grande parte, à ausência de intervenções efetivas na formação docente. Assim, destaca-se a necessidade de aprimoramento na capacitação dos professores para que mudanças substanciais possam ocorrer.

O objetivo deste trabalho foi demonstrar o desenvolvimento do tirocínio e sua relevância para a formação do aluno-docente, partindo de um tópico importante. Nesse sentido, foi relatada a discussão realizada no âmbito do componente curricular, a qual, de certo modo, contribuiu para a ampliação do conhecimento da turma. Além disso, foi promovida uma reflexão sobre a importância do tirocínio, evidenciando-se que a prática de estágio é fundamental para a formação dos pós-graduandos. Dessa forma, considera-se que o objetivo proposto foi atingido.

Adicionalmente, foi esclarecido o marco temporal no qual a CAPES instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela. Também foram mencionadas as resoluções que orientam o Tirocínio Docente no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Por fim, conforme Câmara e Lima (2021), o estágio de docência na pós-graduação transcende o nível de uma exigência básica para estudantes bolsistas, uma vez que representa um espaço de formação, ensino-aprendizagem e sistematização de conhecimentos, preparando o profissional para o mercado de trabalho, seja na docência ou em outras funções.

Referências

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO*, 17. 2012. Cruz Alta **Anais [...]** Cruz Alta: UNICRUZ, p. 1- 4, 2012.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491528>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 130 p.

DALLA CORTE, Anelise C. et al. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. *In*: EDUCERE-CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. Curitiba. **Anais**[...] Curitiba: PUC-PR. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. *In*: **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. 2003.

FURTOSO, Viviane Bagio. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In*: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. Ed. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, Gabriella Cristina Araújo de; CÂMARA, Iury Antônio Medeiros Palácio da. O estágio docente e a formação para a docência na pós-graduação: possibilidades com base nas inteligências múltiplas. **Educação: teoria e prática**, v. 31, n. 64, 2021.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma resignificação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA Aplicada, 7, 2004, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: ALAB, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino Superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 7 set. 2025.

MOURA, Rui. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem**. Manuscrito. 1998.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2013, 52.2: 409-433.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644491528>

PORTO, Cristina.; MICCOLI, Laura. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 35-66, 2007.

QUEVEDO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? *In*: MULIK, K.; BRUGINSKI, R.; SESTER, M. (Org.). **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas: Pontes editores, v. 1, p. 1-16, 2014.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L. (org.) **Ensino-aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Editora da UNIJUI, 2007.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. **Em aberto**, v. 32, p. 104, 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

ⁱ Segundo o regimento interno da XXX, o Tirocínio Docente é uma atividade obrigatória para todos os estudantes bolsistas e é regulamentado por resolução própria para alunos de pós-graduação em XXX. De acordo com a resolução 15/2011 do colegiado XXXXX, no seu Art. 1º. – O Tirocínio Docente orientado deve ser exercido em uma disciplina de Curso de Graduação, compatível com a vertente de pesquisa do aluno e com o seu projeto de tese ou de dissertação, devendo ter a duração equivalente à carga horária da disciplina na qual cumprir a atividade (Art. 21 das NCCPG e Art. 16 do RI).