

# AVALIAÇÃO ORIENTADA PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA CRIANÇAS<sup>1</sup>

## LEARNING-ORIENTED LANGUAGE ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF YOUNG LEARNERS

BATISTA, Estogildo Gledson (UEL)<sup>2</sup>

MORAES, Isadora Teixeira (UEL)<sup>3</sup>

**Resumo:** A avaliação, quando cumpre sua função verdadeiramente educativa de reorientar o processo de aprendizagem-avaliação-ensino (LUCKESI, 2011; SCARAMUCCI, 2006), fornece ao professor e aos alunos informações sobre os avanços alcançados e as lacunas a serem preenchidas. É uma avaliação orientada *para* a aprendizagem (e não *da* aprendizagem), cujo aspecto formativo é em geral priorizado nos anos iniciais do ensino (FURTOSO, 2019), mas que, ao longo da progressão escolar, é substituído quase que exclusivamente pela modalidade somativa, muitas vezes de caráter punitivo, autoritário e classificatório. Como, então, reverter este cenário? No que concerne ao ensino de línguas, Hamp-Lyons e Green (2014) expandem o conceito de avaliação formativa (LEUNG et al., 2018) e adicionam aos princípios da avaliação orientada para a aprendizagem de Carless (2007; 2009), propondo os princípios norteadores da avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas (AvOAL). Neste artigo, argumentamos que estes princípios podem auxiliar na introdução de práticas avaliativas mais justas e éticas, mas que, para serem eficazes em contextos de ensino para jovens aprendizes, devem ser amparados pelo letramento em avaliação do professor de línguas para crianças (MORAES; BATISTA, no prelo). Dessa forma, discutimos os cinco princípios da AvOAL e os exemplificamos com as adaptações que podem ser feitas para que se tornem condizentes com o ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC).

**Palavras-chave:** Avaliação para a aprendizagem. Ensino de línguas para crianças. Letramento em avaliação.

**Abstract:** Assessment, when it fulfills its rightful educational purpose of reorienting the learning-assessment-teaching process (LUCKESI, 2011; SCARAMUCCI, 2006), provides both teacher and students with information about the progress made and the gaps to be bridged. It is assessment *for* learning (not *of* learning), whose formative aspect is in general prioritized in the first years of formal education (FURTOSO, 2019), but which, throughout school progression, is replaced by the summative modality, which is often punitive, authoritative and classificatory. How do we revert this scenario? In what concerns the teaching of languages, Hamp-Lyons and Green (2014) expand the concept of formative assessment (LEUNG et al., 2018) and add to Carless' (2007; 2009) learning-oriented assessment principles, proposing the guiding principles of learning-oriented language assessment (LOLA). In this article, we argue that these principles may help introduce fairer and more ethical assessment practices, but that, in order to be effective in the context of young learners, they must be

<sup>1</sup> Este texto foi produzido como requisito parcial para aprovação na disciplina “Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). [batista.gledson@gmail.com](mailto:batista.gledson@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL). [isatmoraes@gmail.com](mailto:isatmoraes@gmail.com)

aided by the assessment literacy for foreign language teachers for children (MORAES; BATISTA, forthcoming). Therefore, we discuss the five LOLA principles and exemplify how they can be adapted to the context of young learners.

**Keywords:** Assessment for learning. Language teaching for young learners. Assessment literacy.

## Introdução

A avaliação educacional faz parte da rotina de professores e alunos e, na maior parte dos casos, remete à imagens e sensações negativas, como ansiedade, medo, prova e nota. Isto é uma consequência direta do uso da avaliação como ferramenta punitiva e classificatória (SILVA; FURTOSO, 2017), ou seja, uma que testa os conhecimentos dos estudantes sem que os resultados voltem para a sala de aula e ajudem a alavancar sua aprendizagem. Na maioria dos contextos, o aluno faz uma atividade avaliativa, recebe uma nota, e aí se encerra sua jornada pelo conhecimento, quer ele tenha aprendido ou não.

Em realidade, muito mais se *examina* (com testes, provas, exames) do que se *avalia* (LUCKESI, 2011). Isso porque, na sua função primeira, a avaliação é o *elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem* (SCARAMUCCI, 2006). A coleta sistemática de informações (através de provas, trabalhos, respostas orais a perguntas, dúvidas, etc.) deve fornecer ao professor e seus aprendizes o insumo necessário para decidir seguir em frente com o conteúdo ou revisar um tema que permanece incompreendido. Portanto, ao invés de encerrar o ciclo de aprendizagem com a nota, ela serve como guia para as próximas ações do professor, retroalimentando o processo de ensino.

Essa modalidade *formativa* da avaliação enfatiza o potencial de desenvolvimento do aluno (isto é, o que ele ainda pode aprender, não o que deixou de aprender) e tira o foco só do produto final ao priorizar o processo de resolução de atividades. Por conta do seu aspecto epistemologicamente cíclico, é, das modalidades existentes, a que mais se aproxima do conceito de avaliação como o elo entre o ensino e a aprendizagem.

Em contextos de ensino para crianças, em especial nos anos iniciais, é onde a avaliação mais cumpre esse caráter formativo (FURTOSO, 2019), visto que nem sempre há um sistema avaliativo formal instaurado, e a preocupação maior é com o desenvolvimento de novas habilidades por parte dos aprendizes, levando-se em conta suas capacidades e limitações. Com a progressão para anos seguintes, no entanto, são inseridos na vida do aluno termos como ‘nota’, ‘boletim’ e ‘reprovação’, e a avaliação adquire uma qualidade majoritariamente somativa.

Com isso não queremos dizer que as modalidades da avaliação - a diagnóstica, a formativa e a somativa<sup>4</sup> - não possam coexistir. Longe de se excluírem, na verdade se complementam e se inter-relacionam, afinal, não existe produto sem processo, e não há porquê caminhar ao longo de uma jornada se não há destino (LUCKESI, 2006). Em outras palavras, na jornada que é o processo de aprendizagem-avaliação-ensino<sup>5</sup>, é preciso saber de onde se está partindo (por onde começar, quais são os objetivos de aprendizagem); qual caminho trilhar (os procedimentos, etapas, e tarefas a serem realizadas ao longo do processo); e também qual é o destino final (quais objetivos devem ser atingidos).

Em um contexto educacional ideal, a visão de avaliação que prevalece nos anos iniciais, ou seja, uma avaliação mais processual e formativa, não deixaria de ser praticada com a passagem do tempo, e perpassaria toda a trajetória escolar do estudante. Portanto, haveria desde o início uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem.

Para Leung et al. (2018), a Avaliação para a Aprendizagem (ApA) é uma avaliação inclusiva que informa e (re)orienta a aprendizagem, destacando-se a intrínseca relação entre esta e as estratégias avaliativas usadas para sua promoção. Aliada a isto, está uma maior agência por parte do professor, que decide quando, como e onde avaliar seus alunos de forma coerente com o planejamento das aulas, fazendo uso de diferentes estratégias avaliativas, incluindo autoavaliação e avaliação em pares. Neste cenário, o uso de critérios, negociados e compartilhados entre professores e alunos, e *feedback*, são aspectos-chave, porque é por meio deles que os alunos são capazes de perceber, em seu desempenho, seus pontos fortes, que estão de acordo com o que se espera em relação aos objetivos comunicativos da aula, e aqueles que, segundo os critérios, ainda não estão. O *feedback*, portanto, descreve o caminho que os alunos podem seguir para melhorar sua produção e atingir os objetivos esperados. Isto os incentiva a assumirem responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, desenvolvendo, desta forma, sua autonomia.

Esses princípios são expandidos por Carless (2007) no desenvolvimento da Avaliação Orientada para a Aprendizagem (AVOA), cujo principal objetivo é encorajar e consolidar o processo aprendizagem-avaliação-ensino por meio do trabalho conjunto das modalidades

---

<sup>4</sup> Por modalidade diagnóstica, entendemos avaliação geralmente realizada no começo de um período letivo que mostra para o professor o que alunos já sabem e o que ainda precisa ser trabalhado. Avaliação formativa tem foco no processo e visa apontar pontos fortes da produção dos alunos, assim como o que precisa ser reorientado, e como fazê-lo. Já a modalidade somativa tem foco no produto final, no que se atinge ao final do processo (FURTOSO, 2008).

<sup>5</sup> Utilizaremos o termo desta forma a partir daqui por entendermos a) a aprendizagem como orientadora do processo e b) a avaliação como integradora da aprendizagem e do ensino.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202032

formativa e somativa, desde que o protagonista seja o aluno, ou seja, toda a teoria tem como foco a aprendizagem. Compartilhamos do entendimento deste autor e, em nossa acepção, um dos grandes avanços que tal modelo traz é uma mudança de foco das modalidades avaliativas – avaliação diagnóstica, formativa e somativa – para a aprendizagem. Desta forma, a pergunta orientadora de todo o processo é como as práticas avaliativas apoiam a aprendizagem. Em outras palavras, elas são trabalhadas e desenvolvidas tendo a aprendizagem como força gravitacional, que traz todos os elementos do processo aprendizagem-avaliação-ensino para si.

A partir dos objetivos centrais da teoria, Carless elenca três princípios interdependentes que fundamentam o modelo de AvOA. São eles: tarefas de avaliação como tarefas de aprendizagem, envolvimento dos alunos, e *feedback* como *feedforward*.

Trazendo a teoria para o contexto de ensino de línguas, Hamp-Lyons e Green (2014) expandem este modelo ao se utilizarem dos três princípios de avaliação anteriores e acrescentarem mais dois: práticas e processos de questionamento e o *scaffolding* de desempenho. Como explica Hamp-Lyons (2017), quando estes cinco princípios funcionam juntos, temos um modelo de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas (AvOAL)<sup>6</sup>.

Assim, a AvOAL poderia ser o ponto de partida para a implementação de um processo de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas mais justo e ético, comprometido com o educando e suas necessidades. Para que isso ocorra desde os anos iniciais, no entanto, é preciso que o profissional em questão entenda a avaliação segundo a perspectiva defendida neste texto e seja capaz de adaptar os princípios da teoria ao contexto e público-alvo a que se referem. Ensinar (e, portanto, avaliar) crianças exige uma compreensão dos seus diferentes estágios de desenvolvimento (McKAY, 2006).

Tendo em vista esta problemática, neste artigo defendemos que os princípios da AvOAL podem incitar mudanças significativas em contextos de ensino, mas que, para isso, precisam ser amparados pelo letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças (LeAPLEC) (MORAES; BATISTA, no prelo).

Na próxima seção, apresentaremos de forma mais detalhada as peculiaridades envolvidas em ensinar crianças, bem como os conhecimentos necessários para avaliá-las de forma eficiente. Passaremos para a explicação dos cinco princípios da AvOAL, dando diversos exemplos de modo a sinalizar como as teorias da AvOAL e do LeAPLEC ocorrem na prática. Por fim, tecemos comentários sobre o caminho percorrido e explicitamos as limitações do nosso trabalho.

---

<sup>6</sup> Os princípios serão explicados mais a fundo nas próximas seções.

## As particularidades das crianças no processo de aprendizagem-avaliação-ensino

Os desafios de se ensinar crianças vêm sendo trazidos à tona cada vez mais (CAMERON, 2001; TONELLI, 2017), contrariando falácias de que ensinar esse público-alvo não exige tanto trabalho, preparação ou conhecimento teórico-prático específico. Pelo contrário, além de ter domínio da sua área em questão, o professor de crianças precisa estar ciente das necessidades e limitações de cada faixa etária.

A criança difere do adulto no que concerne principalmente ao letramento, ao crescimento físico, emocional, cognitivo e social e à vulnerabilidade (McKAY, 2006). São estes aspectos que servirão de base para a definição das tarefas avaliativas dos critérios e dos momentos de *feedback* (princípios da AvOAL).

Quanto ao crescimento, pode-se afirmar que a criança está em constante desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Seu foco de atenção é mais curto que o do adulto, ela tem pouca noção de tempo e também pouca compreensão da relação entre causas e consequências. Assim, pensamentos abstratos e metalinguagem, por exemplo, podem ser de difícil acesso para a criança, e atividades longas e sem relação com suas vivências podem entediá-la facilmente. Ela se sente mais estimulada com o uso de objetos concretos, atividades que envolvam seus sentidos e que engajem sua criatividade, sempre respeitando seu conhecimento de mundo e experiências cotidianas. Atividades que explorem sons, cores, a coordenação motora e que exijam respostas físicas (apontar, bater palmas, pintar) são essenciais para estimular seu crescimento e seu letramento, além de sua confiança. Isso porque, por mais que a criança seja, no geral, mais espontânea que o adulto, ela ainda está em processo de desenvolver sua confiança e autoestima, tornando-a, portanto, vulnerável.

No que concerne à vulnerabilidade, de acordo com McKay (2006), as crianças são sensíveis a elogios, críticas e aprovação, elas julgam a si mesmas com base em suas conquistas e, exatamente por isso, elas precisam de experiências (neste contexto, tarefas avaliativas), que as ajudem a ser bem-sucedidas e evidenciem todo o seu potencial, ou seja, o que elas ainda podem atingir, e não o que não foram capazes de realizar até o momento. A forma como o professor responde ao que o jovem aprendiz<sup>7</sup> produz em uma atividade avaliativa e como este

---

<sup>7</sup> Neste texto, utilizamos os termos 'jovem(ns) aprendiz(es)' e 'criança(s)' como sinônimos para nos referirmos às crianças na faixa etária de cinco a doze anos, que se encontram nos primeiros seis ou sete anos do ensino formal (McKAY, 2006).

reage a tal *feedback* é crucial. As crianças estão em pleno desenvolvimento emocional e, portanto, o professor deve ser bastante sensato com o que diz e como o faz ao avaliar a criança.

Outro ponto a se considerar é que, ao contrário dos adultos, as crianças diferem muito de uma idade para a outra, avançando nas suas capacidades físicas, psíquicas, linguísticas, entre outras. O que a criança não conseguia fazer aos cinco anos, por exemplo, ela já pode conseguir aos seis; o que ela acha divertido aos dez, pode ser incrivelmente entediante aos onze.

Ademais, junto à língua materna, a criança está aprendendo a língua estrangeira, que traz consigo seus próprios desafios e questões. Ao contrário do que se pensava no passado, o aprendizado de uma segunda língua não provoca um atraso na língua materna; inclusive, há pesquisas que mostram um aumento na flexibilidade cognitiva, maior compreensão de metalinguagem e também de ideias e culturas diferentes (PARKE, 1994) em crianças plurilíngues<sup>8</sup>. O impacto da LE pode ser extremamente eficaz caso o aprendiz tenha experiências positivas com essa língua, mas também pode resultar em um trauma vitalício se esse não for o caso.

Considerando todas estas características próprias, torna-se evidente que ensinar - e, portanto, avaliar - crianças não é uma tarefa simples. É essencial que o professor seja capaz de a) reconhecer o perfil de suas turmas de LEC e, dentro destes, as características próprias de cada um de seus aprendizes a fim de b) identificar os objetivos de aprendizagem relevantes para tal perfil de aluno para que c) possa desenhar tarefas de aprendizagem coerentes e que também servirão como tarefas avaliativas apropriadas para estes alunos, assim sendo capaz de, por meio da observação de sua realização, d) avaliar cada aluno formativamente e, ao longo do processo, guia-lo e auxiliá-lo a melhorar suas habilidades e desempenho linguísticos.

Dessa forma, para ser considerado letrado em avaliação para ensinar línguas estrangeiras para crianças (MORAES; BATISTA, no prelo), o professor precisa:

- Compreender os conceitos da área de avaliação, como construto, descritores, critérios, grade, coerência entre objetivos de aprendizagem e avaliação, funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação, instrumentos avaliativos, desenvolvimento e compartilhamento de critérios, grade avaliativa, *feedback* eficaz entre outros;
- Ter o conhecimento teórico da sua área, que, em nosso caso, é a língua(gem);

---

<sup>8</sup> Compartilhamos, aqui, com o conceito de plurilinguismo discutido por Pinto (2013), no qual é entendido como a habilidade de um falante de agir socialmente por meio de mais de uma língua. Nossa escolha por este termo se deve ao fato de ele transmitir a ideia de que um falante plurilíngue não é só capaz de aprender e falar mais de uma língua, mas, por conta disso, ele se torna mais tolerante à diversidade cultural, crítico ao que acontece dentro do seu próprio espaço social e construtor de sua própria identidade.

- Conhecer as características e capacidades próprias da criança e entender os estágios de seu desenvolvimento (físico, cognitivo, emocional e social), pois são essas diferenças que fundamentarão todas as escolhas no processo de aprendizagem-avaliação-ensino.

Vale salientar que todos estes pontos devem estar alinhados com o conceito de língua, ou seja, como o professor entende a função de uma língua (como simples expressão do pensamento? Como ferramenta para comunicação? Como mecanismo para interagir e atuar no mundo?) e, a partir deste, como ela pode ser ensinada e aprendida.

Em suma, defendemos que, para que o professor seja letrado em avaliação em contexto de ensino de línguas estrangeiras para crianças, não basta que ele consiga responder “o que avaliar?”, “como avaliar?” e “por que avaliar?” (STIGGINS, 1991), mas é de vital importância que ele consiga respondê-las em relação às características e capacidades que são específicas de cada fase de desenvolvimento da criança. Veremos, na próxima seção, como estes conceitos se aliam à teoria da AVOAL.

### **Princípios norteadores da AVOAL**

Os três primeiros princípios derivam do modelo de avaliação orientada para a aprendizagem de Carless (2007; 2009). Embora tal modelo seja de extrema pertinência para nós, ele foi criado para atender às necessidades do processo de avaliação e ensino em contexto de Ensino Superior, e não foi pensado propriamente para línguas estrangeiras. Nesta direção, Hamp-Lyons e Green (2014) expandem, a nosso ver, este modelo, ao utilizarem dos três princípios de avaliação anteriores e acrescentarem mais dois. A junção dos cinco princípios, como postulam os autores, resulta em um modelo de avaliação orientada para a aprendizagem de língua estrangeira (AVOAL). Mais que apenas apresentar os princípios e suas características, discutiremos também como estes podem ser norteadores para um contexto de ensino de jovens aprendizes.

O primeiro deles refere-se às tarefas desempenhadas pelos alunos que, segundo Carless (2007), devem ser desenhadas a fim de encorajar e promover a aprendizagem. Ao ressaltar a importância da coerência entre os objetivos de aprendizagem, a forma como o ensino é desenvolvido e a avaliação, o autor pondera que “quando as tarefas de avaliação incorporam os resultados de aprendizagem desejados, os alunos são preparados para experiências de aprendizado profundas, progredindo em direção a esses resultados (...)” (2007, p. 59)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Do original “(...) when assessment tasks embody the desired learning outcomes, students are primed for deep learning experiences by progressing towards these outcomes (...)”. Tradução nossa.

Traçamos um paralelo entre Haydt (2004), que reconhece que seria virtualmente impossível avaliar exatamente tudo o que se ensina e se aprende e, portanto, é necessário que se faça uso de uma gama de diferentes instrumentos avaliativos para que uma avaliação coerente e significativa seja realizada; e Carless (2007), que corrobora deste pensamento: a tarefa avaliativa é vista como primordial pois é a partir dela que informações vitais sobre a aprendizagem serão coletadas. Para tanto, tais tarefas devem orientar-se para a aprendizagem, isto é, devem ajudar o aluno a melhorar as habilidades que lhe serão necessárias quando, de fato, usar a língua fora do contexto escolar para agir no mundo de forma eficaz.

Quanto à natureza destas tarefas avaliativas, Carless (2007) reconhece a quase impossibilidade de elas conseguirem simular o uso da língua-alvo em situações reais de uso. Entendemos o que o autor afirma, uma vez que qualquer tarefa proposta, dentro de sala de aula, terá, em níveis maiores ou menores, uma natureza de simulação, ou seja, apenas um potencial de aproximação com a realidade, já que aquele espaço não é onde a língua seria usada naturalmente. Além disso, apesar do fato de conseguirmos prever possíveis situações de uso da língua-alvo quando pensamos no perfil do aluno e nos objetivos de aprendizagem, o autor aponta que não é possível prescrever em quais situações de uso determinada língua-alvo será usada, e principalmente o que será dito de fato, fora de sala de aula. Mesmo assim, Hamp-Lyons (2017) aponta a importância de tais tarefas serem desenhadas a fim de que sejam o menos artificiais e mais reais possíveis, refletindo as habilidades comunicativas que os alunos terão que desempenhar no mundo fora da sala de aula.

Deste modo, a partir de Carless (2009), elucidamos a importância de tal tarefa ter um potencial de autenticidade. Em outras palavras, quando o professor propõe uma tarefa, deve considerar, a partir do seu conhecimento sobre quem é seu aluno e porquê ele está aprendendo uma língua, a probabilidade de ele ter que desempenhar tal tarefa fora de sala de aula.

Como Moraes e Batista (no prelo) apontam mais detalhadamente, na prática de sala de aula de LEC, estas tarefas de aprendizagem como tarefas avaliativas podem se dar na forma de jogos, *roleplays*, músicas, histórias, projetos entre inúmeras outras possibilidades e sua validade se dará a partir do momento em que estas tarefas estiverem alinhadas aos objetivos de aprendizagem e respeitarem as características próprias das crianças.

Isso nos leva ao segundo princípio do modelo de avaliação orientada para aprendizagem de Carless (2007; 2009), destacando o papel do envolvimento do aluno no que

concerne aos critérios de avaliação, assim como ao processo de avaliação em pares e autoavaliação.

Ao defender que os alunos participem, sempre que orientados, da negociação e definição dos critérios (e, acrescentamos, descritores) de avaliação, o autor explica que, ao terem ciência do que estão sendo avaliados e estarem engajados ativamente no processo por meio da avaliação em pares e autoavaliação, os alunos podem desenvolver maior autonomia quanto ao seu próprio aprendizado, o que pode ser motivador. Entendemos que, no caso de um público-alvo infantil, o compartilhamento de conceitos abstratos como ‘critérios’ e ‘descritores’ possa ser limitado. O mais importante, no entanto, é que o aluno esteja ciente de como está sendo avaliado. Por exemplo, ao propor um jogo de tabuleiro em que, para avançar, o aluno precisa saber identificar os objetos de sala de aula usando "*This is a/an*\_\_\_\_, o professor compartilha com o aluno que ele só poderá avançar caso consiga usar a frase e identificar o objeto corretamente.

O terceiro princípio trazido por Carless (2007; 2009) é com relação ao *feedback* como *feedforward*<sup>10</sup>. Para ele, *feedback* deve vir em momentos oportunos do processo e orientado para o futuro, para que haja tempo para se realizar intervenções e o aluno consiga melhorar seu desempenho (*feedforward*). Como complementa Hamp-Lyons (2017, p. 91), o *feedback* eficaz se tornará *feedforward* quando os apontamentos dados para o aluno não o ajudarão a melhorá-lo somente no contexto da tarefa de aprendizagem em si, mas também para todas as outras situações de comunicação similares pelas quais o indivíduo irá passar fora de sala de aula. Em termos práticos, imaginemos que o aluno escreva, em inglês, um email para um amigo, mas não inicia nem termina seu texto com as expressões adequadas para saudação e despedida. O professor pode fazer um comentário tal qual: “quando escrevemos um email para um amigo, geralmente iniciamos com ‘Dear’ ou ‘Hello’ e o nome do amigo. Quando nos despedimos, no final do email, podemos usar ‘Bye bye for now’ ou ‘I hope to hear from you soon’. Essas expressões de saudação e despedida são parte integrante de um email”. Esse tipo de comentário serve de *feedback* porque **descreve** precisamente o que precisa ser melhorado e como fazê-lo. Ele também funciona como *feedforward*, porque o aluno, ao se ver escrevendo um email para

---

<sup>10</sup> Faz-se importante explicar, neste momento, nossa decisão por manter os termos *feedback* e *feedforward* no original, em inglês. Primeiramente, não encontramos, na literatura publicada em português, tradução para *feedforward*, e, apesar de já haver para *feedback*, este termo também é comumente usado no original em publicações feitas em língua portuguesa. Além disso, gostaríamos de evidenciar essa relação entre *feed + back*, ou seja, um retorno que olha para trás, para a produção que o aluno já realizou e busca melhorá-la e *feed + forward*, em outras palavras, o retorno que olha para o futuro, para todas as outras produções similares que o aluno ainda pode realizar no dia-a-dia e para as quais o *feedback* lhe será útil. Assim, deixamos clara a relação entre os dois termos e como *feedback* se transforma em *feedforward*.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202032

um amigo em uma situação real de comunicação fora de sala de aula, provavelmente vai iniciar sua produção com as saudações e despedidas apropriadas, ou seja, o comentário descritivo feito pelo professor também pode ter efeitos em produções posteriores.

No que diz respeito ao letramento em avaliação para professores de LEC, o retorno que o aluno recebe sobre sua produção é um dos pilares de sustentação de uma avaliação eficaz, orientada para a aprendizagem, afinal, é por meio de uma descrição informativa e detalhada, e não puramente classificatória (HATTIE, 2012) que professor e aluno serão capazes de perceber os pontos fortes da didática daquela e da produção deste, o que ainda precisa ser melhorado e como fazê-lo. O impacto disso, como afirma Hamp-Lyons (2017), pode ser para a vida, uma vez que o aluno tem a oportunidade de expandir o *feedback* recebido para outras situações de interação.

No que se relaciona ao processo de aprendizagem-avaliação-ensino de LEC, duas formas de *feedback* se destacam: a autoavaliação, quando o jovem aprendiz realiza sua própria avaliação sobre o processo e seu desempenho linguístico, e a avaliação em pares, quando um aluno analisa e comenta a produção de outro (SHIN; CRANDALL, 2014).

Carless (2009), ao discorrer sobre estas duas modalidades, chama atenção para o fato de avaliação em par não significar somente o aluno dar uma nota para determinado desempenho de outrem, mas sim, ser capaz de olhar uma produção, fazer uma comparação entre o que se espera (objetivos de aprendizagem) e o que de fato é apresentado (por meio dos critérios previamente definidos e compartilhados) e decidir os objetivos já atingidos e o que ainda não. Segundo o autor, a partir daí este jovem aprendiz também será capaz de olhar para sua própria produção com uma lente mais crítica, avalia-la, e, a partir daí, (re)orientar sua própria aprendizagem. desenvolvendo, portanto, maior autonomia.

Neste cenário, a avaliação em pares e a autoavaliação estão intimamente ligadas. Para o autor, possivelmente não há capacidade mais relevante a ser desenvolvida e encorajada entre os alunos do que a autoavaliação. Assim, de acordo com seu posicionamento,

a avaliação deve ser sustentável para os propósitos atuais, ao mesmo tempo em que os alunos são capacitados, através de seu envolvimento ativo no processo de avaliação, com as disposições necessárias para a aprendizagem ao longo da vida. Em outras palavras, os alunos precisam de capazes de se autoavaliarem para cumprir os propósitos das tarefas de sala de aula ao mesmo tempo que desenvolvem esta habilidade para seu futuro profissional. (2009, p. 82)<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Do original "(...) assessment needs to be tenable for current purposes, whilst also equipping students through their active involvement in the assessment process with the necessary dispositions for lifelong REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

Portanto, a habilidade de se autoavaliar não será útil somente para os propósitos das tarefas avaliativas dentro de sala de aula, mas pode ser muito significativa também nas ações em sociedade.

Ademais, Ioannou-Georgiou e Pavlou (2014) explicam que a avaliação em pares e autoavaliação também têm o potencial de melhorar o processo de aprendizagem-ensino, pois possibilitam que a criança conheça mais sobre aspectos relevantes de tal processo, aumentando, assim, sua motivação para o estudo da língua.

No contexto de LEC, a autoavaliação pode ser uma forma bastante relevante e motivadora para as crianças, e os autores descrevem uma gama de atividades que incentivam a autoavaliação dos alunos em diferentes aspectos de seu processo de aprendizagem-ensino. Como, neste texto, também objetivamos mostrar como a teoria trazida pode ser aplicada na prática, apresentamos, a seguir, algumas destas sugestões de instrumentos de autoavaliação.

<b>Figura 1 – Avaliando a reação dos alunos quanto às aulas de língua estrangeira</b>					<b>Figura 2 – Avaliando como os alunos gostam de aprender</b>			
Name _____ Class _____ Date _____					Name _____ Class _____ Date _____			
Day	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4				
					I like:			
					learning English			
					my books			
					watching videos			
					listening to cassettes			
					singing songs			
					role play			
					playing games			
					learning about other people			
					reading stories			
Something that made me happy this week								

**Fonte:** Ioannou-Georgiou e Pavlou (2014, p. 167)

**Fonte:** Ioannou-Georgiou e Pavlou (2014, p. 168)

learning. In other words, students need to be able to self-evaluate for the purpose of current assignments whilst also developing this skill for future use in the workplace”. Tradução nossa.

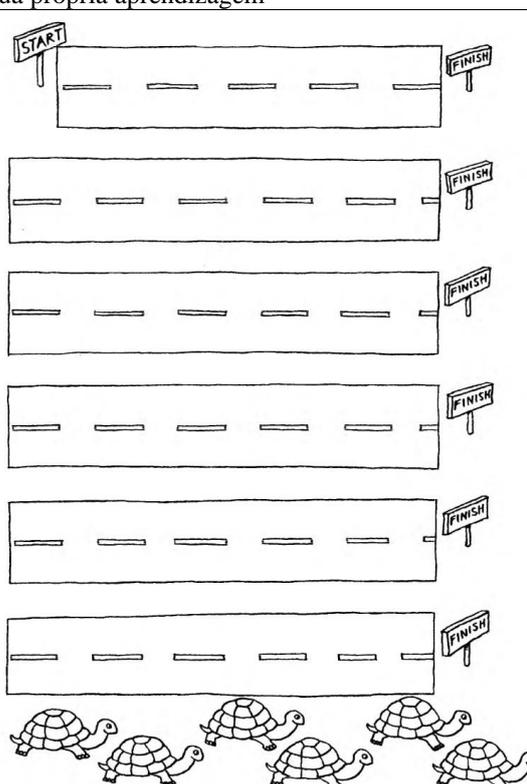
REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202032

Na proposta apresentada na Figura 1, o aluno completa o círculo fazendo o desenho de um rosto, que pode estar feliz, triste, indiferente, entre outros, refletindo como ele se sentiu quanto à aula. Além disso, para enfatizar o caráter positivo da avaliação, ele também desenha o que gostou durante as aulas da semana. Com estas informações, o professor pode notar como os alunos estão reagindo à aula e planejar seus próximos passos.

Nesta tarefa da Figura 2, uma lista de atividades desenvolvidas em sala de aula é apresentada e o aluno pinta o rosto que melhor descreve sua opinião sobre elas. Novamente, atividades assim constituem uma rica fonte de informações sobre o que os alunos desejam e gostam, para que o professor possa planejar aulas futuras mais alinhadas ao perfil da turma.

<p><b>Figura 3 – Avaliando atitudes dos alunos quanto à sua própria aprendizagem</b></p> 	<p><b>Figura 4 – Desempenho real com relação aos objetivos de aprendizagem</b></p> <p>Name _____ Unit _____ Date _____</p> <p><b>How well did I do in Unit 5?</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;">A</th> <th style="width: 15%;">Very well</th> <th style="width: 15%;">OK</th> <th style="width: 10%;">Not so well</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I can say what things I've got.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>I can say what things I haven't got.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>I can ask my friend 'Have you got a...?'</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>I know when to say 'Yes, I have.', 'No, I haven't.'</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>I can count from 1-20 in English.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>I played the game on page 38.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>B</b> I learned these new words: _____, _____, _____.</p> <p><b>C</b> I liked the song.   </p> <p>I liked the game.   </p>	A	Very well	OK	Not so well	I can say what things I've got.				I can say what things I haven't got.				I can ask my friend 'Have you got a...?'				I know when to say 'Yes, I have.', 'No, I haven't.'				I can count from 1-20 in English.				I played the game on page 38.			
A	Very well	OK	Not so well																										
I can say what things I've got.																													
I can say what things I haven't got.																													
I can ask my friend 'Have you got a...?'																													
I know when to say 'Yes, I have.', 'No, I haven't.'																													
I can count from 1-20 in English.																													
I played the game on page 38.																													
<p><b>Fonte:</b> Ioannou-Georgiou e Pavlou (2014, p. 171)</p>	<p><b>Fonte:</b> Ioannou-Georgiou e Pavlou (2014, p. 117)</p>																												

Fazendo uma referência à história da tartaruga e da lebre, na qual a tartaruga vence a corrida devido a sua dedicação, esforço, paciência e perseverança, na proposta da Figura 3 o professor faz perguntas sobre a atitude dos alunos quanto à sua aprendizagem (tais como *Estou vindo em todas as aulas? Estou participando de todas as atividades? Estou contribuindo com a aula? Estou respeitando meu professor e colegas? Estou fazendo as tarefas?* etc). Na atividade, cada caminho representa uma pergunta feita e, para cada uma delas, o aluno coloca

a tartaruga no ponto do caminho em que se encontra de acordo com o quão bem suas atitudes estão. Por exemplo, para a pergunta *Estou contribuindo com a aula?*, caso o aluno definitivamente não esteja, ele coloca a tartaruga no extremo esquerdo do caminho; se contribui parcialmente, no meio do caminho; se contribui muito, no fim do caminho.

Já na proposta da Figura 4, os alunos avaliam seu desempenho linguístico com relação aos objetivos de aprendizagem. É interessante observar, aqui, que a maioria dos critérios são dados a partir de *can-do statements*, ou seja, frases que começam com “Eu posso...”, muito comuns em grades de autoavaliação. Alinhados aos objetivos de aprendizagem, estes critérios enfatizam o que os alunos são capazes de fazer (ao invés de apontar seus erros ou limitações), ou seja, uma visão positiva do processo de aprendizagem-avaliação-ensino.

Trazemos estas possibilidades apenas como uma forma de guia para o professor. As fichas de autoavaliação podem assumir diferentes formas (desenhar rostos, pintar ou circular desenhos que melhor descrevem sua avaliação, por exemplo) e servem para avaliar diferentes aspectos do processo (desde atitudinais até linguísticos).

O que é importante frisar é que estes instrumentos e critérios devem ser muito bem negociados com o aluno, de modo que fique claro o que ele deve avaliar, ou seja, cabe ao professor capacitar o aluno para a autoavaliação. Além disto, ao desenvolver estes instrumentos de avaliação, o professor deve ter em mente as características do aluno de LEC (McKAY, 2006; MORAES; BATISTA, no prelo). Como mesmo afirma Butler (2018, p. 23), “(...) quando a autoavaliação de jovens aprendizes é implementada, precisamos prestar muita atenção aos contextos de aprendizagem e avaliação e suas experiências relacionadas à idade além de sua idade cronológica”<sup>12</sup>. Soma-se a isto a importância de tais instrumentos serem específicos e contextualizados (e não generalizados), ou seja, refletindo exatamente o processo de aprendizagem-ensino pelo qual o aluno passou.

Hamp-Lyons e Green (2014) se utilizam dos três princípios de avaliação anteriores e acrescentam mais dois: práticas e processos de questionamento e o *scaffolding*<sup>13</sup> de desempenho.

---

<sup>12</sup> Do original. (...) when implementing SA with young learners, we need to pay careful attention to learning and assessment contexts and their age-related experiences in addition to their chronological age. Tradução nossa.

<sup>13</sup> Embora reconheçamos que o termo *scaffolding* é traduzido como andaime na literatura em português, não consideramos “andaime de desempenho” como uma boa tradução para o conceito explorado. Desta forma, optamos por manter o termo original em inglês. Seu conceito é desenvolvido posteriormente.

Para Hamp-Lyons (2017), o processo de se fazer perguntas está relacionado à forma como as tarefas avaliativas são negociadas e/ou apresentadas para os alunos. As perguntas, neste sentido, referem-se a alunos e professores realizarem uma série de ações dentro do processo avaliativo, dentre as quais solicitar esclarecimentos, dar sugestões, planejar estratégias de aprendizagem, autoavaliar-se, dar e receber *feedback*, entre outras.

Este princípio está intimamente ligado ao outro, *scaffolding* de desempenho. Referindo-se a um processo educacional em que materiais, habilidades, conteúdo e língua-alvo a ser desenvolvida para se atingir determinado objetivo comunicativo são apresentados gradativamente, a autora salienta que

“(...) *scaffolding* eficaz depende da observação habilidosa dos professores sobre a aprendizagem e (pelo menos no caso da aprendizagem de línguas) sobre a sua capacidade de trabalhar de forma contingente e em tempo real com os alunos quando estes se dedicam à atividade linguística.” (2017, p. 91 e 92)<sup>14</sup>.

*Scaffolding* é a construção e a realização gradual da tarefa de aprendizagem, ou seja, por meio de etapas bem definidas. Essas etapas são negociadas entre professor e aluno por meio da interação. Considerando que, dentro do contexto de LEC, as crianças possuem um tempo de concentração mais curto, as tarefas avaliativas devem ser desenvolvidas gradativamente, etapa por etapa, com o professor sempre servindo como modelo para o que deve ser feito, para possibilitar e facilitar a aprendizagem, respeitando, assim, as características próprias das crianças.

Até o momento, descrevemos os cinco princípios de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas, mostrando alguns exemplos práticos para cada um deles. Todavia, é muito importante ressaltar que estes princípios não funcionam em isolado, mas sim conjunta e concomitantemente. Em outras palavras, estão presentes ao longo de todo o processo de aprendizagem-avaliação-ensino e em um movimento circular e cíclico, e não linearmente, ou seja, um princípio não necessariamente acontece depois do outro. Para ilustrar esta ideia, descrevemos outro exemplo de tarefa de aprendizagem como tarefa avaliativa a seguir, de nossa autoria.

Em uma aula de inglês como língua estrangeira, o professor observa que seus alunos, todos entre 11 e 12 anos, gostam de assistir a vídeos na Internet e inclusive seguem alguns influenciadores digitais. Após discutir uma unidade sobre formas de entretenimento, nas

---

<sup>14</sup> Do original “Effective scaffolding depends on teachers’ skilled observation of learning and (at least in the case of language learning) on their ability to work contingently and in real time with learners as they engage in language activity”. Tradução nossa.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202032

quais tipos de programas de TV, filmes e livros foram abordados, o professor propõe a seguinte tarefa para seus alunos:

“Você é um influenciador digital e tem seu próprio canal no YouTube. Escolha um programa de TV, livro ou filme e grave um vídeo falando sobre ele. No seu vídeo, você deve descrever :

- O programa de TV / filme / livro: Que tipo é? Sobre o que é?;
- Quem são algumas pessoas envolvidas: autor / diretor / atores;
- Sobre o que é?;
- Quem são seus personagens favoritos?;
- Por que você recomenda esse programa de TV / filme / livro para seus seguidores do canal?”

Esta pode ser considerada uma tarefa de aprendizagem como tarefa avaliativa (princípio 1), pois existe um potencial de autenticidade, ou seja, fora de sala de aula, os alunos podem realizar essa função comunicativa de descrever e opinar sobre formas de entretenimento. Além disso, a fim de preparar os alunos para esta tarefa, o professor traz outros vídeos que servem como modelo para os vídeos dos alunos e os analisam à luz da tarefa proposta por meio de atividades menores e perguntas tais quais as da proposta (princípio 4).

Ademais, de forma guiada e interagindo com os alunos por meio de perguntas o professor negocia com os alunos os critérios de avaliação, ou seja, o que eles acreditam que o vídeo deles deve conter. Tais critérios podem envolver o linguístico-discursivo – recursos lexicais (ex.: quais palavras são importantes usar no vídeo?), recursos gramaticais (ex.: quando contamos a história de um filme / livro, qual o tempo verbal devemos usar?) e pronúncia – até recursos próprios do gênero, como qualidade do vídeo, edição e efeitos especiais (ex.: o que um vídeo para um canal do YouTube, dando a opinião sobre e recomendando um programa de TV, precisa ter?). Este processo de negociação envolve o aluno no processo avaliativo (princípio 2) e feito por meio de perguntas e gradativamente (princípios 4 e 5).

Após a realização do primeiro vídeo, o professor faz comentários significativos sobre a produção dos alunos e os encoraja a melhorar o vídeo a partir deles. Por exemplo, o professor pode comentar “você deu sua opinião muito bem, usou vários adjetivos positivos para recomendar o livro, mas qual o tempo verbal que a gente deve usar ao contar a história do livro? Olhe os seus verbos e veja qual você usou” ou ainda “você descreveu a história do filme muito

bem, e deu sua opinião usando adjetivos apropriados, mas um vídeo no YouTube precisa ter imagens também, para a gente saber do que você está falando, e não somente você ao longo do vídeo todo. Vamos aprender como colocar algumas imagens no vídeo e deixar seu post no canal ainda mais atrativo?” Este tipo de feedback do professor é eficaz porque é descritivo, ou seja, ele aponta pontos fortes da produção e aqueles que precisam ser reorientados, assim como o fazê-lo. Além disso, o aluno não vai usar esse conhecimento adquirido com os comentários para melhorar esta produção pontual, mas também irá usá-lo em outras situações de comunicação similares fora de sala de aula, ou seja, o *feedback* do professor torna-se *feedforward* (princípio 3).

Por fim, após a segunda versão, o professor decide promover uma autoavaliação, que também consideramos ser uma tarefa de aprendizagem como tarefa avaliativa (princípio 1). Os alunos responderão uma ficha com sentenças como “No meu vídeo, fui capaz de incluir imagens interessantes que chamaram a atenção dos meus seguidores”, “Fui capaz de dar minha opinião para recomendar o programa de TV / filme / livro usando vários adjetivos positivos” ou ainda “Fui capaz de descrever a história do programa de TV / filme / livro usando o presente simples”. Quaisquer que sejam os meios pelos quais a autoavaliação seja conduzida, é importante que ela esteja alinhada ao objetivo comunicativo da tarefa e também aos critérios negociados e compartilhados com os alunos. Este processo de autoavaliação também deve ser feito de forma interativa e gradual, etapa a etapa por meio de perguntas e tomadas de atitude a partir das reflexões (princípios 3, 4 e 5).

Cabe aqui deixarmos claro que, dentro do conceito de avaliação como elo integrador da aprendizagem e do ensino, que defendemos, é muito importante que haja coerência entre esses três pilares. Em outras palavras, o que e como se ensina e aprende deve estar completamente alinhado com o que e como se avalia. A proposta que trazemos aqui está alinhada com uma visão de língua em uso, ou seja, língua usada para interação social, por meio de situações reais do dia-a-dia e de avaliação formativa e processual. Neste contexto, uma tarefa de aprendizagem como tarefa avaliativa não são duas coisas separadas, mas sim uma só que atendem a todos esses propósitos (aprender, avaliar e ensinar).

Dentro do grande processo de aprendizagem-avaliação-ensino, ao longo do desenvolvimento de uma tarefa de aprendizagem, todos os princípios atuam juntos e de forma não-linear. Como discutido anteriormente, uma tarefa de aprendizagem pode se dar em qualquer forma, desde que respeitando o perfil da turma e as características próprias dos jovens aprendizes. Além disso, é importante que ela tenha um potencial de autenticidade e que o aluno

se sinta motivado a desenvolvê-la ao saber que, no mundo fora de sala de aula, aquele conhecimento lhe será útil. A interação é chave ao longo de todo o processo de realização da tarefa, que se dará gradativamente, etapa a etapa, com a participação ativa do aluno. O retorno dado ao aluno, *feedback*, deve ajudá-lo não só no desenvolvimento nas habilidades para aquela tarefa em específico, mas também em situações de comunicação parecidas de comunicação fora de sala de aula.

### Considerações finais

Neste texto, nos propusemos a mostrar como o entendimento da avaliação como elo entre o ensino e a aprendizagem e a compreensão dos diferentes níveis de desenvolvimento da criança - isto é, como o letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças é condição necessária para que ocorra a adaptação dos princípios da AvOAL. A nosso ver, essa teoria, por focar em uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem, tem o potencial de trazer mudanças positivas para a sala de aula.

Apesar das contribuições feitas, reconhecemos que nosso trabalho é de cunho majoritariamente teórico, e que o ideal seria sua adaptação prática ao contexto mencionado. Comprendemos também que a realização do cenário almejado envolve, possivelmente, mudanças de currículos em cursos de formação de professores, capacitações para os professores já em atuação; enfim, são mudanças que não ocorrerão rapidamente. O primeiro passo, no entanto, não precisa ser assim tão grande: uma mudança de postura com relação ao processo aprendizagem-avaliação-ensino, e o reconhecimento do papel primordial da avaliação dentro deste processo, já traria uma enorme contribuição.

### Referências

BUTLER, Y. G. Young learners' processes and rationales for responding to self-assessment items: cases of generic can-do and five-point, likert-type formats. In: DAVIS, J. McE.; NORRIS, J. M.; MALONE, M. E.; McKAY, T. H.; SON, Y. (Ed.). **Useful assessment and evaluation in language education**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2018. p. 21-39.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**. Hong Kong, v. 44, n. 1, 2007, p. 57-66.

\_\_\_\_\_. Learning-oriented assessment: Principles, practice and a project. In L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, & M. Rees (Eds.), **Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research**. (pp.79-90). Wellington: Ako Aotearoa, p. 79-90, 2009.

FURTOSO, V. A. B.. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão; Otávio Goes de Andrade; Simone Reis. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. 1ed. Londrina: Moriá Editora, 2008, p. 127-158.

\_\_\_\_\_. Avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1º Encontro Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão UEL. Universidade Estadual de Londrina, 2019. (Comunicação oral).

HAMP-LYONS, L. Language assessment literacy for language learning-oriented assessment. **Papers in Language Testing and Assessment**, v. 6, n. 1, p. 88-111, 2017.

HAMP-LYONS, L.; GREEN, A. **Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test**. Report submitted to Cambridge Assessment, January 2014.

HATTIE, J. **Visible learning for teachers: maximizing impact on learning**. New York: Routledge, 2012.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

IOANNOU-GEORGIU, S.; PAVLOU, P. **Assessing young learners**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

LEUNG, C. et al. Using assessment to promote learning: clarifying construct, theories, and practices. In: DAVIS, J. McE.; NORRIS, J. M.; MALONE, M. E.; McKAY, T. H.; SON, Y. (Ed.). **Useful assessment and evaluation in language education**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2018. p. 75-91.

LUCKESI, C. C. Processo versus produto. **ABC EDUCATIO**, São Paulo, n. 52, p. 20-21, dez/2005-jan/2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

McKAY, P. **Assessing Young Language Learners**. Cambridge: University Press, 2006.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. **O letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas**. No prelo.

PARKE, T. **Bilingualism and language awareness in young children.** In. Language Awareness. Vol. 3. N. ¾, 1994, p. 209.

PINTO, M. da G. L. C. O plurilinguismo: um trunfo?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 369-379, jul./set. 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L & Santos, S. R. (Orgs.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira.** Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006, pp. 49-64.

SHIN, J. K.; CRANDALL, J. **Teaching young learners English: from theory to practice.** Boston: Cengage Learning, 2014.

SILVA, C. S.; FURTOSO, V. B. **Entre o papel de aluno e o de professor de inglês: considerações sobre a formação em avaliação nas licenciaturas.** In: ARAUJO, V. C.; SILVEIRA, P. (Org.). Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão. 1ed. CAMPINAS, SP: Pontes, 2017, pp. 43-70.

STIGGINS, R. **Assessment literacy.** Phi Delta Kappan, v.72, 1991, pp. 534-539.

TONELLI, J. R. A. Professores de Língua Adicional para Crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (Org.) **Profissionalização Docente: História, Políticas e Ética.** EDUEL, 2017.