

RAZÕES PARA AVALIAR CRIANÇAS COMO APRENDIZES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: reflexões a partir de uma pesquisa-ação

REASONS TO ASSESS YOUNG LEARNERS' FOREIGN LANGUAGE LEARNING: reflections from an action research

Jordanah Schroder Fortes de Oliveira

Vanessa Borges-Almeida

Resumo: Neste artigo discutimos finalidades da avaliação do ensino de língua estrangeira para crianças, e apresentamos os resultados de uma pesquisa-ação realizada num projeto de docência compartilhada no último ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental 1, quando a língua inglesa é parte optativa do currículo. Os dados foram coletados por meio de diários reflexivos e notas de campo da pesquisadora, que atuava no contexto como professora substituta, e entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do projeto de docência compartilhada. Apresentamos as características desenvolvimentais da criança dessa idade e discutimos quatro possíveis razões para avaliar nesse contexto: relacionadas ao professor, ao aluno, à escola ou aos pais. Os resultados mostram que, no contexto da pesquisa, a avaliação cumpre o seu objetivo meramente administrativo, uma vez que seus resultados não são utilizados pela escola nem para sustentar tomadas de decisão, nem para informar os pais.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Criança. Ensino fundamental. Avaliação.

Abstract: In this article we discuss the purposes of assessment in foreign language teaching to young learners and present the results of an action research conducted in a co-teaching project in the last year of the first cycle of Brazilian Elementary School I, when English is an optional part of the curriculum. Data were collected through reflective diaries and field notes of the researcher, who worked in the context as a substitute teacher, and semi-structured interviews with the coordinator of the co-teaching project. We present the developmental characteristics of young learners of this age and discuss four possible reasons to assess in this context: ones related to the teacher, the student, the school or the parents. Results show that, in this research context, assessment fulfills its purely administrative goal, since its results are not used by the school neither to inform decision-making nor to report to parents.

Keywords: Foreign language. Young learner. Elementary school. Assessment.

1. Introdução

Aprender uma língua estrangeira é uma necessidade real e urgente em um mundo cada vez mais globalizado, integrado e imerso em tecnologias digitais. A cada novo dia urge uma maior necessidade de se comunicar de forma efetiva em qualquer lugar do mundo, seja por interesses econômicos ou pessoais. Não por acaso, percebe-se uma crescente procura pelo

ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (doravante LEC) (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018; SHIN; CRANDALL, 2014), tendo em vista o interesse que os pais ou responsáveis têm por melhores oportunidades para seus filhos.

Tal oferta de ensino não vem se dando apenas em cursos de idiomas. Escolas regulares de educação básica também se preocupam com o ensino de LEC, e é possível notar cada vez mais promessas de educação bilíngue e ensino da Língua Inglesa (LI) nos primeiros anos da educação básica (ÁVILA; TONELLI, 2018), tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental 1 (do 1º ao 5º ano). Apesar da prevalência da oferta de ensino de LE ocorrer, sobretudo, em instituições particulares do país (Brasil, 1998; Ramos; Roselli, 2008; Scaramucci, Costa e Rocha, 2008; dentre outros), alguns projetos foram implementados também em escolas públicas brasileiras¹, contexto este em que se insere o presente estudo, e que está em expansão.

Apesar desse crescimento – e justamente pelo fato de ele ser recente –, o ensino de LEC no Brasil sente-se da falta de regulamentações específicas (no caso da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1) (ÁVILA; TONELLI, 2018) e da existência de imensas lacunas na formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira para o exercício da docência a crianças (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018). Segundo Chaguri e Tonelli (2019, p. 288):

(...) dos diversos aspectos que dificultam o ensino-aprendizagem de LEC estão a falta de documentos, as diretrizes e/ou parâmetros oficiais que venham oferecer encaminhamentos legais e metodológicos, de forma específica, para a condução de um estudo de uma LEC (...). A falta de uma orientação metodológica, como também, de uma orientação legal para o ensino-aprendizagem de LEC, pode refletir na formação de professores de LE. De acordo com diversos estudos de pesquisadores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; CELANI, 2002; TONELLI, 2008a; CHAGURI; TONELLI, 2010), a formação de professores de LE pode ser considerada também um dos problemas que agrava o processo de ensino-aprendizagem de LEC, além da falta de documentos para essa área.

Scaramucci, Costa e Rocha (2008) ressaltam ainda a precariedade da formação do professor de línguas no que diz respeito à avaliação. A oferta da LE para os primeiros anos da educação básica traz a necessidade de se entender como estão ocorrendo – e como deveriam ocorrer – os processos avaliativos nesses contextos. Falar em avaliação é de extrema

¹ Destacamos os projetos Rio Criança Global (Decreto nº 31187 de 06 de outubro de 2009) e Early Bird, no estado de São Paulo, pela Resolução SE-29, de 28-5-2014 (BRASIL, 2014).

importância e se evidencia no processo de aquisição de uma LE por ajudar o professor – ou qualquer um que seja influenciado pelo resultado de tal avaliação – a verificar o que foi aprendido até ali, a tomar decisões em sala de aula e a orientar o ensino e o aprendizado. Dessa forma, a avaliação é um ponto fundamental do ensino em qualquer nível escola; porém, pensar em avaliação de LEC no Brasil é aceitar um desafio, dada a “limitação de estudos voltados à avaliação em LEC, que é bastante restrita se comparada ao também reduzido número de pesquisas sobre o processo avaliativo para adultos”.

O presente estudo é resultado de uma pesquisa-ação conduzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, cujo objetivo foi analisar e refletir sobre as finalidades da avaliação da aprendizagem de crianças aprendizes de LE num contexto de Ensino Fundamental 1. A pergunta direcionadora que procuramos discutir neste artigo é “por que avaliar crianças como aprendizes de Línguas Estrangeiras?”

2. Metodologia

Este artigo é recorte de uma dissertação de mestrado, uma pesquisa-ação, que teve como principal objetivo discutir práticas de avaliação em um curso de LEC no quinto ano do Ensino Fundamental 1 (EF1), para crianças de 9 a 11 anos, em uma escola pública do Distrito Federal durante o ano de 2017. O ensino de LEC no EF1 não é obrigatório, mas a escola investigada mantinha um projeto de Docência Compartilhada que objetivava minimizar o impacto do processo de mudança dos anos iniciais (período no qual eles possuem apenas um professor regente) para os anos finais do EF, momento a partir do qual as crianças passam a ter professores diferentes para cada disciplina. Nesse projeto, em vez de um professor regente, as turmas de quinto ano tinham quatro professoras (humanas, exatas, inglês e meio-ambiente). As aulas de inglês se iniciaram, portanto, um ano antes do período previsto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996).

A primeira autora deste capítulo (doravante professora-pesquisadora) assumiu, como professora substituta, o ensino de LI para uma turma de quinto ano durante um semestre². A turma era composta de 12 estudantes entre 10 e 11 anos de idade, com exceção de um aluno de 12 anos e outro de 13, que eram repetentes. Destes, seis alunos disseram que aquela era a primeira vez que tinham aula de LI. Dois já tinham estudado em outra escola, mas haviam

² Também lecionou em turmas de sexto e sétimo ano durante esse mesmo período.

interrompido o curso, e apenas um deles continuava estudando o idioma em outra escola e também no Projeto. Os outros três alunos eram repetentes e já tinham feito inglês no Projeto no ano anterior.

Neste artigo, discutimos dados coletados por meio de diários reflexivos e notas de campo da professora-pesquisadora quando da ministração das aulas, bem como entrevistas realizadas com a coordenadora do projeto. Os procedimentos de coleta e seus objetivos estão esquematizados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Coleta de dados

Diários reflexivos	Foram escritos 15 diários reflexivos, de março a dezembro de 2017
Notas de campo	Foram registradas 21 notas de campo, de março a junho de 2017
Entrevista com a coordenadora do projeto	11 de setembro

[Fonte: as autoras]

Os dados coletados por meio dos instrumentos escolhidos para este estudo foram categorizados e triangulados em busca de tendências e padrões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1998).

3 Considerações teóricas

3.1 Delimitando a nossa criança

A definição de criança compreende indivíduos entre 18 meses e 12 anos. É indispensável, portanto, que delimitemos a idade a qual nos referimos em três dimensões: o desenvolvimento cognitivo, afetivo e de letramento.

Considerando que as crianças desta investigação estão no quinto ano do EF1, e têm entre 9 e 12 anos de idade, podemos entender que elas estão no que Piaget define como o *estádio operatório concreto*, o qual se caracteriza, no âmbito do desenvolvimento cognitivo, pela capacidade de realizar operações lógicas, classificar e seriar objetos e conceitos. Como o nome já diz, ela precisa partir de conceitos concretos para realizar as operações mais abstratas:

[...] a criança faz uso da capacidade das operações reversíveis apenas em cima de objetos que ela possa manipular, de situações que ela possa

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

vivenciar ou de lembrar a vivência, ainda não existe, por assim dizer, a abstração. (PÁDUA, 2016, p. 32)

Dessa forma, entendemos os elementos concretos não só como objetos palpáveis e manuseáveis, mas oriundos de situações que a criança já vivenciou ou é capaz de se lembrar. Sendo assim, sabemos que a criança neste estágio, além de ter a capacidade para usar a língua significativamente, também já tem a capacidade de compreender a organização dos elementos linguísticos, como regras gramaticais abstratas, por exemplo, a partir de exemplos concretos que pertençam a sua realidade ou as quais elas possam se lembrar. Assim, ela tem a maturidade biológica para decompor e analisar que a permite, não apenas expressar aquilo que sabe/consegue fazer (como quando diz *I can swim* para se referir a uma habilidade), mas também compreender as relações entre os constituintes linguísticos, entendendo que o verbo *swim* descreve uma ação e que o modal *can* descreve uma capacidade.

Desta forma, diferentemente do aprendiz mais novo, que não relaciona classes entre si, a partir do estágio operatório concreto a criança já é capaz de realizar classificações-operatórias, agrupando elementos em classes e inter-relacioná-los (GOULART, 2005). Em outras palavras, a língua não é apenas aprendida como unidades frasais e/ou lexicais, mas sintáticas, que podem ser combinadas. Em suma, Moraes e Batista (2020, p. 29) resumem o processo de amadurecimento infantil quando destacam que:

(...) para as crianças nas fases iniciais, feedback eficaz significa gestos e expressões faciais aliados a comentários elogiosos, e quando algo precisa ser reorientado, à técnica de reformulação, ou seja, o professor repete o que a criança disse, mas da forma correta. Conforme a criança avança e sua capacidade de autocorreção e autoavaliação é desenvolvida, o professor pode levar o aluno a refletir sobre sua produção e ele mesmo reformulá-la – isso pode ser feito por meio de perguntas e gestos inquisidores (o professor repete o que o aluno falou e olha para ele demonstrando dúvida, a fim de evidenciar que algo precisa ser corrigido, por exemplo). Nas últimas etapas, quando a criança já é capaz de entender conceitos mais abstratos, o professor pode fazer perguntas e comentários tais como “você está falando de uma situação no presente ou no passado? Qual o tempo verbal mais apropriado, então?”. Além disso, ele também pode promover a correção em pares, ou seja, um aluno ajuda o outro a reorientar sua produção.

Assim, contrariando o que foi dito por teóricos como Cameron (2001) e Read (2003), mas corroborando McKay (2006), as crianças no presente contexto já possuem certos conhecimentos metalinguísticos, e isso exerce influência no processo de ensino/aprendizagem da pesquisa em questão, uma vez que nos permite abordar pedagogicamente tanto o uso da língua quanto a percepção sobre a forma.

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

ISSN 1984-6576.

E-202033

No âmbito do desenvolvimento afetivo, a criança no estágio operatório concreto está mais próxima das relações sociais do adolescente do que de uma criança de cinco anos de idade, tendo já alcançado o nível operatório necessário para participar de relações sociais de equilíbrio (LA TAILLE, 1992), o que significa dizer que ela já é capaz de interagir sem o egocentrismo característico do estágio anterior. Ainda de acordo com a teoria piagetiana, os fenômenos afetivos funcionam como energizadores do desenvolvimento cognitivo (GOULART, 2005).

Finalmente, com relação ao letramento linguístico, a criança “está aprendendo as habilidades de letramento e compreensão ao mesmo tempo em que está aprendendo a língua-alvo” (MCKAY, 2006, p. 11), diferentemente do aprendiz adulto. Portanto, suas leituras de textos escritos serão mais lentas, seus textos contarão com o auxílio de desenhos, seu vocabulário e identificação de erros, dentre outros aspectos, ainda estarão em desenvolvimento. Em outras palavras, a criança ainda está aprendendo quais ações são próprias do papel de aluno e adequadas ao contexto escolar. No caso da aula de língua estrangeira, em comparação com outras disciplinas talvez, isto apresenta um desafio ainda maior à criança, pois a aula de LE pode representar um cenário diferente ou dissonante dentro da escola, uma vez que, se entendemos língua como uso, e que aprender uma língua não é adquirir conhecimento, mas é desenvolver competências e habilidades para usar a língua para expressar-se e relacionar-se com o outro numa dada situação, entenderemos que tais competências e habilidades só se desenvolvem a partir do engajamento do aluno em atividades de linguagem. As atividades de linguagem propostas provavelmente terão um novo formato, ao qual a criança possivelmente não estará acostumada, e isso pode causar algum estranhamento. Deve-se, portanto, observar com olhos atentos se determinada atitude ou resistência ocorrem devido ao conteúdo e objetivos da aula ou ao próprio formato da aula, que pode ser novo e bem diferente do que aquele ao qual a criança está habituada.

3.2 Finalidades da avaliação em LEC

A prática de avaliar pode ser compreendida como a coleta de dados, análise, interpretação e atribuição de alguma qualidade a partir de determinados critérios, capazes de

sustentar um julgamento. Ao tentar compreender a avaliação como um julgamento de valor, podemos dizer que ela está presente na humanidade desde os seus primórdios, anteriores aos seus primeiros registros formais. O ser humano constantemente confere juízo de valor ao que está ao seu redor, dentro de critérios postulados por outros ou por ele mesmo. Em se tratando da avaliação escolar, é a ponte que conecta o ensino à aprendizagem (NASAB, 2015).

Shin e Crandall (2014) destacam que a avaliação presta informações para professores, administradores, investidores (no caso do LEC, os pais ou responsáveis) e estudantes. Sobre isso, McKay (2006) complementa que cada um dos interessados pode fazer uso de diferentes tipos de informação proporcionados pela avaliação. Segundo a autora, uma avaliação eficaz providencia ao educador um *feedback* sobre o processo de ensino/aprendizagem, orientando-o sobre a próxima decisão de ensino. Para os administradores, os resultados da avaliação informam sobre a eficácia do currículo do curso, guiando seus próximos investimentos (como por exemplo a compra de novos equipamentos, a troca do material didático, dentre outros). Quando o propósito da avaliação serve para os administradores, ela está exercendo sua função administrativa. Por sua vez, os pais ou responsáveis se baseiam nos resultados da avaliação para saber se seus filhos estão alcançando os objetivos esperados (avaliação baseada em critérios); ou se estão aprendendo em comparação aos outros colegas (avaliação baseada em normas). Finalmente, McKay (2006) ressalta que os resultados de uma boa avaliação indicam ao próprio aluno seu progresso e seus possíveis insucessos. Além disso, uma prova pode direcionar o estudo do aluno, informando-o sobre o que, como e quando estudar. McKay (2006) corrobora isso quando diz que a avaliação providencia uma tensão que motiva o aluno a estudar mais.

As informações ao professor permitem que ele tome as decisões pedagógicas que compreendem o coração do ensino/aprendizagem. O entendimento da função pedagógica da avaliação requer a compreensão de que ela é uma ferramenta que proporciona ao professor a oportunidade de identificar quem alcançou ou não os objetivos propostos até um determinado momento, a fim de que o professor possa decidir quais caminhos seguir para recuperar ou avançar na construção da aprendizagem. Esse replanejamento é parte do que se entende por

função diagnóstica da avaliação: a partir dos resultados de uma avaliação, o professor tem a oportunidade de identificar lacunas que ainda precisam ser trabalhadas.

Quando a avaliação não exerce a sua função diagnóstica, e preocupa-se apenas em registrar o resultado, exerce a sua função somativa. Por meio dela, pode-se apenas verificar quais alunos atingiram os objetivos mínimos inicialmente estabelecidos no planejamento. Independentemente de a avaliação somativa ocorrer ao fim de uma série/ciclo ou em diversos momentos internos a estas, ela nunca retorna ao ensino, a não ser para subsidiar a decisão de aprovação ou reprovação. Jamais intenta retomar os objetivos que não foram alcançados.

Dessa forma, com o propósito de acompanhar a formação dos estudantes, ao invés de somente classificá-los, o professor deve fazer uso formativo da avaliação durante todo o processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Brown (2004, p. 6), avaliar formativamente é “avaliar os estudantes durante o processo de ‘formação’ de suas competências e habilidades, com o objetivo de contribuir para seu processo de crescimento.”

Nesse processo, tem papel fundamental o *feedback* que o professor fornece ao aluno, comunicando-lhe os resultados do diagnóstico, direcionando as ações futuras do aprendiz para um melhor aprendizado. Ao repensar o que e como vai ensinar, e como vai auxiliar o aluno para que este aprenda e se desenvolva com êxito, o professor está realizando uma avaliação com função diagnóstica. Assim, o foco da avaliação formativa deve ser o *feedback*, ou seja, uma retroalimentação acerca de determinada performance. O *feedback* providencia aos estudantes uma oportunidade de verificar o que aprenderam, de revisar os objetivos não alcançados (NASAB, 2015) e de agir para alcançá-los, a partir da mediação do professor.

O resultado final do processo de avaliação formativa, em forma de registros, é fundamental, no entanto, para que outros agentes da educação possam interpretar de modo sintético e objetivo o nível de eficácia do ensino em seu ambiente escolar e tomar decisões que McKay (2006) e Shaaban (2005) denominam de decisões administrativas, embora estas também possam ter efeito pedagógico institucional. É pela função administrativa da avaliação que a instituição, no caso a escola, define as normas da avaliação: a exigência ou não de provas, a periodicidade dos resultados, o formato das provas, o que deve ser cobrado e, por

vezes, como deve ser cobrado. Shaaban (2005, p. 1) assim disserta sobre a função administrativa da avaliação:

As ferramentas e procedimentos de avaliação, além de serem essenciais para avaliar o progresso e as conquistas dos estudantes, também auxiliam na averiguação da adequação e da eficiência do currículo, da metodologia de ensino e do material didático.

Mas, em termos de propósitos da avaliação, o que talvez mais diferencie o ensino de LE para crianças e para alunos em outra faixa etária seja a grande importância conferida aos pais ou responsáveis como agentes interessados nos resultados da avaliação. As motivações de um adulto que decide por conta própria estudar uma LE geralmente dizem respeito a seus interesses pessoais. A criança, por sua vez, geralmente inicia seus estudos em LE (em contexto externo à escola regular) por vontade dos pais. Dessa forma, o professor de LEC precisa ter em mente, ao avaliar a aprendizagem da criança, que o resultado desta avaliação também servirá aos pais ou responsáveis. Na verdade, é crucial que os resultados sejam reportados a eles.

Em resumo, nessa perspectiva, quando o processo de avaliação da aprendizagem é executado de forma responsável – avaliação formativa contínua³, válida⁴, confiável⁵ e prática⁶, exercendo uma função diagnóstica – ele pode auxiliar os diversos agentes envolvidos no processo: auxilia os estudantes, informando como estão progredindo, providenciando *feedback* e motivando-os a melhorarem; os professores, indicando quão eficiente está sendo o processo de ensino/aprendizagem e propiciando valiosas informações sobre os estudantes e seu desempenho, e, conseqüentemente, sobre a necessidade de reorientação do processo pedagógico; os administradores, que tomam conhecimento do sucesso de seus programas e se estão conseguindo cumprir com o currículo proposto; e os pais ou responsáveis, que podem

³ Avaliar continuamente significa avaliar em vários momentos ao longo de uma etapa, mas necessariamente observando-se os resultados da etapa anterior. Dissocia-se de avaliar periodicamente e apenas registrar os resultados.

⁴ Validade refere-se ao grau com que nossa avaliação captura traços mais representativos da capacidade ou conhecimento que estamos avaliando.

⁵ Confiabilidade diz respeito à consistência na correção e atribuição de valores.

⁶ Praticidade é o quanto a realização de um processo avaliativo é prática, por exemplo, com relação ao tempo dispendido para elaboração de instrumentos como provas, critérios e a própria correção em si.

acompanhar o desenvolvimento de suas crianças tanto individualmente quanto considerando padrões de desenvolvimento coletivos (MCKAY, 2006).

Entretanto, é primordial entender que a avaliação por si só não promove mudanças. O simples registro dos resultados não contribui para a melhoria dos processos educacionais. Pelo contrário, a avaliação da aprendizagem de línguas só se concretiza responsabilmente como uma ação de natureza essencialmente social quando *os resultados* são utilizados para subsidiar decisões que possibilitam que professores, alunos, administradores e pais possam agir para aprimorar o processo de ensino/aprendizagem.

3.3 Tendências na avaliação no contexto de LEC

É consenso que o ensino/aprendizagem de LEC deve ser caracterizado pelo uso de elementos concretos e amplamente subsidiado por uma avaliação formativa, que se traduz em formas alternativas de avaliar e pareceres descritivos, *feedback* e oportunidades de diálogo com o estudante, mostrando onde e como melhorar, em oposição ao uso de notas que raramente promovem a aprendizagem (BROWN, 2004). Percebe-se como discurso idealizador no ensino de LEC a resistência a métodos tradicionais de avaliação. O professor deve utilizar portfólios, desenhos, brincadeiras – nada que se assemelhe à tradicional imagem de estudantes dispostos em carteiras enfileiradas, com um lápis e uma borracha na mão, olhando aflitos para uma folha de papel. Essa resistência à avaliação tradicional vem ganhando força a partir de um crescente olhar crítico sobre as práticas escolares, e, no caso de línguas estrangeiras, do emergir de uma nova concepção de língua. Na última década do século XX, os educadores passaram a contestar a avaliação tradicional composta por testes de múltiplas escolhas, de itens isolados e padronizados, questionando a falta de autenticidade desse tipo de exame (PIERCE; O'MALLEY, 1992), dado que os testes tradicionais pouco se relacionam à vida e ao uso real da LE. Por consequência disso, passou-se a atribuir maior validade a instrumentos não-tradicionais de avaliação, o que se passou a denominar *avaliação alternativa*.

A avaliação alternativa pode ocorrer de diversas maneiras, tais quais em momentos de observação de aula, entrevistas orais, narração de histórias, amostras de textos escritos, projetos, portfólios, autoavaliação, dentre outras (SHIN; CRANDALL, 2014). Ela deve

apresentar novas formas de motivar os estudantes, a partir do uso de atividades autênticas de uso da língua, incentivando-os a solucionar problemas para realizar determinadas tarefas utilizando ativamente a LE (PIERCE; O'MALLEY, 1992; NASAB, 2015). Corrobora com essa visão de avaliação alternativa a fala de McKay (2006, p. 100):

[A avaliação alternativa] traz consigo um foco nas habilidades da criança em realizar tarefas da vida real, bem como uma atenção para características mais abrangentes de avaliar, que encorajam, dentre outras coisas, a participação ativa, atenção ao processo de aprendizagem, e envolvimento dos pais e das crianças durante o processo de avaliação.

Entendemos ser pertinente a escolha terminológica de Brown e Hudson (1998), que advogam em favor não de uma avaliação alternativa, mas de *alternativas para a avaliação*. Eles defendem que atividades como portfólios, autoavaliações e diários podem ser consideradas alternativas para a avaliação, a partir do momento em que aumentam as fontes para a tomada de decisão, e que os professores devem ter uma postura crítica e responsável diante delas, da mesma forma que têm diante de provas tradicionais.

Entretanto, Nasab (2015) pondera que a avaliação alternativa não é facilmente realizável em contextos nos quais os estudantes estão acostumados apenas com a avaliação tradicional. Ademais, há uma dificuldade considerável de acompanhar, monitorar e avaliar todos os estudantes em turmas muito numerosas – como ocorre em muitas escolas de educação básica do país. No contexto desta pesquisa, a turma é relativamente pequena, mas o contexto educacional, já orienta as ações avaliativas para um formato tradicional, por meio de provas escritas.

Os instrumentos não-tradicionais de avaliação são geralmente associados à função formativa da avaliação, como afirma Shaaban (2005, p. 1):

(...) formas alternativas de avaliar levam em consideração as diferentes necessidades, interesses e formas de aprendizado dos estudantes; e tentam integrar a avaliação às atividades de ensino. Além disso, elas indicam se os alunos foram bem-sucedidos, evidenciam as características positivas e propiciam uma avaliação mais formativa do que somativa.

Apesar de concordarmos com o autor com relação à visão individualizada de cada estudante, suas decisões, interesses e formas de aprender, discordamos quando diz que essas alternativas providenciam uma avaliação mais formativa do que somativa. Qualquer que seja

o instrumento de avaliação, o que torna a avaliação formativa ou somativa é o que professor e aluno fazem com os seus resultados. É essa ação posterior à avaliação, a da tomada de decisão por parte dos diferentes agentes envolvidos no processo de aprendizagem, que determina se a função empregada é de fato formativa, que olha mais ao processo, e não apenas ao produto, ou mais somativa, que busca qualificar o produto e registrar os resultados. É importante salientar que, no caso do ensino de LEC, tais agentes se materializam principalmente nas figuras do professor e dos pais.

Para concluir esta seção, acreditamos que a melhor avaliação, seja ela tradicional ou alternativa, dependerá do contexto da escola, dos objetivos e planejamento do curso, da quantidade de alunos e da disponibilidade de tempo que o professor terá para elaborar atividades, tomar notas, acompanhar e intervir. Além disso, a avaliação precisa estar em consonância com a proposta pedagógica da escola, o que implica dizer que ao professor devem ser dadas condições para desenvolver esse trabalho e que a escola deve fazer adequado uso das interpretações de seus resultados.

4. Análise e discussão de dados

Percebemos logo no início da pesquisa que o Projeto de Docência Compartilhada, que envolvia diferentes professores das diversas áreas do conhecimento, gozava de alta credibilidade na escola. Em entrevista com a coordenadora do projeto, soubemos que a escola realiza um relatório anual que indica o percentual de alunos aprovados e reprovados em LE no sexto ano, primeiro ano do EF2. Segundo nos foi relatado na entrevista, a disciplina de LE era a quarta disciplina em que mais alunos reprovavam no EF2; porém, desde o início do projeto, o número de reprovações com dependência em LE no sexto ano diminuiu drasticamente entre os alunos que participaram do projeto durante o quinto ano, o que sugere que o projeto, que tem como intenção amenizar as mudanças de um ano para o outro, está sendo bem sucedido.

O texto do Projeto de Docência Compartilhada reconhece a necessidade da avaliação, ao considerar o processo avaliativo “imprescindível na própria construção do conhecimento como instrumento que possibilita diagnosticá-lo (...)” (OLIVEIRA; JESUS; MORAIS, 2011, p. 61). No entanto, há que se mencionar aqui uma importante característica do contexto: o curso de LEC não é obrigatório no 5º ano, e o boletim da escola que é entregue

aos pais ao final do bimestre, na reunião de pais, não traz nenhuma informação sobre as aulas de LE.

Inicialmente, pensamos que a avaliação de LEC no contexto aconteceria por meio de instrumentos não tradicionais, em consonância com as tendências de avaliação em LEC atuais, pelo caráter inovador da proposta, pelo público-alvo serem crianças, e também pelo fato de a LI não ser uma disciplina obrigatória e, conseqüentemente, não reprovar. Contudo, a escola requeria a elaboração de provas escritas, que deveriam ser aplicadas ao final de cada bimestre, durante uma semana específica para a realização de provas do 5º ano. Portanto, foi necessário avaliar os estudantes de forma tradicional, por meio de uma prova escrita em uma semana de prova, pois não houve abertura para a utilização de um instrumento como o portfólio, e nem mesmo de avaliação formal *oral*. A coordenadora do projeto apresentou a justificativa da escola para a exigência de provas escritas:

Excerto 1. Entrevista – Coordenadora do projeto – 11 de setembro de 2017

Eu acho que é muito importante o processo avaliativo ter a mesma, o mesmo formato, não pode ser uma coisa assim: no 4º ano vou avaliar assim, no 5º vou avaliar assim, quando chegar no 6º vou fazer de outro jeito, no 7º se me vier na cabeça eu faço, não, eu acho que você tem que seguir uma linha de raciocínio, se você tem uma proposta você tem que ir com ela até o fim.

Em vista disso, elaboramos duas provas escritas que foram aplicadas durante as semanas de prova do semestre. Além de itens mais voltados para o uso da língua estrangeira, como as crianças no contexto investigado já estavam no estágio operatório concreto, acrescentamos também itens voltados para a forma.⁷

Nosso entendimento é que o processo de avaliação sofre as conseqüências do estreitamento das informações que se configuram evidências da aprendizagem dos alunos, uma vez que a amostra de evidências deve ser de tamanho suficiente para permitir adequadas interpretações e tomadas de decisão. Não deve ser demasiadamente extensa a ponto de comprometer o princípio da praticidade, mas também não deve ser tão reduzida, sob o risco de comprometer sua validade, coração de toda avaliação. Quando a avaliação é conduzida a partir de poucos elementos e especialmente quando apenas um formato (prova escrita) é empregado, como é o caso neste estudo, por uma obrigatoriedade do contexto, faz-se ainda mais necessário cuidar para que os instrumentos avaliativos proporcionem a geração de amostras de linguagem (uso e forma) autênticas e variadas.

⁷ Para uma análise mais profunda sobre o processo de criação das avaliações escritas e de suas conseqüências, consultar dissertação completa (XXXX).

Identificamos quatro motivos principais que justificaram as exigências da administração para que fossem aplicadas provas escritas com as crianças. A primeira causa identificada diz respeito à função administrativa da avaliação, como ilustrado na entrevista com a coordenadora do projeto, no excerto 2:

Excerto 2. Entrevista – Coordenadora do Projeto – 11 de setembro de 2017

Eu acho que a avaliação do inglês pra eles, é pra gente (...) mais ou menos ver o ponto de partida no sexto ano (...) então a gente mais ou menos sabendo aonde os nossos conseguiram chegar no 5º, a gente sabe mais ou menos até fazer o diagnóstico dos que vem de fora. Tem uns que vem de fora que não sabem que vermelho é “red,” (...) Então você consegue fazer um planejamento mais eficaz no primeiro mês, quando você tem esse diagnóstico mais certinho, mais elaborado (...) Aí nesse caso da avaliação no 5º ano, eu não acho nem que a prova seria necessária, necessária mais pra gente quali... né, pra gente colocar qualitativamente como vai o andamento do processo. Se ele foi válido mesmo, se o livro *tá* (sic) sendo satisfatório pra que a gente possa fazer esse diagnóstico no 6º, tudo isso.

Percebemos por este excerto que, para a coordenadora do projeto, a necessidade de avaliar LEC no quinto ano não se justifica pelos objetivos de aquisição linguística estabelecidos nos documentos oficiais ou pelo conteúdo curricular, sendo salientada a função administrativa da avaliação, explicada por Shaaban (2005) como aquela que auxilia na averiguação da eficácia do currículo e do material didático. Ora, como vimos nas considerações teóricas que dão suporte a este artigo, essa função também é legítima na educação. Porém, de acordo com essa perspectiva, para que haja coerência entre o discurso e a ação, os resultados das provas e da avaliação de LEC deveriam ser utilizados de um ano para o outro, tanto para diagnosticar como os alunos iniciam o sexto ano e traçar um comparativo com os alunos recém chegados oriundos de outras escolas, quanto para verificar a efetividade do curso e do material didático.

No entanto, no ano desta pesquisa, os resultados do curso de LEC no EF1 do ano anterior não foram compartilhados com a professora do EF2. Durante o primeiro semestre, a professora-pesquisadora substituiu a professora efetiva do curso, que retornou ao trabalho no início do segundo semestre. Não lhe foi perguntado quais conteúdos havia desenvolvido com as crianças, e ninguém lhe pediu os resultados da avaliação que havia feito no primeiro semestre. É importante lembrar que, sendo o projeto um trabalho não obrigatório, não havia qualquer registro formal do tipo boletim. Isso posto, no ano da presente pesquisa, a continuidade não ocorreu nem para os alunos do sexto ano, com a chegada das novas turmas, nem para os alunos do quinto ano, durante o ano letivo.

Dessa forma, apesar de a coordenadora do projeto afirmar que uma das necessidades da avaliação do curso de LEC proposto no Projeto de Docência Compartilhada seja providenciar informações para os administradores e para os professores dos anos seguintes, isto não ocorreu durante a presente pesquisa. A partir desta descrição, percebemos um discurso desatrelado da ação. Apesar de se respaldar em boas intenções, prevalece uma prática de avaliação que não exerce sua função administrativa. Essa reflexão corrobora Romão (1998, p.34), quando a autora diz que frequentemente “constata-se a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado”.

Um outro fator identificado que justifica a obrigatoriedade da prova foi a cobrança dos pais:

Excerto 3. Entrevista – Coordenadora do Projeto – 11 de setembro de 2017

Eu acredito que a necessidade da prova ela (sic) veio mais como uma cobrança familiar, os pais queriam saber do desempenho dos filhos, e aí nessa hora quando você fala de um outro idioma (...) existe essa cobrança familiar. Então, como ele investiu, ele comprou um livro que ele não era obrigado a comprar, entendeu, ele teve que se esforçar pra fazer uma tarefa com o filho dele em casa, ele teve que traduzir uma música, às vezes ele teve que ajudar o filho dele a traduzir, ele teve que comprar um dicionário de inglês, ele teve que fazer um investimento, ele quer saber do retorno, então ele quer uma coisa palpável, ele quer ver, não só a qualidade, ele quer ver a quantidade. Aí passa a ser uma coisa que tem que... que se torna meio que obrigatório, que é pra você dar uma satisfação pra família daquilo que você tá (sic) fazendo.

A fala da coordenadora do projeto corrobora a visão de McKay (2006), sobre a responsabilidade de prestação de contas, que enxerga os pais ou responsáveis como um dos agentes que deve ser informado dos resultados da avaliação. A perspectiva de que os pais precisam e exigem conhecer os resultados da prova nos guiaram durante nossas ações de ensino de LEC no decorrer do semestre, como se pode notar em alguns diários reflexivos realizados pela professora-pesquisadora:

Excerto 4. Diário reflexivo – Professora-pesquisadora– 19 de junho de 2017

(...) o objetivo desta avaliação pra mim é mostrar pra eles que eles são capazes, mostrar pros pais o que fizemos durante o bimestre e mostrar pra escola que vale a pena manter o projeto.

Excerto 5. Diário reflexivo – Professora-pesquisadora– 27 de junho de 2017

As notas serão registradas para quem? Para os pais, para a escola e para eles. Quem precisa de notas?

- Pais (bastam os conceitos)
- Escola (registro escolar futuro)
- Eles (vício)
- Eu (bastam os conceitos e a comparação com os diários e pontos positivos)

No entanto, percebemos que durante o curso investigado nenhum pai mostrou qualquer interesse por saber como estava o rendimento do aluno, e nem mesmo para saber sobre as notas, conforme excerto 6.

Excerto 6. Diário reflexivo – Professora-pesquisadora – 16 de dezembro de 2017

Hoje foi a última reunião de pais. Foram 4 reuniões de pais durante o ano, e em todas elas nenhum pai da turma investigada veio falar comigo. A reunião dos quintos anos acontece separadamente com as professoras de exatas e de humanas, e eu, a professora de inglês, ficava junto com os professores do EF2. Após a reunião com as professoras específicas, todos os pais podiam vir falar comigo, mas nenhum veio.

Na reunião do 2º bimestre, que foi no dia 12/08, acabei não enviando os boletins do 2º bimestre pra coordenadora. Ela também não me pediu. Durante a reunião do 2º, ninguém veio me pedir nota nenhuma de inglês, nem os pais, nem a coordenadora, nem os alunos, nem mais ninguém da direção. A professora que seguiu com as aulas a partir do 3º bimestre também não me perguntou nada sobre o que eu já tinha dado, até onde eu tinha ido no livro, qual unidade eu tinha fechado, que atividades já tinha feito... Ela também não me pediu pra ver nenhuma prova. As outras professoras do 5º ano também não me pediram nada, e ninguém me chamou para participar de nenhum conselho de classe do 5º ano. Tudo isso me faz questionar qual é o sentido real do que fiz durante o primeiro semestre, não para os alunos, pois pra esses acredito ter feito alguma diferença, mas pra escola, pra coordenação e pros pais. Fiquei com a impressão de que, no fim, a avaliação só serviu pros alunos e pra mim mesma⁸.

Notamos, a partir da reflexão sobre o excerto acima, que ninguém mostrou interesse pelos resultados da avaliação das práticas de LEC conduzidas com os alunos do quinto ano durante o primeiro semestre de 2017, o que nos leva a questionar a afirmação de que a avaliação e a necessidade da prova “veio mais como uma cobrança familiar.” Os pais não cobraram os resultados da avaliação, mesmo quando não receberam nada na reunião do segundo bimestre. Eles também não cobraram o “investimento” feito. Acreditamos que isso ocorra pelo fato de a LE não constar no boletim, não sinalizando para os pais a relevância da LE. Isso aponta para um descaso em relação ao curso de LEC no EF1 no contexto investigado, o que pode ser justificado pelo seu caráter facultativo, pela visão de que ele é um “extra”:

Excerto 7. Entrevista – Coordenadora do Projeto – 11 de setembro

Aluno da rede pública, né, o inglês começa só no 6º ano, primeiro ano de inglês aqui, da disciplina, então no 5º e no 6º eu não posso esperar nada deles. (...) é um acréscimo, é um bônus, é um investimento familiar...

É possível inferir pela fala da coordenadora do projeto que, em outras palavras, o que a criança aprender “é lucro” já que nada se pode esperar deles, uma vez que na rede pública do

⁸ Para detalhes do uso dos resultados da avaliação conduzida com a turma, consultar a dissertação completa XXXX.

Distrito Federal raramente se pensa em curso de LEC no EF1. Sendo assim, entendemos que, com relação ao curso de LEC no EF1, a visão dos pais ou responsáveis pelas crianças do quinto ano seja um reflexo da visão da direção da escola – a forma como ela entende e percebe o curso e a importância que ela lhe confere, reflete na forma como os pais ou responsáveis veem a disciplina. Escola, alunos e pais estão inseridos numa sociedade que atribui pouco valor à aprendizagem da língua estrangeira – sabemos disso. Historicamente, o ensino de inglês – principalmente, mas também outras línguas, como o espanhol – flutua ao sabor das mudanças legais que ora a tornam obrigatória, ora a desobrigam, quase sempre sob condições adversas para a aprendizagem de línguas, como o tamanho das turmas e a carga-horária reduzida, para mencionar apenas dois. Reconhecemos que a escola faz parte desse contexto social. Embora haja o discurso de que o Projeto é importante, ele não se materializa em ações de responsabilidade de retornar informações à sociedade (os pais, no caso), que contribuiriam para o desenvolvimento do letramento em avaliação desses terceiros agentes. Percebemos essa lacuna importante na educação brasileira, que se mostra não apenas nessa escola, mas em diversos outros contextos educacionais, e entendemos que, se a escola se posicionasse diferentemente, se assumisse a responsabilidade de considerar a LI como algo realmente relevante, teríamos resultados diferentes.

A coordenadora do projeto considera ainda uma outra causa para a obrigatoriedade da prova: a consistência no formato da avaliação na escola. Segundo ela,

Excerto 8. Entrevista – Coordenadora do Projeto – 11 de setembro

(...) é importante que essa avaliação seja constante, que ela não seja assim disparate (...) Você vem trabalhando todo numa linha direcionada, de trabalho coletivo, colaborativo, e aí você (sic) chega um professor no 4º ano e resolve: "ah eu vou fazer prova só oral, eu não vou fazer registro," – não pode ser assim, você tem que se adaptar à proposta pedagógica (...) Então acho assim, que, a avaliação a gente tem que ir fazendo nos mesmos moldes, porque lá na frente na vida elas vão continuar sendo assim, sabe (...)

Em outras palavras, ela acredita que a realização de atividades avaliativas requer *prática*, e que as crianças devem ser acostumadas desde cedo às práticas avaliativas formais tradicionais em ambiente escolar. Concordamos em parte com a visão da coordenadora do projeto por entendermos que formatos novos de avaliação podem causar estranhamento e ansiedade, o que pode afetar a confiabilidade dos resultados da avaliação.

Hughes (2003), por exemplo, destaca que, para conferir mais confiabilidade a uma avaliação, o aluno deve estar familiarizado com o formato e com as técnicas de avaliar.

Porém, a decisão de aplicar provas escritas deve se pautar pela decisão mais importante sobre

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

ISSN 1984-6576.

E-202033

a avaliação, nomeadamente a validade do processo. É necessário assegurar que aquilo que precisamos avaliar possa ser capturado pelo formato desse instrumento de avaliação. Ademais, não podemos esquecer que autores como Luckesi (2014) há tempos vêm apontando que a avaliação na escola se materializa em uma *fetichização* em torno das provas. Avaliar torna-se sinônimo de aplicar provas. Se entendermos que aqui há um problema real, é preciso agir no sentido oposto. Infelizmente, no papel de professora substituta, a professora-pesquisadora não encontrou espaço para essa ação.

Por outro lado, acreditamos que, desde que a prova escrita seja capaz de capturar amostras desejadas de uso da língua (para isso também necessita ter sido bem elaborada), os resultados da prova podem perfeitamente fornecer subsídios para decisões pedagógicas pelo professor. Para mais informações sobre como as atividades de ensino de avaliação foram elaboradas, consultar a dissertação (XXXX).

Finalmente, a última finalidade que pudemos perceber para a decisão de avaliar a aprendizagem dessas crianças por meio de provas foi o fator motivacional: a prova incentiva os alunos a estudarem, a se dedicarem. Segundo McKay (2006), a avaliação providencia uma tensão que motiva os alunos a estudarem mais. Ademais, como mencionado anteriormente, a teoria piagetiana indica que fenômenos afetivos (tais como os motivacionais) funcionam como energizadores do desenvolvimento cognitivo. Então, ao concluírem a prova do 2º bimestre, perguntei a eles quem tinha estudado para a prova.

Excerto 10. Diário reflexivo – Professora-pesquisadora – 27 de junho de 2017

[...] dos 14 estudantes, cinco disseram que estudaram (só porque tinha prova), seis afirmaram que estudaram um pouco, e três alegaram não ter estudado.

É interessante perceber que cinco alunos estudaram *porque* tinha prova. Este fato indica que essas crianças já estão acostumadas a estudar *para* a prova. Nessa perspectiva, se não houvesse um momento de avaliação formal, elas provavelmente não dedicariam tempo à disciplina em casa. Fica claro que, de fato, a existência de uma avaliação formal produz uma tensão potencialmente motivadora, capaz de incentivar e energizar o desenvolvimento cognitivo.

Esse fato pode justificar a utilização de instrumentos tradicionais de avaliação em um ambiente em que a educação e as práticas de ensino/aprendizagem em todas as outras disciplinas ainda são tradicionais. No entanto, um perigo real em adotar *apenas* o instrumento

prova⁹, ou mesmo em atribuir-lhe valor bem mais alto que aos demais possíveis instrumentos, é que ele vem “de mãos dadas” com outras práticas tradicionais de avaliação na escola:

Excerto 11. Diário reflexivo – Professora-pesquisadora –13 de junho de 2017

Durante a aula, tinha uma atividade no material didático que trazia uma musiquinha, e nós chegamos a cantá-la juntos. Quando perguntei se eles queriam criar uma coreografia, a aluna J perguntou (...):

Aluna J: A gente vai ganhar ponto?

Eu: Não...

Aluna J: Então não.

Nesta perspectiva, a prova, apesar de ser um instrumento avaliativo do qual se possa fazer bons usos pedagógicos, tem geralmente seus resultados expressos em notas que nada significam em relação aos objetivos de aprendizagem, atuando de “forma livre e independentemente da efetiva qualidade da aprendizagem dos educandos” (LUCKESI, 2014, p. 57). O resultado disso é a manutenção de uma cultura em que o ponto positivo é a moeda de troca, o que Barcelos (1995, p. 85) denomina como o “salário” do aluno.

Assim que a professora-pesquisadora assumiu a turma, seu questionamento principal era pensar em formas de avaliar que pudessem de fato refletir a aprendizagem das crianças, da forma mais adequada para a faixa etária deles. Imaginava que não haveria o interesse desproporcional por pontos positivos, tão fortemente presente nas turmas dos anos subsequentes, uma vez que a disciplina não era obrigatória e, conseqüentemente, não acarretaria em uma recuperação ou reprovação. No entanto, deparamo-nos com crianças já fortemente acostumadas às formas tradicionais de avaliação, e que faziam coisas apenas pelo ponto positivo. Elas já haviam sido *treinadas* para essa forma de avaliar. Com essa experiência, percebemos a dificuldade de mudar a cultura de ensinar, aprender, avaliar e ser avaliado, mesmo com crianças no primeiro ciclo do EF.

5. Considerações finais

Em conclusão, respondendo à pergunta “por que avaliar crianças como aprendizes de LE?,” entendemos que a avaliação traz informações valiosas, sobretudo para os alunos e

⁹ Tecnicamente, a utilização de um único instrumento pode levar a interpretações equivocadas sobre a aprendizagem, na medida em que a extensão da prova formal talvez não permita um volume suficiente de amostras representativas da aprendizagem, além de aumentar consideravelmente o fator do método sobre os resultados.

professores envolvidos. Para o professor, quando este utiliza a função diagnóstica e formativa da avaliação, o resultado da avaliação o auxilia a repensar suas práticas e buscar novas alternativas de ensinar. Para os alunos, o *feedback* do professor pode indicar caminhos de aprendizagem.

A escola, por sua vez, precisa tomar decisões institucionais. No entanto, a avaliação só se torna realmente necessária para a administração da escola se seus resultados forem utilizados de forma a convergir com as ações pedagógicas. O mesmo ocorre com a necessidade das avaliações para os pais ou responsáveis. Embora o professor e a escola tenham a responsabilidade social de prestar contas aos pais, o potencial dessa informação só não se perderá se os pais agirem a partir dos resultados. Essa ação pode vir de formas diferentes: na cobrança para que os filhos se dediquem mais, na decisão de estudar junto com os filhos, quando o letramento desses pais ou responsáveis lhes permite, por exemplo. O que nos parece mais relevante com relação a isso é que fica claro, a partir da análise do contexto investigado, que o interesse da administração da escola e dos pais ou responsáveis está diretamente relacionado: se a perspectiva da direção da escola é a de que determinada prática é importante, ela tem o potencial consideravelmente maior de torná-la importante também para os pais ou responsáveis, por meio de comunicados, reuniões e relatórios que compartilhem a filosofia institucional.

Por fim, uma última palavra sobre avaliação tradicional. Se por um lado as provas são tão poderosas para motivar os alunos a se dedicarem em horas de estudo, por outro, quando utilizadas isoladas de outros instrumentos, elas fortalecem ações de avaliação com as quais não concordamos. Assim, é necessária ainda mais atenção ao elaborá-las, de modo a evidenciarem usos de língua que possam ser qualitativamente analisados e expressos em comparação com os objetivos da aprendizagem.

Referências

ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, vol. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1995.

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

ISSN 1984-6576.

E-202033

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2016.

_____. **Resolução SE-29**. Institui o Projeto Early Bird - Língua Inglesa destinado a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais. De 28 de maio de 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM>. Acesso em: 31 dez. 2017.

BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. White Plains, NY.: Pearson Education, 2004.

BROWN, J. D.; HUDSON, T. The Alternatives in language assessment. **TESOL Quarterly**, vol. 30, p. 653-675, 1998.

CAMERON, L. **Teaching English to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019. DOI: 10.5965/1984723820422019281.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LA TAILLE, Y. D. O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: TAILLE, Y. D.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget. Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-23.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCKAY, P. **Assessing young language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 19, n. 2, p. 15-42, 2020.

NASAB, F. G. Alternative versus traditional assessment. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**, vol. 6, n. 2, p. 165-178, 2015.

OLIVEIRA, S. D.; JESUS, V. M. D.; MORAIS, Z. P. D. **Projeto de docência compartilhada**. p. 57-61, 2011. Mimeo.

PÁDUA, L. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. 56 f. Monografia (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PIERCE, L. V.; O'MALLEY, J. M. **Performance and portfolio assessment for language minority students**. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1992.

RAMOS, R. C. G.; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. (Orgs). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para professores e formadores**. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, 2008. p. 63-84.

READ, C. Is younger better?. **English teaching professional**, vol. 28, p. 5-7, 2003. Disponível em: <<http://www.carolread.com/download/is-younger-better-english-teaching-professional-july-2003-2/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ROMÃO, J. E. O que é avaliação. In: **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 55-67.

SCARAMUCCI, M. V. R.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112.

SHAABAN, K. Assessment of young learners. **English Teaching Forum**, vol. 39, n. 4, p. 1-4, 2005.

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

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G; P. Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy. **Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 17, n. 1, p. 63-91, 2018.