



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FABIO JOSÉ DE ARAUJO

**AVALIAÇÃO ACOLHEDORA:
TRILHAS DE AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE INGLÊS DO 6º ANO**

Londrina
2022

FABIO JOSÉ DE ARAUJO

**AVALIAÇÃO ACOLHEDORA:
TRILHAS DE AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE INGLÊS DO 6º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Mestrado Profissional, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A663a Araujo, Fabio José de.

Avaliação Acolhedora : trilhas de autoformação para professores e professoras de inglês do 6º ano / Fabio José de Araujo. - Londrina, 2022.
108 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Avaliação - Tese. 2. Transição - Tese. 3. Acolhimento - Tese. 4. Trilhas de autoformação - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

FABIO JOSÉ DE ARAUJO

**AVALIAÇÃO ACOLHEDORA:
TRILHAS DE AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PROFESSORAS DE INGLÊS DO 6º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, Mestrado Profissional, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

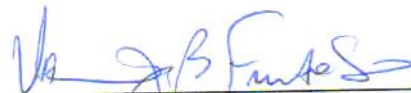
BANCA EXAMINADORA



Juliana Reichert Assunção Toneli
Profa. Orientadora
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Profa. Dra. Denise Ismenia B. Grassano Orteni
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Profa. Dra. Viviane A. Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de ____ de ____.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, minha orientadora, que me acolheu quando eu precisei de uma nova orientação para me conduzir nesta jornada e que brilhantemente me atendeu com tanto carinho, atenção, cuidado e zelo.

À professora Dra. Denise, que se desdobrou durante o período da sua disciplina para socorrer a quem precisava.

Às professoras do MEPLEM que foram verdadeiras pontes para que pudéssemos evoluir em nossa aprendizagem e enquanto professores do ensino de línguas.

Ao Criador de tudo que nunca nos abandona.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

RESUMO

ARAUJO, Fabio José de. **Avaliação Acolhedora**: trilhas de autoformação para professores e professoras de inglês do 6º ano. 2022. 108 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas/Adicionais) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

O ensino de língua inglesa na educação básica é obrigatório somente a partir do sexto ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018). Entretanto, as redes de ensino, sejam elas particulares ou públicas, têm inserido em suas grades curriculares a oferta deste componente curricular para os anos iniciais do ensino fundamental (RUBBO, 2016; SECCATO, 2016; TANACA, 2017; AVILA, 2019). Neste contexto, a transição dos alunos do quinto para o sexto ano é um momento de diversas transformações sociais, biológicas, psicológicas e emocionais. Tendo em vista também a heterogeneização de históricos escolares e contatos formais em ambiente escolar com a língua inglesa, acarretadas pela falta de políticas para o ensino de línguas adicionais para crianças e a migração entre redes de ensino pelos estudantes, as escolas recebem alunos nos sextos anos de diversos contextos. Logo, as dificuldades decorrentes deste cenário de transição podem se fazer presentes nos sextos anos. Deste modo, observamos uma demanda de formação para o professor de inglês que atua nessa etapa escolar no que tange à avaliação e aos fatores de mudanças. Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de autoformação em avaliação acolhedora para professores de inglês, fundamentada na avaliação formativa (BROWN, 2000; CAMERON, 2005, McKAY, 2008 e outros), sob enfoque do processo de acolhimento dos alunos do sexto ano e suas contribuições para a promoção da aprendizagem de língua inglesa. Para concebermos esta proposta, realizamos uma sondagem amostral, utilizando questionário eletrônico e virtual, com professores de inglês do sexto ano de diversos contextos para conhecer suas vivências e para que seus apontamentos pudessem direcionar o trabalho. Mediante as respostas ao questionário, construiu-se o produto educacional que consiste em uma Trilha de Autoformação para a promoção da avaliação acolhedora. A trilha dispõe de recursos multimidiáticos (JEWITT; KRESS, 2010) com conteúdos complementares entre si para o professor de inglês do sexto ano que deseja promover avaliação para a aprendizagem sob a perspectiva da pedagogia do acolhimento, inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire (2005). Acreditamos que a trilha poderá contribuir para ampliar o conhecimento dos professores de inglês dos sextos anos acerca da avaliação na perspectiva do acolhimento, bem como melhorar as práticas docentes e, conseqüentemente, facilitar o processo de avaliação no ensino de língua inglesa para crianças tendo em conta a transição para a segunda etapa do ensino fundamental.

Palavras-chave: Avaliação; Transição; Acolhimento; Língua inglesa; Trilhas de autoformação.

ABSTRACT

ARAUJO, Fabio José de. **Avaliação Acolhedora**: trilhas de autoformação para professores e professoras de inglês do 6º ano. 2022. 108 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas/Adicionais) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

The teaching of English in basic education is mandatory only from the 6th year of elementary school (BRASIL, 2018). However, education networks whether private or public have included in their curricula the offer of this curricular component for the early years of elementary school (RUBBO, 2016; SECCATO, 2016; TANACA, 2017; AVILA, 2019). In this context, the transition of students from the 5th to the 6th year is a time of diverse social, biological, psychological and emotional transformations. Also in view of the heterogenization of school records and formal contacts in the school environment with the English language, caused by the lack of policies for teaching additional languages to children and the migration between teaching networks by students, schools receive students in the 6th years from different contexts. Therefore, the difficulties arising from this transition scenario can be present in the 6th years. In this way, we observe a demand for continuing education for the English teacher who works at this school stage in terms of evaluation and change factors. This work aims to present a proposal for self-study in welcoming assessment for English teachers, based on formative assessment (BROWN, 2000; CAMERON, 2005, McKAY, 2008 and others), focusing on the welcoming process of 6th year students and their contributions for the promotion of English language learning. To conceive this proposal, we carried out a sample survey, using an electronic and virtual questionnaire, with 6th grade English teachers from different contexts to learn about their experiences and so that their notes could guide the work. Through the answers to the questionnaire, the educational product was built, which consists of a Self-training Trail to promote welcoming assessment. The trail has multimedia resources (JEWITT; KRESS, 2010) with complementary content for the 6th year English teacher who wants to promote assessment for learning from the perspective of the pedagogy of reception, inspired by the teachings of Paulo Freire (2005). We believe that the trail can contribute to broadening the knowledge of 6th grade English teachers about assessment from a welcoming perspective, as well as improving teaching practices and, consequently, facilitating the assessment process in teaching English to children, taking into account the transition to the second stage of elementary school.

Key-words: Assessment; Transition; Welcoming; English language; Self-study trails.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela inicial da Trilha de Autoformação	63
Figura 2 - Página "Sobre o autor"	64
Figura 3 - Definição de trilha	64
Figura 4 - Texto sobre autoformação	65
Figura 5 - Vídeo sobre como usar a trilha de autoformação	66
Figura 6 - Estações temáticas da Avaliação Acolhedora	67
Figura 7 - Ícone dos alunos do sexto ano.....	76
Figura 8 - Ícone da avaliação acolhedora.....	76
Figura 9 - Ícone do fórum de discussão.....	77
Figura 10 - Ícone do acolhimento	77
Figura 11 - Ícone dos princípios da avaliação.....	78
Figura 12 - Ícone da transição	78
Figura 13 - Ícone da avaliação da trilha.....	79
Figura 14 - Ícones das estações temáticas	79
Figura 15 - <i>Booklet</i> sobre o acolhimento	82
Figura 16 - <i>Booklet</i> sobre os alunos do 6º ano	82
Figura 17 - <i>Booklet</i> sobre a transição	83
Figura 18 - <i>Booklet</i> sobre os princípios da avaliação de línguas	83
Figura 19 - <i>Booklet</i> sobre a avaliação acolhedora	84
Figura 20 - Imagem do site do canal de <i>podcasts</i> sobre a Avaliação Acolhedora ...	86
Figura 21 - Episódios de <i>podcasts</i> publicados no canal sobre a avaliação acolhedora	86
Figura 22 - Indicações de leitura sobre o acolhimento.....	87
Figura 23 - Indicações de leitura sobre a transição	88
Figura 24 - Indicações de leitura sobre os alunos do 6º ano	88
Figura 25 - Indicações de leitura sobre os princípios da avaliação de línguas.....	89
Figura 26 - Ícone de acesso aos vídeos.....	90
Figura 27 - Indicações de vídeos sobre o acolhimento	90
Figura 28 - Indicação de vídeos sobre a transição	91
Figura 29 - Indicação de vídeos sobre os alunos do 6º ano	92
Figura 30 - Indicação de vídeos sobre os princípios da avaliação de línguas.....	92
Figura 31 - Vídeo sobre a avaliação acolhedora	93

Figura 32 - <i>Game</i> sobre o acolhimento	94
Figura 33 - Atividade <i>online</i> sobre a transição.....	95
Figura 34 - Quiz <i>online</i> sobre os alunos do 6º ano	95
Figura 35 - Atividade <i>online</i> sobre os princípios da avaliação	96
Figura 36 - <i>Game</i> sobre a avaliação acolhedora	96
Figura 37 - Página inicial do fórum de discussão da avaliação acolhedora	97
Figura 38 - Página inicial do fórum de discussão e botões de acesso	98
Figura 39 - Página com as postagens sugeridas no fórum de discussão da Avaliação Acolhedora.....	98
Figura 40 - Formulário de avaliação da trilha de autoformação	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das estações temáticas e dos recursos agregados.....	69
Quadro 2 - Ícones das estações e suas funções	80
Quadro 3 - Descrição dos <i>posts</i> e das categorias do fórum de discussão virtual	
Avaliação Acolhedora	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FELICE	Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LIC	Língua Inglesa para Crianças
MEPLEM	Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
PDF	<i>Portable Document Format</i>
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA	20
3	EIXOS TEMÁTICOS	24
3.1	EIXO CONCEITUAL.....	24
3.1.1	Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental	25
3.1.2	A Passagem da Infância para a Adolescência.....	28
3.1.3	O Acolhimento.....	33
3.1.4	A Avaliação de Línguas Adicionais.....	36
3.1.5	Os Princípios da Avaliação de Línguas.....	42
3.1.5.1	Validade.....	42
3.1.5.2	Praticidade.....	44
3.1.5.3	Confiabilidade.....	46
3.1.5.4	Autenticidade.....	47
3.1.5.5	Efeito retroativo.....	49
3.1.6	Avaliação Acolhedora.....	53
3.2	EIXO PEDAGÓGICO.....	58
3.2.1	Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as Trilhas de Aprendizagem.....	59
3.3	EIXO COMUNICACIONAL.....	61
3.3.1	A Trilha de Autoformação.....	61
3.4	Os ícones.....	76
3.5	Os <i>Booklets</i>	81
3.6	Os Podcasts.....	84
3.7	Indicações de Leituras.....	86
3.8	Sugestões de Vídeos.....	89
3.9	Atividades Online.....	93
3.10	Fórum de Discussão.....	97
3.11	Avalie a Trilha.....	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

REFERÊNCIAS	103
--------------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista que muitos cursos de Letras - Português/Inglês oferecem dupla habilitação nas línguas mencionadas ou mesmo os cursos de Letras com habilitação única e que, portando, focam em uma língua adicional, sentimos¹ a carência de ampliação acerca de conhecimentos específicos e desenvolvimento da formação para os professores de línguas adicionais. Deste modo, o ingresso no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) oportuniza o aprofundamento, o aprendizado, as discussões, a reflexão e a expansão dos conhecimentos para uma melhor formação profissional e acadêmica enquanto professores de língua inglesa. O MEPLEM possibilita que o futuro mestre possa atuar profissionalmente respaldado por teorias e reflexões acerca de questões que tangem o ensino e a aprendizagem, com vistas a uma educação de melhor qualidade, seja ela em escola pública ou particular. Além disso, ao fomentar a elaboração de produtos educacionais, o referido programa cria meios para que seus egressos ofereçam uma contribuição à sociedade por meio de práticas educacionais informadas.

Sou professor efetivo da rede pública estadual do estado de Mato Grosso do Sul desde o ano de 2006 e venho lecionando de língua inglesa para as turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (etapas fundamental e médio) em três escolas da cidade de Nova Andradina. Trabalhei também por um ano em escola privada como professor de língua inglesa dos quinto e sexto anos. Já passei pela função de coordenador pedagógico durante dois anos e exerci a função de diretor-adjunto em uma das escolas que atuava em Nova Andradina - MS.

Durante esses anos de atuação como professor de inglês em escolas públicas, sinto a necessidade de aprimoramento teórico que possa refletir beneficentemente na prática com meus alunos. Percebo também que as sessões de formações continuadas realizadas nas escolas, sugeridas pelas secretarias mantenedoras da rede de ensino, não contemplam suficientemente questões e problemas frequentes do cotidiano escolar. Uma área que sempre me despertou

¹ Uso a primeira pessoa do plural neste artigo porque ele não seria o mesmo se não fossem as vozes da minha orientadora, professora Dra. Juliana R. A. Tonelli, dos parceiros e parceiras do grupo de pesquisa Felice e professores que me ajudaram nessa jornada. Quando se tratar de um relato pessoal, utilizarei a primeira pessoa do singular.

interesse para estudar é a da avaliação. Entretanto, mesmo a área sendo abordada nas referidas formações continuadas nas escolas, não era possível um aprofundamento no assunto por razões de tempo, bem como falta de profissional com conhecimento maior em avaliação para conduzir as discussões e o estudo ter que se desenvolver de maneira geral, que atendesse a todos os professores dos diferentes componentes curriculares presentes. Desta forma, não era factível esperar que houvesse um curso ou momento de estudos mais significativo, sobretudo na avaliação de línguas adicionais e, mais especificamente, com alunos de inglês do sexto ano, público discente no qual tenho trabalhado desde o início da minha carreira de professor e que encontrei dificuldades para desenvolver uma metodologia de acordo com as especificidades de transição, de mudanças, sociais, emocionais e biológicas deste ano escolar, assim como um processo de avaliação que pudesse contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

Sabe-se que no cenário educacional brasileiro, a oferta obrigatória da língua inglesa acontece somente a partir do sexto ano do ensino fundamental, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018). Entretanto, as redes de ensino já têm incluída a referida língua em suas grades curriculares nos anos iniciais, como nos mostram Rubbo (2016), Seccato (2016), Tanaca (2017) e Avila (2019). Deste modo, os professores de inglês encontram nas turmas de sexto ano alunos de diferentes contextos de aprendizado da língua em questão: primeiro, há os que iniciam suas experiências em um ambiente de aprendizagem com a língua inglesa somente no referido ano escolar e, também, há estudantes que migram de uma rede de ensino que já proporcionou o contato com a língua inglesa anteriormente a esta etapa. Percebemos que há crianças² no sexto ano do ensino fundamental que já tiveram contato formal³ com a língua inglesa anteriormente a esta etapa com frequência em várias localidades brasileiras (SANTOS, 2005; ANTONINI, 2009; VICENTINI, 2013; TEIXEIRA, 2019; MAGIOLO, 2019).

Tendo em mente este contexto heterogêneo nas salas de aulas do sexto ano, corroboramos com Rocha (2017, p. 1675) que nos fala sobre “o descompasso apontado nos textos oficiais sobre o ensino de língua estrangeira”,

² Vamos nos referir aos estudantes do 6º ano como crianças tendo por base o critério estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

³ Sabemos que o contato com a língua inglesa pode acontecer de diversas maneiras e variados contextos, tais quais com músicas, jogos, internet, TV, família, dentre outros. Quando dizemos contato formal, estamos nos referindo às circunstâncias em que a criança estuda a língua inglesa em escolas ou institutos de idiomas.

ressaltando a discrepância entre legislações brasileiras e as condições reais de trabalho, bem como mediante as orientações realizadas com a orientadora desta pesquisa, acerca do contexto e da problematização encontrada no cenário mencionado, colocamos em pauta o fato de que esses alunos são um público que, frequentemente, é alvo de reclamações de diversos professores, conforme a experiência desse professor pesquisador. De modo geral, podemos elencar que as queixas são de alunos agitados, que conversam demasiadamente, que não conseguem se organizar e manter seu material escolar em ordem e que há indisciplina constantemente.

Acreditamos ser preciso levar em consideração as características destes alunos e alunas que estão passando por várias fases de transição em suas vidas. Primeiro, eles saem dos anos iniciais (ensino fundamental I) e ingressam nos anos finais (ensino fundamental II). Este fato pode parecer sem importância, porém, para as crianças representa não somente avançar de um ano escolar para outro, mas uma mudança nas estruturas pedagógica e social com as quais elas estão familiarizadas. Além disso, é também a passagem para uma etapa escolar considerada “menos infantil” em que paira a ideia de que, deste ponto em diante, os estudos serão sérios e a “brincadeira” acabou. A respeito deste fator de mudança, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 59) pontua: “Afinal, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares”.

Percebemos, ao longo de nossa trajetória docente que fazer com que essa transição seja mais tranquila tanto para o corpo docente quanto para o discente não tem sido uma tarefa fácil. O parecer CNE/CEB nº 11/2010 aponta que os alunos do sexto ano “[...] costumam se **ressentir** diante das muitas **exigências** que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais.” (BRASIL, 2010b, p. 20, grifo nosso), cabendo às escolas e redes de ensino criar um planejamento curricular integrado e sequencial no intuito de amenizar os efeitos dessas mudanças.

Neste sentido, conforme o parecer CNE/CEB nº 11/2010, cabe às escolas e aos profissionais envolvidos no processo educacional facilitar a transição, em um processo de inserção das crianças no novo ambiente que estão a adentrar. Para que isso ocorra, é necessário um planejamento que envolva todas as áreas do

conhecimento e a elaboração de ações que fujam do convencional (BRASIL, 2013, 2011b).

Mediante todas essas considerações, encontramos uma demanda por uma equipe pedagógica que tenha ciência de todos os fatores relacionados a esta etapa da educação básica e que abrace a causa da transição a fim de propiciar um caminho onde as interrupções nas aprendizagens dos alunos sejam as mínimas possíveis. Assim como orientou o parecer CNE/CEB nº 11/2010 (p. 20), é preciso que haja integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental para que se possa superar os problemas decorridos da passagem entre tais etapas.

Além das mudanças externas, relacionadas às etapas de ensino, temos o fato de que estas crianças vivenciam também uma fase de desenvolvimento caracterizada pela passagem da infância para adolescência e a entrada na puberdade, “passando por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.” (BRASIL, 2010b, p. 9).

Deste modo, em face aos aspectos relativos às transformações e à transição dos estudantes que passam do quinto para o sexto ano, bem como das orientações e ponderações do parecer CNE/CEB nº 11/2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), consideramos refletir sobre a avaliação para a aprendizagem (BLACK; WILLIAN, 1998) dos alunos de inglês do referido ano escolar, tendo em mente os fatores e as circunstâncias mencionadas. Estudos realizados no cenário internacional demonstram que o desempenho acadêmico durante o período de transição, em geral, diminuiu para grande parte dos alunos que migraram para novos ambientes escolares no começo da adolescência. A maioria das pesquisas mostra que tanto em avaliações padronizadas, quanto em notas atribuídas por professores, os resultados são inferiores para os alunos que transitaram entre escolas na pré-adolescência. (ANDERMAN; GREEN, 2019).

Neste âmbito, almejamos analisar a avaliação no cenário referenciado porque em face de todos os elementos que podem fazer com que a transição seja difícil para os alunos, o processo avaliativo em uma língua adicional e inédita, para alguns deles, pode configurar mais um agente causador de tribulação na vida das crianças que estão no sexto ano do ensino fundamental.

Assim, pressupomos atitudes para que a avaliação possa ser acolhedora e quais seus benefícios para a aprendizagem. Neste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de autoformação (JOSSO, 2004; LOSS, 2015) para professores e professoras de inglês em avaliação formativa (BROWN, 2000; CAMERON, 2005, McKAY, 2008, SCARAMUCCI, 2011, TOFFOLI, *et al* 2016), sob enfoque do processo de acolhimento dos alunos do sexto ano e suas contribuições para a promoção da aprendizagem de língua inglesa.

Concebemos essa proposta como **Avaliação Acolhedora Trilha de Autoformação**⁴, contendo recursos multimidiáticos (JEWITT; KRESS, 2010) com conteúdos complementares entre si para o professor de inglês do sexto ano que deseja promover avaliação para a aprendizagem sob a perspectiva do acolhimento, inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire (1997, 2005) em favor da educação libertadora, aberta ao diálogo.

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (FREIRE, 1996, p. 59).

Mediante o exposto, pensamos em promover um processo avaliativo que leve em conta as características do momento de transição e de mudanças próprios da passagem da infância para a adolescência que os alunos deste ano escolar vivenciam. Lançamos a oportunidade para que o professor desenvolva sua própria formação por meio da trilha, possa colocar em prática os conceitos e as reflexões contidos no produto educacional e que seja, ainda, possível compartilhar sua experiência. Acreditamos que a autoformação que o professor obterá mediante a exploração da trilha aqui apresentada possa contribuir para o aprimoramento das práticas docentes e, conseqüentemente, facilitar o processo de avaliação de língua inglesa para crianças (LIC) no contexto de transição para a segunda etapa do ensino fundamental.

Desta maneira, este trabalho está vinculado ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (PR), assim

⁴ Para acessar o site da trilha, clique no link <https://view.genial.ly/6165a5a802b8b10da36caffd>

como as pesquisas desenvolvidas no bojo do grupo de pesquisa Felice (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças).

Nas seções seguintes, apresentamos a metodologia empregada para a tecitura deste produto educacional. Logo após, discorreremos sobre os eixos temáticos que orientam a concepção e que nos embasam teoricamente para o desenvolvimento do produto educacional. Primeiramente, no eixo conceitual, discorreremos sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, seguida da subseção que trata da passagem da infância para a adolescência. Em sequência, apresentamos os construtos sobre o acolhimento, sucedido pelas premissas da avaliação formativa e voltada para a aprendizagem, bem como os princípios da avaliação de línguas podem contribuir para a construção de uma avaliação que leve em consideração o processo de acolhimento, a transição dos alunos do sexto ano e as mudanças vivenciadas na passagem da infância para a adolescência.

No que concerne ao eixo pedagógico, falamos sobre os conceitos dos ambientes virtuais e das trilhas de aprendizagem nos quais nos embasamos para elaborar a trilha de autoformação.

No terceiro eixo, o comunicacional, tratamos de como a trilha de autoformação está organizada e diagramada para atender aos objetivos que propomos. Logo depois, esclarecemos também a metodologia empregada para a construção do produto educacional, materializado em ambiente virtual que alcança maior número de professores de inglês do sexto ano.

Na sequência, apresentamos o percurso de construção da trilha, bem como as páginas que a compõem e os recursos que foram disponibilizados para abordar os conteúdos selecionados para constitui-la.

Em prosseguimento, expomos nossas considerações sobre a avaliação acolhedora, retomando as bases teóricas sob as quais nos alicerçamos para tecer nossas ideias. Por fim, escrevemos nossas conclusões sobre o produto educacional, rerepresentamos nossos objetivos, sintetizamos a proposta, assim como avaliamos a trilha de autoformações no que tange às contribuições, às limitações e às sugestões para trabalhos futuros.

2 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em apresentar uma proposta de produto educacional, produção característica dos cursos de mestrado profissional. O estudo teve início quando senti a necessidade de ampliar os conhecimentos referentes à avaliação de língua inglesa. Durante minha trajetória profissional, o trabalho tanto quanto docente, quanto como coordenador pedagógico ou diretor-adjunto, notei um desconforto de muitos docentes ao lecionarem para as turmas de sexto ano do ensino fundamental. Os primeiros anos de experiência deste pesquisador com as turmas mencionadas se mostraram um desafio pela diversidade de alunos em relação à idade, bem como quanto ao aspecto cognitivo, ao comportamento considerado indisciplinado de muitos alunos, à interação social e ao desenvolvimento emocional. Somados a tais fatores, a lacuna teórica na área de ensino de línguas adicionais para crianças desse professor, acrescida da pouca experiência, tornaram bastante árduo o primeiro ano de licenciatura em escola pública.

Estudar no curso de especialização em Ensino de Inglês para Crianças da Universidade Estadual de Londrina, concluído em 2019, proporcionou-me desenvolvimento e aprofundamento na área de ensino e aprendizagem da referida língua para crianças, uma vez que muitos cursos de letras não contemplam tal formação em seu currículo. Assim, a satisfação pessoal foi de perceber que o sentimento de despreparo e o medo de lidar com crianças praticamente havia se dissipado.

Embora este curso de especialização mencionado pôde ampliar os horizontes teóricos para o trabalho com crianças, mantive o interesse pelo estudo da avaliação na área de aprendizagem de línguas adicionais. Com o ingresso no curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da UEL em 2020, iniciei os estudos sobre o tema da avaliação. Desta maneira, tendo em vista que o público discente deste pesquisador se manteve com o sexto ano do ensino fundamental, lancei-me na incumbência de analisar a avaliação para a aprendizagem de língua inglesa, sob o enfoque dos aspectos transitórios da passagem dos anos iniciais para os anos finais, bem como da perspectiva do acolhimento.

Deste modo, o intuito deste trabalho é difundir uma trilha de autoformação de professores de inglês para a avaliação acolhedora. Este produto educacional foi baseado nos princípios dos AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem), dos ambientes digitais de aprendizagem (ALMEIDA, 2003) e

inspirado nas trilhas de aprendizagem (TAFNER; TOMELIN; MÜLLER, 2012), recurso que vem sendo muito utilizado na área de administração de empresas visando a autonomia dos usuários quanto às escolhas de quais conteúdos estudar e quando estudar para desenvolvimento de carreira. Com base em tais princípios, iniciamos a concepção das Trilhas de Autoformação. Sendo a trilha ambientada virtualmente, ela possibilita agregar múltiplas mídias, linguagens e recursos, bem como disponibilizar informações de forma organizada, elaborar e socializar produções. Cada usuário da trilha desenvolve sua formação no tempo, no ritmo e espaço que lhe apetece, de acordo com suas intenções e necessidades de conhecimento. (ALMEIDA, 2012).

Para a concepção desse produto educacional, o qual caracterizamos como Trilha de Autoformação, baseado nos conceitos das trilhas de aprendizagem (TAFNER; TOMELIN; MÜLLER, 2012), realizamos uma sondagem por amostragem com professores⁵ de inglês do sexto ano de diversos contextos, de variados lugares do Brasil. O intuito desse levantamento foi de conhecer as vivências e perspectivas dos docentes participantes em relação ao ensino da língua inglesa no sexto ano e para que seus apontamentos pudessem direcionar a condução deste artigo e do produto educacional. Essa sondagem com os professores de inglês foi desenvolvida por meio de um questionário eletrônico, utilizando o *Google Forms* composto por 13 perguntas, sendo oito de múltipla escolha e cinco dissertativas.

As questões elaboradas para o questionário foram fundamentadas com base na literatura sobre a avaliação (LUCKESI, 2013), sobre as ponderações acerca da transição e do acolhimento contidos em documentos oficiais (BRASIL, 2010a, 2010b, 2013, 2017; FREIRE, 1997, 2005; RABELO, 2013). As perguntas foram discutidas, reelaboradas e adaptadas durante as reuniões com a professora orientadora deste trabalho. Em seguida, o questionário foi pilotado, novamente discutido pelo grupo de pesquisa Felice e, após essa etapa, passou por novos ajustes, incorporando-se as sugestões dos membros do grupo consideradas pertinentes.

Em sequência, a sondagem foi divulgada por meio de mídias sociais virtuais, nas quais *Instagram* e *Facebook*, assim como por envio de mensagens pelo

⁵ Utilizaremos os vocábulos professor e professores (masculino), bem como aluno e alunos, mas salientamos que desejamos representar e alcançar tanto os docentes e discentes de ambos os gêneros, masculino e feminino.

aplicativo de comunicação *WhatsApp*. O questionário ficou disponível por um período de 15 dias (de 08/02/21 a 22/02/21) e obtivemos um total de 66 respostas. No texto introdutório do questionário, deixamos explicitado que se tratava de uma participação voluntária e que o professor autorizava, de modo não oneroso, o uso dos dados coletados por meio do instrumento para que sejam utilizados para fins exclusivos de pesquisa. As informações foram tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar as identidades dos participantes. O voluntário poderia recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem que isto acarretasse qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Com isso, buscamos garantir procedimentos éticos no processo investigativo.

Dentre as respostas que obtivemos, apresentamos algumas constatações que encontramos e que nos subsidiaram esta pesquisa e, conseqüentemente, a criar esse produto educacional. Primeiro, 61 professores (92,4%) afirmaram encontrar desafios no ensino de língua inglesa com alunos do sexto ano. No que tange à avaliação, 52 professores (79%) relataram ser necessário aplicar um processo avaliativo diferenciado no ano escolar em questão. Perguntamos ainda se os professores gostariam de ter acesso a um material que orientasse suas práticas pedagógicas para avaliar a aprendizagem de inglês dos alunos de sexto ano, tendo em vista as especificidades desta etapa de escolarização e, 64 (97%) responderam que sim.

Mediante a observação das respostas ao questionário, iniciou-se o desenvolvimento do produto educacional que, conforme dito anteriormente, consiste em uma trilha de autoformação virtual de professores de inglês do sexto ano para a promoção do que estamos denominando de avaliação acolhedora. Chegamos a essa concepção de criar um material que visasse orientar as práticas pedagógicas para avaliar a aprendizagem de inglês dos alunos no primeiro ano escolar dos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista as especificidades desta etapa de escolarização e frente a afirmativa de 97% dos participantes que desejariam ter acesso a esse tipo de material na pesquisa realizada.

A seguir, passaremos a apresentar os eixos temáticos que orientam a construção deste trabalho e do produto educacional, a trilha de autoformação Avaliação Acolhedora.

3 OS EIXOS TEMÁTICOS

Nas subseções a seguir, apresentaremos os eixos temáticos que nos orientaram para a fundamentação teórica e na produção do produto educacional em questão. No primeiro eixo, o conceitual, discorreremos sobre a transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, seguida da passagem da infância para a adolescência e do acolhimento. Logo após, apresentamos os construtos sobre avaliação e dos princípios da avaliação de língua.

Em sequência, no eixo pedagógico, tratamos sobre os pressupostos do caminho que elencamos a percorrer para promover a aprendizagem por meio da trilha de autoformação. Assim, trataremos dos princípios da trilha de autoformação, com base nas trilhas de aprendizagem e nos AVAs.

No terceiro eixo, o comunicacional, apresentamos a diagramação e a formatação da trilha de autoformação, demonstrando, por meio de figuras⁶, o produto educacional elaborado.

3.1 EIXO CONCEITUAL

Para a elaboração deste produto educacional, guiamo-nos, primeiramente, pela definição do eixo conceitual. De acordo com Kaplun (2005, p. 144-145), na criação de um material educativo, é necessário realizar uma pesquisa prévia dos assuntos e teorias que subsidiarão a elaboração do produto em si: “será necessário conhecer em profundidade o assunto em questão, os conceitos que o articulam, os debates mais importantes que existem em torno dele, etc.” (KAPLUN, 2005, p. 145).

Desta maneira, apresentamos os conceitos teóricos que fundamentam a elaboração da trilha de autoformação para professores de inglês do sexto ano. A começar pela transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, seguida dos aspectos da passagem da infância para a adolescência, seguindo para o acolhimento dos alunos que ingressam no ano escolar que estamos tratando. Para finalizar o eixo conceitual, percorremos os construtos sobre avaliação, de caráter formativo e os princípios da avaliação de línguas.

⁶ As figuras referem-se às imagens obtidas do produto educacional aqui apresentado.

3.1.1 Transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental

A transição dos alunos que finalizam o quinto ano do ensino fundamental e ingressam o sexto ano é um período marcado por diversas mudanças na estrutura pedagógica e curricular, além das transformações vivenciadas pelos alunos em suas próprias vidas (BRASIL, 2010a, 2010b, 2013, 2018). A partir da nossa experiência docente, é comum ouvirmos queixas dos professores, assim como percebemos em Dias-da-Silva (1997), Eschiletti Prati e Eizirik (2006) Hauzer (2007), Azevedo (2017) a respeito desses aprendizes, como agitação, indisciplina, desorganização e ritmo lento para aprendizagem e para o cumprimento de tarefas.

Neste cenário de mudança, em muitas escolas, ocorre também a mudança de turno de estudo dos alunos, bem como existe a característica de que até o quinto ano escolar, os alunos tinham aulas com poucos professores, sendo que o professor regente (ou generalista) mantém maior contato com a sala de aula. Este professor possui mais representatividade para a turma, além de exercer o cuidado de orientação, atenção e observação das crianças, bem como de influência e formação. Já no sexto ano, estes alunos se deparam com um número maior de docentes que trocam de turmas a cada 50 minutos e que, por serem lotados em diversas turmas, com grande número de alunos, não conseguem empregar dedicação quanto o professor regente fazia.

A esse respeito, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 60) chama a atenção para a complexidade dos desafios vividos pelos alunos do sexto ano, em especial “[...] à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas.” Diante desta especialização, esse documento orienta para que os componentes curriculares retomem e deem novo significado às aprendizagens dos anos iniciais do ensino fundamental, com o propósito de ampliar e intensificar os repertórios dos estudantes, bem como fortalecer a autonomia dos adolescentes ao longo dos anos finais. (BRASIL, 2018, p. 60). Mesmo diante do reconhecimento por parte do documento orientador da educação brasileira a respeito da transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, período marcado por diversas mudanças na estrutura organizacional e pedagógica, a BNCC (BRASIL, 2018) não apresenta possibilidades de superação das dificuldades vivenciadas tanto pelos alunos do ano escolar em referência, quanto da comunidade escolar que recebe esses docentes, restringindo-se a dizer que é preciso que os sistemas de ensino e as escolas se

articulem para amenizar os percalços encontrados no decorrer deste período de mudanças.

Isto posto, o componente curricular língua inglesa, em muitos casos, exerce papel inédito na vida das crianças que iniciam o sexto ano. Estes alunos que já estão passando por um momento de mudança e adaptação, precisam também apreender as novidades e exigências do contato com uma nova língua e de um novo professor, no caso dos estudantes que não tiveram a língua inglesa como componente curricular em suas vidas escolares. É neste sentido que nos indagamos sobre o papel e a importância do acolhimento desses estudantes recém-saídos dos anos iniciais.

Podemos apontar ainda dentre as diversas mudanças e exigências que acontecem na transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental, que as crianças se veem em meio a uma ampla movimentação em um local que era caracterizado por uma calma relativamente maior. Elas precisam aprender os nomes de todos os novos professores, dos novos componentes curriculares, encontrar o caderno correto para a aula em andamento, não esquecer dos livros, observar o horário de aulas de cada dia da semana, dentre outras. Isto tudo se torna desafio para as crianças e que demandam, muitas vezes, um tempo para que isso aconteça.

O que temos observado é que os professores que lecionam nessas turmas, muitas vezes não se recordam de todos esses aspectos na vida do estudante que está ingressando no ensino fundamental II ou até mesmo desconhecem tais fatores. Isto pode prejudicar o trabalho de ensino e aprendizagem, visto que desconsiderar o cenário apontado, bem como as mudanças vivenciadas pelos alunos é um fator apontado pelos documentos orientadores nacionais (BRASIL, 2010a, 2010b, 2013, 2018), pois “Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no quinto quanto no sexto ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode **evitar ruptura no processo de aprendizagem**, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.” (BRASIL, 2018, p. 59, grifo no original). Portanto, o ideal é garantir aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens, tornando-se significativa a articulação entre as etapas de ensino. Mais uma vez, defrontamo-nos com a falta de ações, medidas e exemplos que possam guiar as escolas e os professores a fim de colocar em prática tais “adaptações e articulações” (BRASIL, 2018, p. 59).

No sentido da garantia da aprendizagem e da articulação da trajetória escolar, a resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece no artigo 29, parágrafo 2º, que na passagem dos anos iniciais para os anos finais, uma atenção especial será oferecida, de acordo com o inciso II, “pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.” (BRASIL, 2010a). Entendemos que cabe a toda comunidade escolar facilitar o processo de transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental, amenizando, por assim dizer, os impactos da nova organização e de mais exigências vindas de diversos professores nas vidas dos alunos. De maneira semelhante, este último documento oficial não demonstra possibilidades para suprir a necessidade de atenção especial quanto à pluralidade de exigências novas feitas aos alunos do ano escolar em pauta. Compreendemos que a escola, por sua vez, precisa perceber que os estudantes estão conhecendo/assimilando a nova realidade e que forçar uma mudança brusca não seria benéfica para a aprendizagem deles.

Pesquisadores do tema da transição escolar no ensino fundamental (CHUNG; ELIAS; SCHNEIDER, 1998; GALTON *et al.*, 1999) atentaram-se em investigar os efeitos dessa experiência no ajustamento escolar. Os resultados de Chung, Elias e Schneider (1998) demonstram aumento do sofrimento psicológico ou diminuição do desempenho acadêmico após a transição. Os dados de meninos e meninas apontam diferenças nas mudanças de ajuste ao longo do tempo. Assim, conforme o gênero, a criança pode ser afetada de maneira diferente pela transição. Galton *et al.* (1999) fizeram uma revisão literária sobre as transferências e transições de alunos, analisando resultados, apresentando dados e estatísticas. Os autores afirmam que as transições e transferências impactam todos os alunos de certa forma, causando queda no desempenho acadêmico e desinteresse pelas atividades relacionadas à escola. Kingery e Erdley (2007) investigaram os efeitos da transição no ensino fundamental no que concerne à aceitação dos pares, número de amigos e a qualidade da amizade. Os resultados mostraram diminuição significativa no número médio de amizades no decorrer do tempo. A aceitação dos colegas, a qualidade e quantidade de amizades representaram fatores significativos na solidão e no envolvimento escolar durante a transição.

No que concerne à transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental no Brasil, as pesquisas mostram que as adversidades são enfrentadas não somente por alunos, professores e familiares e/ou responsáveis dos estudantes, mas toda a comunidade escolar ligada a este momento de mudança, como os coordenadores pedagógicos, diretores e funcionários da escola (DIAS-DASILVA, 1997; ESCHILETTI PRATI; EIZIRIK, 2006; HAUSER, 2007, AZEVEDO, 2017).

Assim sendo, tomamos o cenário transitório (ANDERMAN; GREEN, 2019) presente também na educação brasileira no que se refere à passagem do quinto para o sexto ano do ensino fundamental com todas suas implicações e passamos a considerá-lo basilarmente para (re)pensar a avaliação em inglês dos alunos que iniciam os anos finais do ensino fundamental, almejando afastar o processo avaliativo da áurea negativa que o permeia, assim como do possível caráter negativo que a língua inglesa pode representar para os alunos.

A seguir, conforme anunciado, abordamos aspectos relativos à passagem da infância para a adolescência dos alunos do sexto ano, bem como observamos algumas características próprias dessa faixa etária dos alunos.

3.1.2 A Passagem da Infância para a Adolescência

Na seção anterior, tratamos das mudanças externas, relacionadas à transição de etapas de ensino dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Além desses aspectos, importa considerar o fato de que essas crianças estão em uma fase de desenvolvimento caracterizado, principalmente, pela passagem para a adolescência. Isto é, começam a perceber que estão deixando a infância, porém ainda não entraram completamente no estágio adulto. Este momento de desenvolvimento, discorrido pelo parecer CNE/CEB nº 11/2010, consiste na entrada na puberdade e se tornam adolescentes: “Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais.” (BRASIL, 2010b, p. 9). Ademais, os adolescentes iniciam uma modificação nas relações sociais e nos laços afetivos. Suas relações com os colegas de mesma idade intensificam-se, outrossim, passam a conhecer a sexualidade e as relações de gênero. Deste modo, o movimento de ruptura com a infância se dá com mais velocidade na investida de construção de valores próprios (BRASIL, 2010b; AZEVEDO, 2017).

Além disso, a intelectualidade dos adolescentes começa a ser ampliada, tornando possível o pensamento abstrato (BROWN, 2000; MCKAY, 2008; BELSKY, 2015; ANDERMAN; GREEN, 2019). Os alunos adquirem a capacidade de poder ver as coisas pelo olhar do outro, rompendo com o egocentrismo da infância. “Essa capacidade de *descentração* é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos.” (BRASIL, 2010b, p. 9, destaque no original). Notamos, ainda, que dada à diversidade humana, tal processo de mudanças não é uniforme. Assim, importa que o professor tenha um olhar atento para perceber que as características dos alunos podem oscilar entre aquelas correspondentes à infância e à pré-adolescência e desenvolver seu trabalho pedagógico que possibilite contemplar tais diferenças de desenvolvimento e amadurecimento das crianças.

Esse momento de transição e de mudanças ao qual o parecer CNE/CEB nº 11/2010 discorre também pode ser observada em McKay (2008) que afirma que no período dos 11 aos 13 anos, a criança começa a “manipular” pensamentos e ideias, mas ela ainda precisa de vivências práticas. Surge, assim, a habilidade da linguagem para prever, formular e classificar hipóteses, bem como aumenta a capacidade de compreensão de causa e efeito, o sentido de metáforas e o duplo sentido que existe em piadas. Percebemos, nesse contexto, que a criança passa a criar e a entender o pensamento abstrato, mas ainda não se desvinculou da necessidade de exemplos e experiências concretas. Os alunos vêm dos anos iniciais e estão acostumados a ter a figura do professor para auxiliá-los em momentos que, diferentemente, para os alunos mais velhos não são tão necessários, como onde pular uma linha no caderno, escrever o cabeçalho com a data, o nome do docente, receber *feedback* constante do professor. Nas aulas de inglês, isso se evidencia mais por ser um componente curricular que pode ser inédito para algumas crianças e por ser uma língua que difere sintática, fonológica e morfológicamente da primeira língua deles. Acreditamos na importância de o professor utilizar a clareza das instruções das atividades para os alunos, bem como as direções a serem tomadas, a autenticidade de tarefas e o uso da língua contextualizada a partir de situações que remetem ao uso real.

Assim sendo, o emprego de materiais concretos pode facilitar a aprendizagem de inglês. Por exemplo, ao contar uma história que fala sobre alimentos, o professor traz para a aula as frutas e legumes para tornar a contação da história mais atrativa e ainda propiciar o contato visual e físico com os objetos de

aprendizagem. Tendo em vista que nossos alunos estão em momentos de passagem da infância para a adolescência, entendemos ser vantajoso que empreguemos tanto as recomendações de ensino de línguas adicionais para crianças, quanto a incorporação progressivamente das orientações para o trabalho com adolescentes.

Iniciam-se as relações com os colegas, sobretudo os do mesmo sexo (McKAY, 2008). Este fator indica que o trabalho em grupo pode trazer benefícios, sobretudo em tarefas que demandam exposição em público, como a performance em uma atividade de *roleplay*⁷. Tomemos como exemplo uma tarefa em que os alunos precisam apresentar em inglês um amigo a um terceiro colega. O professor pode aproveitar esse momento para os alunos realizarem a atividade em trios e pedir para que a performem oralmente. A conclusão da dramatização pode acontecer de mais de uma maneira, sendo presencialmente para os colegas da turma ou gravado em vídeo ou em áudio, já que os celulares fazem parte da vida das crianças e ainda facilita para os alunos que possam se sentir tímidos ou receosos de se expor em público.

Este período em que a criança começa a lidar com pensamentos abstratos é caracterizado por Piaget (2000) como a “construção das estruturas operatórias ‘formais’” (p. 138). Belsky (2015) comenta que Piaget acreditava que, quando as crianças atingem esse estágio, por volta dos 12 anos, essa capacidade de pensar abstratamente dá um salto qualitativo. Já para Vygotsky (2000, p. 228), “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto.” Este autor pondera que o passar das formas primitivas de pensamento para uma forma superior não acontece de maneira uniforme, dada a variedade humana, tampouco é um processo mecânico, acabado e concluído.

Aqui, mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento – os conceitos –, a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu

⁷ *Roleplay* se trata de uma atividade que envolve a habilidade de falar, envolvendo dramatização ou representação de uma situação real. De acordo com Budden (2004, tradução nossa) “*Role-play* é qualquer atividade de fala quando você se coloca no lugar de outra pessoa, ou quando você fica no seu próprio lugar, mas se coloca em uma situação imaginária!”. No original: “Role-play is any speaking activity when you either put yourself into somebody else's shoes, or when you stay in your own shoes but put yourself into an imaginary situation!”

pensamento. [...] Assim, a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. (VYGOTSKY, 2000, p. 228-229)

Diante disso, consideramos relevante para os educadores, sobretudo os professores de língua inglesa, terem ciência dos aspectos concernentes aos alunos do sexto ano, mesmo que as mudanças aconteçam de maneira não homogênea. Tal conhecimento sobre as crianças pode vir a permitir melhor trato com os estudantes, assim como no planejamento do trabalho, na seleção e no desenvolvimento de atividades e, sobretudo, em todo o processo de avaliação. No que se refere ao objeto de nossa investigação, a avaliação em língua inglesa com crianças que estão deixando a infância, esta precisa ser delineada com cuidado para não se tornar algo que vá de encontro com todo o trabalho desenvolvido ou que seja uma avaliação que não leve em conta que estamos lidando com crianças, na maioria, e que entre o grupo de alunos do ano escolar em foco, há estudantes vivenciando a pré-adolescência, bem como os que poderão passar por estas mudanças mais tardiamente, além de todo o momento de transição de etapas escolares pelo qual os alunos passam.

Desta maneira, trabalhar com crianças que estão em fase de transição para a adolescência traz a abertura para iniciar atividades que demandem conceitos que não sejam reais. Dessa feita, se o professor lança uma tarefa de raciocínio para uma criança no estágio de operações concretas, como Belsky (2015) exemplificou: “Suponha que a neve seja azul,”⁸ (tradução nossa, p. 262), ela se recusará a ir além, dizendo que isso não é verdade. Para um adolescente, em operações formais, tal tarefa não representa um problema, pois seu pensamento depois que foi liberado de objetos concretos, sente-se livre para pensar sobre concepções que não sejam factuais.

Diante das observações feitas, percebemos ser importante que o professor lance mão de certos cuidados nas relações, no desenvolvimento das atividades e, no caso do eixo conceitual que define este produto educacional, com a avaliação a ser desenvolvida nas aulas de língua inglesa com crianças em transição para a adolescência. A proposição de tarefas que demandem o pensamento abstrato se mostra, nesta perspectiva, um recurso relevante para fomentar o

⁸ No original: “Suppose snow is blue,” (BELSKY, 2015, p. 262).

desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma, o abandono do trabalho com o pensamento concreto pode ser prejudicial, haja vista que podemos ter na sala de aula estudantes que ainda não desenvolveram o pensamento abstrato.

Tendo em vista o exposto, podemos supor o seguinte exemplo: um professor deseja avaliar, após ter desenvolvido um trabalho com os estudantes durante as aulas, se conseguem identificar os objetos de sala de aula e as cores em inglês. O professor entrega uma folha contendo perguntas objetivas e sentenças para serem completadas. Em seguida, dispõe na frente da sala de aula alguns dos objetos que foram estudados, cada um com uma cor diferente. O professor pergunta exatamente como está na folha dos alunos *“What color is the pencil case?”*, sendo *“Blue”* a resposta correta a ser marcada pelos estudantes. Pensamos que esta situação de avaliação como propomos poderá ser vantajosa para observar a aprendizagem dos alunos pois, no exemplo, dispomos de atividades que operam com estruturas de pensamento concreto, as quais são predominantes no pensamento da criança, conforme vimos anteriormente em Vygotsky (2000).

Assim sendo, podemos nos valer de situações de uso do pensamento concreto para propiciar a aprendizagem e a avaliação em língua inglesa com os alunos do sexto ano. Simultaneamente, trazer atividades e tarefas para as aulas e avaliações de inglês, em que os estudantes operem com pensamento abstrato, pode fomentar a participação e a motivação dos alunos a aprenderem a língua inglesa. Por exemplo, o professor pode apresentar um trecho do filme *“Divertida Mente”*. O docente pode trabalhar as cores, perguntando *“What color was joy?”*, *“What color was sadness?”* e prosseguir para perguntas em que os alunos recorram as suas ideias e imaginação, como *“What color is the sadness for you?”* e *“When I’m happy my color is ...”*.

Portanto, consideramos que o professor de inglês do sexto ano pode valer-se de atividades que façam com que o aluno empregue tanto o pensamento concreto quanto o abstrato. Percebemos que tais atividades têm potencial para promover a aprendizagem da língua inglesa. Da mesma forma, não podemos ignorar as transformações que as crianças vivenciarão no corpo, na mente, nas emoções e no círculo social ao pensarmos nas tarefas e nas avaliações que serão propostas.

Na próxima subseção, tratamos do acolhimento dos alunos do sexto ano do ensino fundamental, bem como os apontamentos encontrados nos documentos norteadores da educação básica brasileira.

3.1.3 Acolhimento

Anteriormente, discorreremos a respeito da transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, assim como a passagem da infância para a adolescência, os quais se configuram como momentos de transformação na vida das crianças e que podem se converter em situações que marquem negativamente a vida dos alunos. Deste modo, apresentamos os preceitos do acolhimento para que possam ser incorporados ao ideário do professor de língua inglesa e assim também possam amenizar os possíveis efeitos prejudiciais da transição entre as etapas de ensino, da entrada na adolescência e para despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem de inglês.

Quando nos vemos em meio a um novo ambiente, os sentimentos de não pertencimento, de estranheza, o acumamento ou ficar na defensiva podem emergir como mecanismos para nos preservar de novos sofrimentos ou experiências traumáticas. Para uma criança que deixa sua escola, ou seu turno de estudos, seus amigos e se vê em um novo ambiente, marcado por novas regras, novos rostos, diversos professores e uma nova rotina, sentir-se bem recebida e apoiada pode representar uma transição tranquila. Azevedo (2017, p. 20) afirma que a escola precisa afastar-se da visão simplista a respeito da rotina escolar, assim como compreender que os alunos que ingressam na instituição são “sujeitos socioculturais” que podem vir dotados de uma complexidade ao transitarem de ambiente escolar. É nesse sentido que passamos a observar as orientações e ponderações sobre o acolhimento.

No entendimento de **acolher**, partimos da premissa apresentada pelo parecer CNE/CEB nº 11/2010 (p. 12) que diz:

Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.

Desta maneira, muitas escolas estaduais recebem alunos de origem de redes municipais e particulares e vice-versa. Há também o fluxo de migração de alunos entre as escolas, entre cidades e, ainda, entre estados. Desta forma, a presença de alunos com diferentes históricos de aprendizagem da língua inglesa torna-se comum nas salas de aulas. Diante da já mencionada mudança que

acontece na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, é tarefa da escola prover o acolhimento dessas crianças. Para haver esse olhar acolhedor é preciso abraçar as diferentes realidades que se apresentam com a chegada de novos alunos e, então, proporcionar um ambiente e atitudes que permitam que essas crianças possam conhecer o novo momento educacional que viverão.

Mediante o cenário apresentado, trazemos a pesquisa de Magiolo (2019) que observou se o acolhimento foi considerado nos livros didáticos adotados para o ensino de língua inglesa com alunos do sexto ano. Na análise feita pela autora, o livro didático de inglês foi elaborado levando em consideração que a legislação brasileira não contempla a oferta de língua inglesa nos anos iniciais. Assim, os livros supostamente consideram que os alunos nunca tiveram contato formal com a referida língua. Entretanto, mesmo tendo este ponto de partida, Magiolo (2019) considera que o livro necessita de adaptações e melhorias, pois “[...] é necessário repensar em estratégias para garantir ao aluno que ainda não teve acesso à conhecimentos prévios da língua.” (MAGIOLO, 2019, p. 73).

Outrossim, não somente no sentido de integrar a criança na cultura escolar, bem como sobre seu direito de aprendizagem, o parecer CNE/CEB nº 11/2010 e as DCN (2013) afirma que acolher, no ensino fundamental, tem seu significado no cuidar e educar, bem como na garantia das aprendizagens propostas nos currículos para que os frutos sejam de alunos dotados de desejos e sentidos que lhes oportunizem desfrutar dos bens culturais disponíveis na sociedade.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) apontam que o acolhimento seja benefício de todos e que seu sentido se revela de maneira profunda no cuidado: “Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana.” (BRASIL, 2013, p. 17). Entendemos, dessa forma, que acolhimento é o ato de cuidar para que o serviço da educação atinja, sem distinções, crianças, adolescentes, jovens e adultos com respeito e atenção a todas as singularidades. Percebemos que da mesma forma que os documentos oficiais mencionam que as escolas precisam tornar mais branda a transição dos alunos dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, o acolhimento é mencionado e atribuído como fator de importância, porém, não se apresentam

possibilidades de efetuar na prática, ficando a cargo das escolas e, dos docentes, elaborar – ou não – ações e práticas relacionadas ao acolhimento.

Sob essa perspectiva da universalidade da educação, consideramos relevante nos fundamentarmos na concepção de acolhimento pela ótica da educação inclusiva. De acordo com o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, no artigo 3º, inciso III, apresenta como princípio um “ambiente escolar acolhedor e inclusivo;”. No documento que trata da implementação da política referida anteriormente, o princípio que trata do acolhimento afirma que

O ambiente escolar acolhedor e inclusivo diz respeito à postura da comunidade escolar que acolhe todos os seus membros, estabelecendo entre si relações de aceitação, corresponsabilidade, colaboração, respeito interpessoal e valorização das diversidades. A cultura inclusiva da escola incentiva a cidadania democrática, as relações interpessoais, comunitárias, societárias e planetárias, com vistas ao bem comum. (BRASIL, 2020, p. 49-50).

Deste modo, entendemos que o acolhimento não se limita em atitudes de inserção no que se refere ao espaço físico e geográfico, mas a uma conduta que demanda valores de aceitação e respeito às diversidades existentes.

Carvalho (2018, p. 49) esclarece que

A acolhida implica em uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem, desde os espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius*, dela participantes como membros ativos.

Percebemos que é na relação entre os envolvidos, o que acolhe e o que é acolhido, mediante o diálogo, a comunicação, o respeito e as atitudes que o acolhimento é estabelecido, em um fluxo expresso como uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que se emana a(s) palavra(s), sei que receberei outra(s) de volta.

Quando pensamos que estamos ensinando crianças numa fase de transição, não podemos ignorar o cuidado que é preciso ter ao lidar com elas,

principalmente por estarem passando da infância para a adolescência. Nesse sentido, Brewster *et al.* (2002) chamam a atenção para a importância da afetividade no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (LEC), tendo em vista que as necessidades emocionais são mais amplas e devem ser contempladas de maneira apropriada.

Deste modo, pensar no acolhimento, no cuidado do outro com suas diferenças requer um ato de diálogo. Para Freire (2005, p. 92), o diálogo só acontece na condição do amor profundo ao mundo e aos homens. “Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens.” Acolher significa, conforme entendemos, cuidar, expresso como um ato de amor e de compromisso com o próximo. É poder receber a nova criança e permitir que ela seja ouvida, compreendida e que sua aprendizagem não lhe seja negada.

Isto posto, abarcamos o acolhimento, não somente expresso em atitudes no início do ano letivo no processo de transição dos alunos do quinto para o sexto ano, mas incluímos o acolher na avaliação a ser realizada em língua inglesa com os referidos estudantes, bem como nas atividades, tarefas, exercícios, jogos, *roleplays* e no material empregado nas aulas.

Desta forma, partimos, na sequência, para os conceitos de avaliação que subjazem o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais.

3.1.4 Avaliação de Línguas Adicionais

Uma vez que nos reportamos aos preceitos do acolhimento, direcionamos nosso olhar à avaliação com o propósito de fazer analogias destes processos no percurso de aprendizagem da língua inglesa. Para iniciar, corroboramos Shohamy (2001) ao afirmar que a avaliação tem o poder de mudar a vida das pessoas.

A avaliação é concebida como um processo contínuo no qual demanda um processo cíclico de ação – reflexão – ação, conforme encontramos no parecer CNE/CEB nº 11/2010. Sendo ela contínua, acontece durante todo o processo educacional e tem por objetivo fazer um diagnóstico das potencialidades e dificuldades de aprendizagem e de ensino. Esta concepção de avaliação prega a intervenção imediata para solucionar problemas de aprendizagem que alguns estudantes apresentem. Nas palavras de Black e Willian (1998, p. 82, tradução

nossa), “Os professores precisam saber sobre o progresso de seus alunos e as dificuldades de aprendizagem para que possam adaptar seu próprio trabalho para atender às necessidades dos alunos [...]”⁹. percebemos, assim, que o objetivo principal da avaliação é melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

No que tange à área de ensino e aprendizagem de línguas, a avaliação tem se manifestado principalmente por meio de provas escritas. Assim, conforme McNamara e Roever (2006) afirmam, os testes de línguas têm uma longa história como prática social, mas comparativamente curta como “[...] uma prática institucional fundamentada teoricamente e autorreflexiva.”¹⁰ (p. 1, tradução nossa).

Coombe (2018) define a avaliação a partir de duas perspectivas: na primeira, a avaliação no ensino de línguas refere-se a um processo sistemático de mensurar e analisar os dados e as informações obtidos para atribuir um juízo de valor a respeito do conhecimento, das habilidades e da compreensão da língua dos estudantes. O objetivo central de todo este processo é melhorar o aprendizado e o desenvolvimento da língua nos alunos. Na segunda perspectiva, a avaliação se trata do processo de mensuração do desempenho de uma pessoa em uma determinada tarefa, com o intuito de fazer deduções sobre suas habilidades.

Brown e Abeywickrama (2010) sustentam que a avaliação é um processo contínuo na práxis educacional, envolvendo um grande conjunto de técnicas metodológicas. Para os autores, “Um bom professor nunca para de avaliar seus alunos, sejam essas avaliações incidentais ou intencionais.”¹¹ (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010, p. 3, tradução nossa).

Já os testes, mais conhecidos como provas ou exames no contexto brasileiro, são um tipo de técnica de mensuração dentro da avaliação com o objetivo de medir a habilidade, conhecimento ou desempenho de um indivíduo em certa área de domínio (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010) para então, fornecer *feedback* a respeito das informações levantadas ao sujeito examinado. (COOMBE, 2018). Em adição, Brown (2000, p. 402) escreve: “A avaliação abrange um domínio muito mais amplo do que os testes.”

⁹ No original: “Teachers need to know about their pupils’ progress and difficulties with learning so that they can adapt their own work to meet pupils’ needs [...]”. (BLACK; WILLIAN, 1998, p. 82)

¹⁰ No original: “[...] a theoretically founded and selfreflexive institutional practice.” (MCNAMARA, ROEVER, 2006, p. 1)

¹¹ No original: “A good teacher never ceases to assess students, whether those assessments are incidental or intended.” (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010, p. 3)

Primeiramente, o teste é um **método**: um instrumento composto por um conjunto de técnicas, procedimentos ou itens a serem cumpridos por quem esteja realizando o teste. Em segundo, um teste deve **medir**, ou seja, quantificar o desempenho do aluno (candidato) em consonância com instruções e regras claras e explícitas. Seguindo em frente, um teste mensura o conhecimento, a habilidade ou o desempenho individualmente, sendo necessário conhecer quem fará a prova. Do mesmo modo, um teste afere o **desempenho** de alguém, cujos resultados são linguisticamente conceituados de **competência**. Na avaliação de línguas, os testes podem ser usados para medir a habilidade do sujeito no uso desta língua (falar, escrever, ler e ouvir), bem como podem ser elaborados para observar o conhecimento sobre a língua (vocabulário, gramática). (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010).

Apesar dos testes serem os instrumentos utilizados com mais frequência, eles não são os únicos meios de se avaliar. Há uma variedade de procedimentos e tarefas que podem ser empregados pelos professores para mensurar e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Isto posto, é pertinente dizer que a avaliação pode ocorrer de maneira **formal** ou **informal**. As avaliações formais são definidas como

[...] exercícios ou procedimentos projetados especificamente para explorar um repertório de habilidades e conhecimentos. São técnicas de amostragem sistemáticas e planejadas, construídas para dar ao professor e ao aluno uma avaliação do desempenho do aluno. (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010, p. 7, tradução e adaptação nossas).¹²

Logo, as características que qualificam a avaliação sendo formal são o planejamento e os procedimentos formais executados (McKAY, 2008).

Em contrapartida, a avaliação informal “[...] geralmente se refere à avaliação em sala de aula realizada durante o curso do processo de ensino e aprendizagem.”¹³ (McKAY, 2008, p. 20, tradução nossa). Brown e Abeywickrama (2010) indicam que a avaliação informal pode acontecer de muitas formas, a

¹² No original: exercises or procedures specifically designed to tap into a storehouse of skills and knowledge. They are systematic, planned sampling techniques constructed to give teacher and student an appraisal of student achievement. (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010, p. 7)

¹³ No original: “[...] usually refers to classroom assessment carried out during the course of the teaching and learning process.” (McKAY, 2008, p. 20)

princípio de maneira incidental, com comentários e respostas não planejados no decorrer do curso, caracterizando-se como orientações e outros *feedbacks* improvisados. Além disso, estes dois últimos autores esclarecem que a avaliação informal em sala de aula é atrelada às tarefas e atividades, as quais são planejadas para analisar o desempenho do aluno sem fazer registros e sem julgar definitivamente sua competência. O professor não obtém conclusões finais sobre o aprendizado do aluno na avaliação informal porque ele está fazendo o trabalho de orientação, de ensino.

Para avançarmos nos construtos teóricos sobre a avaliação, encontramos uma distinção quanto à sua função, podendo ser **formativa** ou **somativa**. A avaliação cujo propósito é auxiliar os alunos no processo de formação de competências e habilidades é denominada de formativa. O foco está no desenvolvimento contínuo da língua no estudante. Já quando o objetivo da avaliação é mensurar o que o aluno compreendeu, trata-se da avaliação somativa. Esta ocorre, geralmente, no final do curso ou de um determinado período, como um bimestre ou semestre. Por ser aplicado no término de um ciclo temporal, normalmente a avaliação somativa não envolve uma tomada de decisão com base nos resultados obtidos. (BLACK; WILLIAN, 1998; CAMERON, 2005; BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010)

Cameron (2005) afirma que uma distinção útil entre avaliação formativa e somativa se trata no teor da finalidade e do uso das informações adquiridas por meio da avaliação. O objetivo da avaliação somativa está em mensurar a aprendizagem ao término de um determinado período, que pode ser uma unidade didática, um bimestre, um semestre ou um ano letivo, por exemplo. Brown (2000, p. 402) difere a avaliação formal e informal que acontecem nas salas de aula, especialmente no contexto de ensino de uma língua estrangeira ou segunda língua. Deste modo, a avaliação informal está vinculada a instruções e *feedbacks* avaliativos que aconteçam de maneira não planejada sobre atividades que tenham o intuito de verificar o desempenho, “[...] mas *não* com o propósito de registrar os resultados e fazer julgamentos fixos sobre a competência de um aluno.”¹⁴ (BROWN, 2000, p. 402, tradução nossa)

¹⁴ No original: “[...] but *not* for the purpose of recording results and making fixed judgments about a student’s competence.” (BROWN, 2000, p. 402)

Já o autor Luckesi (2013, p. 49) reflete que a ação avaliativa consiste na obtenção de dados, os quais serão analisados e sintetizados. Atribui-se, então, um valor ao que foi coletado na avaliação mediante um padrão de qualidade. É partir deste ponto que é preciso utilizar a avaliação para uma tomada de decisão a favor do aluno e da sua aprendizagem, pois,

O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a ser favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor de qualidades atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Percebemos que a função da avaliação, após realizada a atribuição de valor, é a de movimentar-se a favor da aprendizagem, decisão essa delegada aos envolvidos no processo de aprendizagem, professor e aluno. Nessa mesma obra de Luckesi (2013), *Avaliação da aprendizagem escolar, Estudos e proposições* encontramos uma reflexão que atribui ao ato de avaliar em uma ação de amor. O autor expõe que durante seus anos de trabalho com a avaliação dedicou-se a tirar o estigma que as escolas (ainda) atribuem a este ato, tornando-o “[...] uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva”. (p. 198)

Assim sendo, para o nosso propósito de ter um olhar acolhedor para as crianças que estão nos sextos anos e aplicar este olhar durante a avaliação destes alunos, Luckesi (2013, p. 201-202) nos propicia uma meditação sobre o assunto:

O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. [...]

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

Diante do exposto, compreendemos que a avaliação acolhedora aceita as realidades apresentadas pelos alunos. Então, se recebemos alunos de

diversos contextos, com históricos de aprendizagens diferentes, temos que aceitar essa verdade. Não estabelecer julgamentos aos alunos que irão ter o primeiro contato com a língua inglesa, enquanto outros estudantes apresentam certo repertório linguístico, é acolher os alunos enquanto indivíduos únicos.

Entendemos, desta maneira, que a avaliação para a aprendizagem de língua inglesa com os alunos do sexto ano devem convergir para um processo que vá além da simples mensuração da aprendizagem, com aplicação de conceitos ou notas numéricas às provas ou aos testes aplicados ao final de um determinado período. Imbricada a todo o percurso do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve ser usada para observar o progresso dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa, identificar as dificuldades e também guiar o professor no seu trabalho enquanto facilitador, com vistas a tomadas de decisões e mudanças de estratégias. Desta forma, é possível fazer retomadas de conteúdo em momentos de aprendizagem insatisfatória, escolher materiais e recursos pedagógicos, de maneira que alcance o sucesso da aprendizagem do aluno.

De acordo com Cameron (2005) e McKay (2008), alguns fatores devem ser levados em consideração quando se avaliam jovens aprendizes de língua estrangeira¹⁵. Dentre eles, a idade e o desenvolvimento motor, linguístico, social e conceitual, bem como letramento e vulnerabilidade precisam ser observados antes de implementar a avaliação. McKay (2008) observa, ainda, que as crianças estão em estado de constante crescimento cognitivo, social, emocional e físico. Assim sendo, levar em consideração tais aspectos no processo de avaliação de língua inglesa com os estudantes do sexto ano torna-se imprescindível para a promoção da avaliação acolhedora: uma avaliação que defendemos que seja planejada e desenvolvida tendo como parâmetro norteador o acolhimento das diversidades possíveis dentro da sala de aula do ano escolar de que se trata em língua inglesa e que pode se mostrar presente de diversas formas, tais quais a seleção de um texto, a promoção de uma tarefa ou na elaboração de perguntas.

Guiados pelas leituras e orientações a respeito da avaliação, importa nos questionar se a mesma é adequada ou não e, ainda, o que se encaixa dentro dessa definição de adequada. Para isso, há princípios pelos quais podemos submeter nossas práticas de avaliação que são a **validade**, a **confiabilidade**, a

¹⁵ Empregamos o termo “estrangeira” nesta passagem, pois os autores mencionados fazem uso do vocábulo em seus textos.

praticidade, a autenticidade e o efeito retroativo. (BROWN, 2000; CAMERON, 2005, McKAY, 2008, SCARAMUCCI, 2011, TOFFOLI, *et al* 2016). Na próxima seção, discorreremos sobre os princípios da avaliação de línguas.

3.1.5 Os Princípios da Avaliação de Línguas

Os princípios que iremos discorrer nesta subseção foram elaborados para estabelecer um padrão de qualidade aos testes de línguas aplicados em contextos educacionais, especialmente em larga escala. Apesar de serem desenvolvidos, tendo como foco os tradicionais testes ou popularmente conhecidos como provas escritas, tais princípios contêm construtos que são válidos para as diversas instâncias da avaliação, sejam elas de cunho tradicional ou alternativa. (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018)

Deste modo, pensamos ser relevante aplicarmos os conceitos de qualidade em conjunto com a concepção de avaliação acolhedora que estamos apresentando.

3.1.5.1 Validade

A validade vem sendo estudada e conceituada por autores e, junto com a confiabilidade, é qualificada como um dos mais complexos princípios de um instrumento de avaliação. (SCARAMUCCI, 2011; CHAPELLE, 2012; TOFFOLI *et al*, 2016; XI, SAWAKI, 2018). “A validade [...] é quando um instrumento avaliativo avalia o que se propõe a avaliar, considerando o propósito para o qual ele foi elaborado.” (QUEVEDO-CAMARGO; PINHEIRO, 2021, p. 14). Para Brown e Abeywickrama (2018), a validade é o princípio mais importante e refere-se às interpretações feitas a partir dos resultados de um instrumento de avaliação para saber se são apropriadas, significativas e úteis para o propósito da avaliação. (MILLER; LINN; GRONLUND, 2009).

Samuel Messick (1989), conhecido como especialista em validade, afirmou que se trata de um julgamento avaliativo que é atribuído com base nas explicações teóricas e nas evidências empíricas sobre as inferências e ações realizadas com base nos resultados obtidos nos testes.¹⁶ Não se trata de uma

¹⁶ Aqui dizemos “testes”, pois é frequente o emprego deste vocábulo nos escritos teóricos em língua inglesa, mas queremos ressaltar que sua abrangência se aplica aos diversos instrumentos de avaliação utilizados nos mais variados contextos.

característica do teste ou da prova, mas o que significam seus resultados. (SCARAMUCCI, 2011).

Toffoli *et al* (2016) falam sobre a legitimidade para se integrar as consequências do teste para sua validação. Sendo necessário olharmos para os efeitos que o teste causa, principalmente com os alunos que são submetidos ao instrumento de avaliação, de acordo estes autores, surge grande controvérsia sobre a responsabilidade de quem desenvolve os testes.

Como estamos tratando da avaliação de língua inglesa com alunos do sexto ano, se quisermos, por exemplo, observar se os estudantes adquiriram a habilidade elencada na BNCC: “(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.” (BRASIL, 2018, p. 249), temos que planejar um momento de avaliação que ofereça condições para os alunos analisarem o texto oral e indicar o assunto e as informações principais do texto. Não podemos exigir, por exemplo, que o estudante compreenda e demonstre todo o texto oral em questão.

A validade não tem nenhuma mensuração específica para ser estabelecida, pois diversos tipos de evidências podem ser empregados para esta realização. Trata-se, de acordo com Messick (1989, p. 10), de uma questão de grau, não de tudo ou nada.

Não vamos aqui nos embrenhar nos construtos de validade. O que estamos fazendo é relacionar o princípio da validade com a avaliação acolhedora que pretendemos empregar em nossas salas de aula em língua inglesa com os alunos do sexto ano do ensino fundamental. Compreendemos que ter conhecimento sobre a validade de maneira geral, isto é, se o instrumento de avaliação realmente avalia o que se propõe a avaliar e aplicar tal princípio nos variados momentos de avaliação na sala de aula, estamos pondo em prática uma avaliação acolhedora.

Em suma, apresentamos os pressupostos de Brown e Abeywickrama (2018, p. 32, tradução e adaptação nossas) com os atributos da validade e que nos guiam para a construção de uma avaliação válida.

Um instrumento de avaliação válido...

- avalia exatamente o que se propõe a medir
- não avalia variáveis irrelevantes ou “contaminantes”
- baseia-se tanto quanto possível em evidências empíricas (desempenho)

- envolve um desempenho que mostra o critério do teste (objetivo)
- oferece informações úteis e significativas sobre a habilidade de quem faz o teste
- é apoiado por uma justificativa ou argumento teórico¹⁷

Desta maneira, acreditamos que a avaliação possa ser válida para a promoção do acolhimento, mediante a consideração das diversidades encontradas em sala de aula, assim como pensando no momento de tensão e medo que os alunos possam viver. Por exemplo: na elaboração da prova escrita, instrumento exigido pela escola que trabalhamos, nós nos lembramos que a maior parte dos meus alunos está estudando inglês pela primeira vez e escrevemos os comandos e nomes dos exercícios em português.

Na próxima seção, discorreremos sobre o princípio da praticidade.

3.1.5.2 Praticidade

Após observarmos o conceito de validade, passamos a explorar o conceito de praticidade. Desta maneira, pensar se um instrumento de avaliação é prático, pois envolve questões de custo, tempo, elaboração, correção, dentre outras. Isto é, “A praticidade refere-se às questões logísticas, práticas e administrativas envolvidas na elaboração, distribuição e pontuação de um instrumento de avaliação”. (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018, p. 28, tradução e adaptação nossas). Um instrumento de avaliação é prático se os recursos necessários para seu desenvolvimento estiverem disponíveis, tais como local apropriado, mobiliários necessários, condições sonoras, tempo suficiente e ferramentas tecnológicas em condições plausíveis de uso, no caso de avaliações que utilizem aparatos além dos convencionais papel, lápis e caneta.

Assim sendo, a praticidade acontece quando a elaboração, a aplicação e a correção dos instrumentos de avaliação não extrapolam os limites de tempo, de orçamento e de recursos disponíveis para sua realização, por exemplo. De maneira objetiva, com base em Brown e Abeywickrama (2018, p. 28, tradução e

¹⁷ No original: **A VALID TEST...**

- measures exactly what it proposes to measure
- does not measure irrelevant or “contaminating” variables
- relies as much as possible on empirical evidence (performance)
- involves performance that samples the test’s criterion (objective)
- offers useful, meaningful information about a test-taker’s ability
- is supported by a theoretical rationale or argument (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018, p. 32)

adaptação nossas), pode-se dizer que

Um instrumento de avaliação prático...

- permanece dentro dos limites orçamentários
- pode ser completado pelo aluno dentro dos limites de tempo
- tem instruções claras para sua realização
- utiliza os recursos humanos apropriadamente
- não excede os recursos materiais disponíveis
- considera o tempo e o esforço envolvidos para desenvolver e corrigir¹⁸

Para exemplificar, suponhamos que determinado professor leciona língua inglesa em 16 turmas, com 30 alunos cada. Em um determinado mês, ele quer avaliar se os alunos conseguem escrever uma carta contando como seria uma viagem perfeita para eles. Como resultado, o professor teve 480 cartas para ler, corrigir e dar *feedback* aos alunos. Provavelmente, a correção dessas cartas demandará uma considerável quantidade de tempo e de esforço do professor. Consideramos, no exemplo oferecido, o instrumento empregado pelo professor impraticável, pois não se consideraram o tempo e o esforço necessários para sua conclusão.

Compreendemos que pensar nos quesitos que atendam à praticidade quando se aplica uma avaliação, seja ela instrumentalizada nas variadas formas possíveis, pode contribuir para que possamos efetuar a avaliação acolhedora. Para acolher na avaliação, é importante nos atermos aos limites orçamentários, materiais, de tempo, com instruções claras e com tarefas tangíveis ao esforço dos nossos alunos e alunas, uma vez que a impraticidade pode não favorecer a avaliação para a aprendizagem. Desse modo, por exemplo, se utilizarmos instrumentos de avaliação que precisem de um período muito longo de tempo, sem instruções claras e precisas sobre o que o aluno deve realizar, não estamos caminhando a favor do acolhimento. Se nosso discurso e nossa conduta são de criar condições favoráveis para a aprendizagem de inglês, moldurados pelo

¹⁸ No original: **A PRACTICAL TEST...**

- stays within budgetary limits
- can be completed by the test-taker within appropriate time constraints
- has clear directions for administration
- appropriately utilizes available human resources
- does not exceed available material resources
- considers the time and effort involved to both design and score (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018, p. 28)

acolhimento, nossa prática avaliativa não pode ser diferente do nosso dizer e agir.

A seguir, apresentaremos os construtos teóricos sobre a confiabilidade em avaliações de línguas.

3.1.5.3 Confiabilidade

Um instrumento de avaliação deve ter os mesmos critérios de construto, de correção, de pontuação e de aplicação para os possíveis alunos que forem avaliados. Nesse sentido, “A confiabilidade está relacionada a quanta confiança aqueles que realizam testes podem ter nos resultados, em termos de precisão das pontuações dos testes ou consistência da classificação.”¹⁹ (PAPP, 2019, p. 396, tradução e adaptação nossas). De acordo com Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021, p. 15), a confiabilidade está relacionada “ao cuidado com a estabilidade da experiência dos alunos com relação à avaliação.” Desta maneira, devemos ter este cuidado para que um instrumento de avaliação seja confiável quando atribuímos notas ou conceitos, quando estabelecermos as mesmas condições de aplicação do instrumento, na elaboração do mesmo, ao utilizarmos critérios para efetuar a correção, ao termos clareza nas instruções e rubricas, afastando-as da ambiguidade, bem como ao mantermos um mesmo padrão de correção da avaliação e quando aplicamos um formato de instrumento de avaliação que não seja estranho aos alunos. (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018).

Deste modo, elencamos as características de uma avaliação confiável fundamentadas em Brown e Abeywickrama (2018, p. 29, tradução e adaptação nossas).

Um instrumento de avaliação confiável...

- tem condições consistentes em duas ou mais administrações
- dá instruções claras para pontuação
- tem rubricas uniformes para pontuação
- contribui para uma aplicação consistente de rubricas pelo apontador
- contém itens / tarefas que não são ambíguos para o aluno²⁰

¹⁹ No original: “Reliability relates to how much confidence users of tests can have in the results, in terms of the accuracy of test scores or consistency of classification.” (PAPP, 2019, p. 396)

²⁰ No original: **A RELIABLE TEST...**

- Has consistent conditions across two or more administrations
- gives clear directions for scoring/evaluation
- has uniform rubrics for scoring/evaluation
- lends itself to consistent application of rubrics by the scorer
- contains items/tasks that are unambiguous to the test-taker (BROWN; ABEYWICKRAMA,

Percebemos que criar e aplicar um instrumento de avaliação confiável é um fator que pode contribuir para o acolhimento dos alunos. Propiciar um ambiente com condições favoráveis à realização da avaliação, sem distrações, com instruções claras, tarefas que sejam familiares aos alunos e usar o mesmo padrão na correção (rubrica), são características importantes para a realização de uma avaliação confiável e que promova o acolhimento dos alunos.

Assim sendo, se nosso discurso durante o dia a dia em sala de aula é o do acolhimento, materializado pelo diálogo, pela aceitação, pela compreensão e pela confiança mútua, não podemos nos afastar do princípio da confiabilidade na avaliação. Do contrário, poderemos quebrar o vínculo estabelecido em uma relação mútua entre professor e alunos ao nos valermos de uma avaliação descontextualizada e excludente.

3.1.5.4 Autenticidade

Este princípio alusivo à avaliação de línguas, a autenticidade, refere-se ao uso de atividades e/ou tarefas em contextos avaliativos que representem o uso autêntico e real da língua. Bachman e Palmer (1996, p. 23, tradução nossa) definem a autenticidade como “[...] o grau de correspondência entre as características de uma determinada tarefa de teste de idioma e as características de uma tarefa de Teste de Uso de Linguagem.”²¹

Brown e Abeywickrama (2018, p. 39, tradução e adaptação nossas) listam que um instrumento de avaliação autêntico

- contém uma linguagem tão natural quanto possível
- tem itens contextualizados em vez de isolados
- inclui tópicos significativos, relevantes e interessantes
- fornece alguma organização temática para itens, como por meio de um enredo ou episódio
- oferece tarefas que replicam tarefas do mundo real.²²

2018, p. 29)

²¹ No original: “[...] the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a TLU task.”

²² No original: **AN AUTHENTIC TEST...**

- contains language that is as natural as possible
- has items that are contextualized rather than isolated

Ao colocarmos em contexto o princípio de autenticidade, é significativo trazermos aqui a concepção de língua em que estamos nos ancorando. Assim, norteamos nossa compreensão de língua como prática social, na qual o uso da língua é afetado pelo contexto social e pelo ambiente de atuação/interação ao qual o sujeito está inserido. Portanto, se desejamos caminhar para a construção e o uso da avaliação permeada pelos preceitos do acolhimento e que atenda aos princípios da autenticidade, ela deve trazer para a prática tarefas ou situações que sejam mais próximas da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Sendo assim, uma atividade que será utilizada como um instrumento de avaliação e para que seja acolhedora, deve contemplar temáticas próximas às realidades dos alunos: para uma criança de baixa renda que vive no interior, pode não fazer muito sentido realizar uma tarefa cujo conteúdo contemple uma prática social não vivenciada por ela. Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021, p. 16) corroboram com a concepção de língua como prática social quando se considera o princípio da autenticidade e afirmam que este evoca também “o foco no desempenho em situações e tarefas plausíveis e contextualizadas, o uso de temas ou assuntos adequados à idade do público-alvo e a integração de habilidades linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever) como ocorre na vida real.” Ou seja, o ato de propiciar a autenticidade em tarefas, atividades e quaisquer outros instrumentos de avaliação, soma para a contribuição do acolhimento na avaliação, uma vez que trazer situações que não sejam do contexto onde os alunos estão inseridos é negar-lhes sua origem, suas vivências. É negar-lhes a escuta.

A exemplo desta reflexão, em nossa atuação junto aos sextos anos, não é autêntico pedir para que os alunos elaborem um currículo em inglês para se candidatarem a uma suposta vaga de emprego, pois ainda estamos lidando com crianças e pré-adolescentes que não estão no momento de suas vidas para utilizarem um currículo, ainda mais em inglês. Se estivéssemos trabalhando com alunos do terceiro ano do ensino médio, o contexto seria totalmente diferente e a

-
- includes meaningful, relevant, interesting topics
 - provides some thematic organization to items, such as through a
 - story line or episode
 - offers tasks that replicate real-world tasks (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018, p. 39)

autenticidade estaria presente.

No exemplo que citamos no parágrafo anterior, contextualizamos a situação de uso da língua para indicar sua autenticidade. Isto porque a autenticidade não possui critérios pré-estabelecidos que possam ser empregados no julgamento para saber se um instrumento de avaliação é autêntico ou não. Tal fato deve-se à subjetividade de dizer se uma determinada situação de uso da língua é ou não do mundo real. Bachman e Palmer (1996) consideram que as percepções do que seja uma tarefa ou atividade de uso autêntico de língua podem ser diferentes, tanto para quem elabora um instrumento de avaliação, quanto para quem o faz uso dele (aluno) e para outra(s) pessoa(s) que possa(m) analisar a situação (responsáveis pelos alunos, coordenador pedagógico, supervisor etc.).

Pelo exposto, acreditamos que a autenticidade, bem como todos os outros princípios, pode contribuir para com a avaliação para a aprendizagem de inglês com os alunos do sexto ano, podendo ser aplicado nos diferentes instrumentos de avaliação, desde que tal princípio venha de um contínuo de familiaridade para os alunos, ou seja, que a autenticidade não seja empregada somente nos momentos de avaliação, mas que seja trabalhada no dia a dia da sala de aula com os alunos. Então, tendo como fundamento a avaliação formativa, de caráter contínuo e alinhada com o acolhimento, a autenticidade poderá não representar uma surpresa, isto é, algo que surja somente em instrumentos de avaliação ou em momentos de avaliação, como as provas escritas.

Ademais, concordamos com Bachman e Palmer (1996, p. 25, tradução nossa) ao acreditarem que “[...] a autenticidade deve ser avaliada de um número de perspectivas e que todas elas devem ser levadas em consideração no desenvolvimento e no uso de testes de línguas.”²³ Assim dizendo, é preciso que estejamos atentos ao(s) contexto(s) onde os alunos estão inseridos e que possamos, dessa forma, analisar o que se aplica ao critério de autenticidade para empregar em nossa prática de avaliação.

A seguir, trataremos do princípio do efeito retroativo.

3.1.5.5 Efeito retroativo

²³ No original: “[...] authenticity must be assessed from a number of perspectives, and that these must all be taken into consideration in the development and use of language tests.” (Bachman; Palmer, 1996, p. 25)

Este princípio da avaliação de línguas refere-se ao efeito que as avaliações causam nos envolvidos no processo de avaliação. Hughes (1992, p. 1, tradução nossa) o definiu da seguinte forma: “O efeito do teste no ensino e na aprendizagem é conhecido como efeito retroativo.”²⁴ Tais efeitos podem ser benéficos ou prejudiciais. Por exemplo, as avaliações em larga escala aplicadas no Brasil, como Prova Brasil e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), produzem efeitos nas pessoas que estão diretamente ou indiretamente (alunos, professores, escolas, pais, responsáveis pelos alunos, secretarias de educação, governo) envolvidas com elas. Assim, as escolas, por sua vez, podem exercer uma pressão demasiada nos professores responsáveis pelas turmas e pelos componentes curriculares e também nos anos escolares que serão submetidos a tais exames, pois a cada dois anos, são avaliados pela Prova Brasil os quinto e nono anos de todo o Brasil e os alunos concluintes do ensino médio realizam o Enem. Percebemos desta forma o efeito negativo, gerador de ansiedade, medo, nervosismo e desmotivação dos estudos. Estas avaliações em larga em escala, junto com outros critérios, como aprovação e reprovação, produzem notas para as escolas. Assim, outro efeito que percebemos, também a partir de nossa experiência profissional é a de uma comparabilidade e competitividade entre as instituições e também redes de ensino. Desta maneira, refletimos se estes efeitos beneficiam a aprendizagem, a saúde emocional e psicológica dos alunos, dos pais e dos professores. Acreditamos que a busca pela melhoria na educação, medida por tais avaliações de larga escala, especialmente na esfera pública, pode trazer avanços, desde que seus resultados sejam utilizados com cautela pelos gestores e em prol da aprendizagem dos alunos.

O efeito retroativo acontece também nas avaliações dentro de salas de aulas. Tudo dependerá da abordagem utilizada para envolver os alunos no processo avaliativo. Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021, p. 17) argumentam que

A partir da consciência sobre o poder da avaliação, seja ela inserida no contexto escolar ou de alta-relevância, trabalha-se para que tal efeito seja positivo, particularmente quando se concentram esforços no alinhamento entre o ensino e a avaliação e no fornecimento de *feedback* construtivo aos alunos. No entanto, reconhece-se que o efeito pode ser negativo também, caso haja, por exemplo, preocupação excessiva com a obtenção de notas ou ausência ou

²⁴ No original: “The effect of testing on teaching and learning is known as *backwash*.” (Hughes, 1992, p. 1, destaque no original)

falta de clareza nos critérios utilizados na avaliação do desempenho do aluno.

Destacamos, sobre esta consciência do poder da avaliação, que as autoras defendem, pois fazemos relação com o que Luckesi (2013) denomina como pedagogia do exame, na qual as provas são utilizadas como instrumentos de medo e de tortura nos alunos. Entendemos que a avaliação serve, primordialmente, para sabermos se os alunos aprenderam ou não determinado conteúdo, assim como se desenvolveram uma competência ou habilidade, de acordo com o que está proposto no currículo. Além disso, utilizar a avaliação como bússola direcionadora do ensino, fazendo ajustes necessários para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e oferecer *feedback* de forma que contribua para este objetivo é resultado do efeito retroativo empregado de maneira positiva.

Diante disto, recuperamos o exposto por Brown e Abeywickrama (2018, p. 40, tradução e adaptação nossas) sobre o efeito retroativo benéfico²⁵.

Um instrumento de avaliação que promove efeito retroativo benéfico...

- influencia positivamente o que e como os professores ensinam
- influencia positivamente o que e como os alunos aprendem
- oferece aos alunos a chance de se preparar adequadamente
- dá *feedback* aos alunos que melhora o desenvolvimento da

língua

- é mais de natureza formativa do que somativa
- fornece condições para o desempenho máximo do aluno.²⁶

Nosso desafio enquanto professores, como posto por Brown e Abeywickrama (2018, p. 41, tradução e adaptação nossas) é de “criar instrumentos de avaliação que sirvam como dispositivos de aprendizagem por meio dos quais o efeito retroativo é obtido.” Acreditamos, ainda, que o desafio se estende para os professores de inglês do sexto ano que têm a incumbência de desfazer a crença que

²⁵ Batista (2022) explora o conceito de feedback como feedforward o qual preconiza que o primeiro oportuniza ao aluno não somente melhorar a tarefa de avaliação imediata, mas também para tarefas futuras.

²⁶ No original: **A TEST THAT PROVIDES BENEFICIAL WASHBACK ...**

- positively influences what and how teachers teach
- positively influences what and how learners learn
- offers learners a chance to adequately prepare
- gives learners feedback that enhances their language development
- is more formative in nature than summative
- provides conditions for peak performance by the learner BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018, p. 40)

os alunos podem ter sobre a avaliação em língua inglesa de que ela seja mais difícil, de que eles não sabem nada, de que não aprenderam nada, o que pode gerar sentimentos negativos que prejudicam seus desempenhos quando estiverem realizando as tarefas de algum instrumento de avaliação.

Quanto à avaliação acolhedora, poderemos analisar se o efeito retroativo resultante no processo de ensino e de aprendizagem será positivo ou não. Se o acolhimento provido no processo de avaliação e, mais especificamente, no instrumento de avaliação por nós empregado, resultar em frutos positivos, sejam eles mais aprendizagem, alunos mais motivados e engajados, diminuição da ansiedade, desenvolvimento de competências e habilidades, significa, então, que a avaliação acolhedora tende a ser uma abordagem benéfica no ensino e na aprendizagem de língua inglesa com o sexto ano.

Importa considerar que os princípios da avaliação de línguas não findam naqueles que abordamos anteriormente, pois conforme Brown e ABEYWICKRAMA (2018, p. 42, tradução nossa) “O campo da avaliação de línguas é extraordinariamente amplo com muitos ramos, áreas de interesse e questões.”²⁷. Concordamos com estes autores ao afirmarem que os cinco princípios - praticidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo - nos subsidiam com critérios úteis tanto para avaliar um instrumento de avaliação existente, por exemplo, provas que já vêm concebidas previamente por um livro didático, quanto para elaborar outro por conta própria. Supomos também que os princípios nos aproximam do que representa a concepção de avaliação acolhedora porque esta não pode acolher caso não seja concebida para apreciar aquilo a que se propõe a avaliar. Do mesmo modo, um processo de avaliação acolhedor precisa atender aos limites financeiros, de tempo, de esforço, de clareza, de correção feita pelo professor, pois ao acolher, estamos levando em consideração as possíveis limitações que possamos vivenciar. É também na confiança depositada na avaliação que percebemos o acolhimento, pois não podemos acolher se não dermos importância às condições necessárias para a realização de um determinado instrumento, com direções precisas sobre a pontuação, bem como para a rubrica empregada na correção. Além disso, é por meio do uso de situações autênticas nas avaliações que podemos tornar o sistema de avaliação familiar para os alunos. Para

²⁷ No original: Language assessment is an extraordinarily broad discipline with many branches, interest areas, and issues. (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2018, p. 42)

mais, pensar nos efeitos causados pela avaliação nos alunos é colocar-se em uma postura acolhedora que não descarta as consequências do processo avaliativo. Por isso, valemo-nos destes construtos para dar solidez a nossa proposta em avaliar os alunos do sexto ano em língua inglesa sob o viés do acolhimento.

A seguir, expressaremos nossa concepção sobre a avaliação acolhedora, mediante o contexto situacional e teórico exposto até aqui.

3.1.6 A Avaliação Acolhedora

Retomando o contexto da educação brasileira que apresentamos no início desse trabalho, legalmente, a oferta da língua inglesa como componente curricular é obrigatória somente a partir do sexto ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018). Entretanto, a presença da referida língua nas grades curriculares dos anos iniciais já é realidade em diversas redes de ensino, como observado em Rubbo (2016), Seccato (2016) Tanaca (2017) e Avila (2019).

Tendo em vista ainda a municipalização dos anos iniciais e a atribuição da oferta dos anos finais aos estados brasileiros (BRASIL, 2010b), não é incomum encontramos um cenário heterogêneo de alunos quanto à aprendizagem da língua inglesa que ingressam nos anos finais do ensino fundamental, pois em razão dessa mudança de redes de ensino após a conclusão do quinto ano, há também conjunturas de migração entre redes particulares e públicas. Assim sendo, os professores de inglês do sexto ano podem se deparar com discentes com diferentes históricos de ensino e aprendizagem da língua inglesa no âmbito de instituições de ensino, o que acarreta em conhecimentos distintos da língua.

Outro aspecto que consideramos relevante é a transição dos alunos do quinto para o sexto ano que, conforme já argumentamos, é um período marcado por mudanças pedagógicas na estrutura educacional (DIAS-DA-SILVA, 1997; ESCHILETTI PRATI; EIZIRIK, 2006; HAUSER, 2007, AZEVEDO, 201; BRASIL, 2018), tais como o aumento do número de professores, ocasionando aos alunos maior complexidade na sistematização de estudos e relacionamento com os docentes. Para evitar rupturas no processo de aprendizagem dos estudantes, consideramos ser necessária uma cuidadosa articulação entre as diferentes etapas da educação. A esse respeito, os documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2010b, 2013, 2018) afirmam ficar a cargo das instituições e das redes de ensino fazer um planejamento que garanta uma transição fluida e sem tensões.

Embora consideremos tal planejamento importante, é preciso dizer que não há nenhuma indicação prática de como fazer com que isso se realize na realidade. O que, mais uma vez, sugere que os documentos dizem o que deve ser feito, mas não como fazê-lo.

Outrossim, como pontuado anteriormente, concomitantemente ao período de transição entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, os alunos do sexto ano vivenciam a passagem da infância para a adolescência, período marcado por muitas mudanças e transformações na vida dos alunos do sexto ano.

Diante de todos os fatores até aqui mencionados sobre a transição dos alunos que deixam o quinto ano e a entrada na adolescência, observamos que a língua inglesa pode representar uma novidade na vida dos estudantes do sexto ano. Assim sendo, além dos aspectos concernentes às mudanças da estrutura educacional, os quais podem gerar sentimentos e emoções negativos nos alunos, conforme demonstram CHUNG; ELIAS; SCHNEIDER (1998); KINGERY; ERDLEY, (2007), bem como da entrada na puberdade, etapa marcada por grandes mudanças na vida das pessoas, essa nova língua pode ser um elemento que ocasione receio e ansiedade para os estudantes que estão entrando em contato formal com ela pela primeira vez.

Isto posto, em face das indicações voltadas para o acolhimento dos alunos que começam o sexto ano (BRASIL, 2010b, 2013, 2018), na busca por “[...] construir e utilizar métodos, estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais.” (BRASIL, 2013, p. 113) e, pensando na avaliação desses estudantes, é que propomos aliar o acolhimento e a avaliação formativa (BLACK; WILLIAM, 1998; CAMERON, 2005; McKAY, 2008; BRASIL, 2010b; BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010; SCARAMUCCI, 2011, TOFFOLI, *et al* 2016).

Nesta proposta de produto educacional, o acolhimento é entendido como um conjunto de ações, posições e adaptações no espaço físico e geográfico, principalmente no estabelecimento de novos significados na compreensão do outro, exteriorizados nas interações entre dois ou mais grupos diferentes (CARVALHO, 2018). Ao acolher o aluno, nós, professores, o aceitamos como ele é, independentemente de possíveis lacunas em sua aprendizagem ou potenciais aprendizados avançados, no caso de alunos que já estudaram a língua inglesa. A

partir daí, por meio do diálogo, do amor ao outro (FREIRE, 1997, 2005) e da empatia, nos desvencilhando de qualquer postura de superioridade detentora de saber, almejamos o planejamento da nossa prática em sala de aula, mais especificamente da avaliação, com o objetivo de poder ajudar o aluno a chegar a um patamar melhor do que quando nós o acolhemos, ou seja, no desenvolvimento da aprendizagem da língua que desejamos ensinar.

Ademais, diferentemente das ações acolhedoras que são praticadas principalmente em inícios de períodos letivos, com atividades opostas às tradicionais, como dinâmicas, brincadeiras, músicas, o acolhimento que almejamos manifesta-se continuamente. Deste modo, se acolhemos nosso aluno na sua chegada na sala de aula, nós podemos nos mobilizar para o acolher até o último dia do ano escolar mediante nossa postura aberta para a escuta, para a compreensão, para o cuidado, para o respeito e para a valorização de suas particularidades.

A partir deste entendimento, refletimos sobre a avaliação nesse contexto de transição e mudanças entre as etapas do ensino fundamental, especificamente nas aulas de inglês. Do mesmo modo que não desejamos que essa língua não seja fonte de receios na nova etapa escolar dos alunos do sexto ano, da mesma maneira não desejamos que recaia sobre a avaliação em inglês o desdouro de que ela seja a geradora de medo, de castigo psicológico e de repulsa nos alunos. Lucksei (2013) fala sobre tais aspectos, assinalados pela pedagogia do exame, em que o foco do processo educacional recai sobre as provas, as notas e a promoção. A pedagogia do exame distancia-se, assim, do ensino e da aprendizagem. Corroboramos também com a razão para a preferência por provas apresentadas por Furtuoso (p. 144, 2008), a saber “[...] reconhecemos que a justificativa para a ênfase acentuada nas provas, como único instrumento de avaliação, deve-se ao fato de o professor ter um registro ‘palpável’ para eventuais explicações à comunidade escolar.” Percebemos que a prova (escrita) assume um caráter de documento comprobatório do sucesso ou do fracasso do estudante, sendo valorizado seu papel principal no processo de avaliação e dando valores coadjuvantes a outros instrumentos de avaliação.

Cientes do poder que a avaliação exerce na vida das pessoas (SHOHAMY, 2001), também concebida como um processo cíclico de práxis (BRASIL, 2010b), acreditamos no propósito da avaliação de se obter um panorama da aprendizagem dos alunos, para assim, tomar medidas visando a melhoria do

nosso trabalho e da aprendizagem dos alunos. Assim sendo, corroboramos o objetivo da avaliação formativa de auxiliar o processo de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Para atingir tal propósito, podemos nos valer de variados instrumentos de avaliação, sejam eles de características tradicionais (provas padronizadas, com foco no produto, de múltiplas escolhas, dentre outros) ou alternativas (contínua, resposta em formato livre, tarefas comunicativas), podendo ser intencionais ou acidentais, ou com foco somativo. O importante, a nosso ver, é que a intenção principal da técnica utilizada pelo professor seja a de subsidiar e promover a aprendizagem da língua nos alunos.

Em face das considerações feitas até aqui, propomos a realização da avaliação acolhedora em língua inglesa com os alunos do sexto ano. Para esta concepção, acreditamos, principalmente, na postura do professor que se distancia da avaliação pregada ou imposta como momento de rigidez, na qual não se permite indagações por parte dos alunos, não se tolera a colaboração entre os pares, não há a possibilidade de alterar ou melhorar a pontuação alcançada, ou seja, a nota ou conceito do aluno é aquela obtida com determinado instrumento de avaliação, naquele momento e ponto. Explicitamos que o processo de avaliação é algo sério, mas configura-se em um sistema que procure não causar medo nas crianças deste ano escolar e como uma oportunidade para que os alunos demonstrem suas aprendizagens em inglês. Ademais, é o professor também que promove a conscientização dos discentes de que se trata de uma ocasião benéfica para que eles mostrem o que aprenderam, que podem aprender mais com a avaliação e que, juntos, podem evoluir a partir do que foi identificado com o procedimento empregado.

Esclarecemos que a avaliação acolhedora não se trata de um processo permissivo, que “passa a mão na cabeça dos alunos” ou a que confere juízos de valor altos, como notas ou conceitos, porque está baseada em um pseudo acolhimento. De fato, estamos alicerçados no “ato amoroso”, definido pelas palavras de Luckesi (2013, p. 201-202), pois sendo a avaliação como tal, ela acolhe a situação e depois define um valor de qualidade para dar suporte de mudança, caso for preciso. Concordamos, também, com Freire (1996, p. 77) que esclarece que “Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.” Logo, nossos sentimentos não podem se sobressair ao avaliarmos nossos alunos, pois pode haver estudantes que não apresentam

problemas nas relações entre colegas e professor no dia a dia escolar, bem como cumprem todas as atividades propostas. Desta forma, nosso carinho e bem-querer podem ser os melhores para estes discentes. Porém, eles podem não conseguir atingir os objetivos mínimos de aprendizagem e é nossa função expor isso aos alunos e fazer com que alcancem a melhoria necessária.

A avaliação acolhedora, aqui proposta, busca compreender os sentimentos dos alunos que surgem em razão do processo de transição entre as etapas de ensino. Ela faz seu papel para tentar entender e respeitar as oscilações de sentimentos, de humor, bem como as mudanças no corpo e na mente que a pré-adolescência é capaz de acarretar na vida das pessoas.

O professor que caminha no sentido da avaliação acolhedora entende que pode promover a avaliação por meio de um jogo em sala de aula, como evidenciado por Bueno (2020) que desenvolveu um jogo denominado *Chamaleon* e três instrumentos de avaliação para serem aplicados com o jogo, assim como uma encenação, uma atividade em grupo, uma tarefa *online*, pois ele procura o princípio da autenticidade, tenta trazer elementos pertencentes ao cotidiano dos estudantes e se esforça para não apresentar itens descontextualizados nos instrumentos de avaliação.

Além da confiabilidade, a avaliação acolhedora empenha-se para usar os princípios da validade, da confiabilidade e da praticidade no planejamento dos instrumentos de avaliação. Ela se esforça também para estudar os efeitos causados pela avaliação na vida dos alunos e dos demais envolvidos.

Pensamos que, de maneira prática, o acolhimento nas avaliações, nas provas possa se manifestar mediante o cuidado na seleção de atividades que não sejam alheias ao mundo onde as crianças vivem. Assim, por exemplo, se nossos alunos forem de baixa renda, não os acolheremos pedindo que escrevam um texto sobre a melhor viagem de férias que tiveram. Não que isso impossível na vida dos estudantes, mas sabemos das discrepâncias que limitam a vida da maioria dos cidadãos brasileiros.

Compreendemos que se nossos alunos precisam ler os enunciados das atividades avaliativas em sua primeira língua, aqui no caso a língua portuguesa e, se estamos fazendo uso da avaliação acolhedora, não há razão para ir no caminho contrário, o da exclusão daqueles que não têm a competência e habilidade para ler um enunciado em inglês. Podemos também lançar mão de perguntas nos

instrumentos de avaliação que visem sondar o sentimento de acolhimento experimentado pelos alunos. Isso poderá nos dar um direcionamento da eficácia da abordagem utilizada e se há necessidade de replanejamento ou de fazer ajustes nas atitudes, posturas, conversas, atividades e palavras.

Sabemos das dificuldades vivenciadas pelos professores em sala de aula, principalmente da rede pública, para a promoção da avaliação acolhedora, fiel ao currículo e que não cometa injustiças com os alunos. Muitas vezes, os docentes acabam sujeitos a regulamentos e sistemas, que dão valor aos números e à aprovação, independente da aprendizagem.

Para finalizar essa seção, recuperamos o exposto em Quevedo-Camargo (2020), no que diz respeito à pouca presença de disciplinas e do tema da avaliação em currículos de cursos de graduação e pós-graduação de letras estrangeiras modernas em instituições federais, evidenciando assim o baixo letramento em avaliação dos professores da área. Assim sendo, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido na busca por melhorias na área de avaliação de línguas adicionais no cenário brasileiro. Nossa proposta é a de sugerir um novo olhar no processo de avaliação dos alunos do sexto ano em língua inglesa, sem fazer quaisquer julgamentos de práticas atuais, mas de mostrar outras possibilidades que possam também levar à aprendizagem de inglês dos alunos.

Em seguida, apresentaremos os conceitos empregados para delinear o eixo pedagógico que orienta este produto educacional.

3.2 O EIXO PEDAGÓGICO

O eixo pedagógico de um produto educacional é considerado o principal articulador de todo o material educativo. (KAPLÚN, 2005; LEITE, 2018). É por meio do eixo pedagógico que propomos um ponto de partida e onde queremos que o público a quem o material é destinado chegue, ou seja “[...] um caminho que o convidamos a percorrer, uma nova perspectiva que queremos abrir para você e que nos propomos a descobrir.”²⁸ (KAPLÚN, 2005, p. 146, tradução nossa).

Deste modo, apresentaremos, na próxima subseção, os conceitos aos quais nos ancoramos para criar e dar forma ao nosso produto educacional ao qual denominamos de trilha de autoformação. Assim, trazemos as definições dos

²⁸ No original: “[...] un camino que le invitamos a recorrer, una perspectiva nueva que queremos abrirle y que le proponemos descubrir.” (KAPLÚN, 2005, p. 146)

AVAs e as trilhas de aprendizagem que nos inspiraram a conceber a trilha de autoformação. Este material educativo tem como principal público-alvo os professores de língua inglesa que atuam com os sextos anos do ensino fundamental e que querem percorrer um caminho virtual de autoformação a respeito da avaliação sob a perspectiva do acolhimento, tendo como ponto de partida a transição dos alunos do quinto para o sexto ano.

3.2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as Trilhas de Aprendizagem

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) transformaram a forma pela qual as pessoas se comunicam, aprendem e vivem. As TICs tornaram possíveis à educação outras ferramentas e/ou espaços pedagógicos para que o processo de ensino e aprendizagem possa acontecer além dos espaços físicos. Os AVAs possibilitam integrar múltiplas mídias, linguagens e ferramentas, expor informações organizadamente, propiciar interações entre pessoas e objetos de conhecimento, fazer e sociabilizar produções para alcançar propósitos estabelecidos, conforme observamos em Almeida (2003).

Desta maneira, os AVAs, em suas variadas concepções, possibilitam ambientes de ensino e aprendizagem estruturados, marcados por etapas pré-definidas e com a característica da linearidade ou o inverso, em que o aprendiz põe em prática sua autonomia na seleção das etapas e “[...] incita-lhe a tomada de decisão sobre os caminhos a seguir na exploração dos conteúdos apresentados e a disciplina nos horários de estudos.” (ALMEIDA, 2003, p. 334). A partir deste contexto, surgiram novas concepções destes AVAs, baseados em trilhas de aprendizagem. Os autores Tafner, Tomelin e Müller (2012, p. 5) concebem as trilhas de aprendizagem como

[...] “caminhos” virtuais de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação, à interatividade e à autonomia. [...] Podemos dizer ainda que as Trilhas de Aprendizagem são caminhos flexíveis e alternativos para o desenvolvimento intelectual.

Compreendemos, assim, que as trilhas de aprendizagem são os diversos caminhos que um indivíduo pode percorrer a fim de alcançar um determinado objetivo no que concerne ao processo de aprendizagem. Baseados

neste conceito, concebemos que trilhas de autoformação²⁹, voltadas ao público docente, constituem-se em um AVA em que cada professor percorre o caminho que melhor satisfaça suas necessidades de conhecimento. A flexibilização das possibilidades de percorrer os caminhos permite que o docente inicie o processo de autoformação de acordo com sua escolha e percorra por trilhas que contemplem seus anseios intelectuais.

Isto posto, partimos dos princípios dos AVAs e das trilhas de aprendizagem para conceber e propor as trilhas de autoformação. Sendo a trilha ambientada virtualmente, consideraremos as ações elencadas por Santos (2009, p. 5664-5665) para a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, a saber:

Criar ambientes hipertextuais que agreguem *intertextualidade*, conexões com outros sites ou documentos; *intratextualidade*, conexões no mesmo documento; *multivocalidade*, agregar multiplicidade de pontos de vista; *navegabilidade*, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; *mixagem*, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; *multimídia* integração de vários suportes midiáticos.

Pressupomos que agregar estas ações citadas anteriormente para a criação da trilha de autoformação poderá tornar o produto educacional por nós elaborado em um recurso tangível aos professores de inglês do sexto ano do ensino fundamental. Ao propiciarmos a hipertextualidade, traremos a oportunidade de o docente navegar por outros textos que tratem do mesmo assunto. Entendemos, deste modo, que as possibilidades de aprofundamento e/ou ampliação do conhecimento tornam-se maiores, dadas as características do mundo virtual onde a trilha de autoformação será hospedada. Já a navegabilidade é uma característica que pontuamos ser essencial para facilitar o acesso e interesse pelo ambiente. Com a mixagem e a integração de multimídias, prevemos desenvolver um produto que agregue várias indicações de múltiplos gêneros textuais.

Na seção a seguir, abordaremos o terceiro eixo temático: o comunicacional.

²⁹ Embora estejamos cientes da existência e implantação dos itinerários formativos, implantados pela lei nº 13.415/2017, definidos como um “conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.”, esclarecemos que não nos inspiramos no seu formato e concepção. (Novo Ensino Médio - perguntas e respostas; disponível em: <https://bit.ly/2ZeN5mj> Acesso em 23 out. 2021).

3.3 EIXO COMUNICACIONAL

Segundo Leite (2018), o eixo comunicacional trata-se do formato, do desenho e do tipo de linguagem escolhida para ser usada no material educativo. É aqui que apresentamos o veículo que escolhemos para que o professor possa viajar pelo conteúdo formativo por nós proposto no produto educacional. De acordo com Kaplún (2005), é o momento de colocar em jogo nossas habilidades comunicativas, junto de nossas habilidades criativas para passar a mensagem que desejamos aos professores que utilizarão a Trilha de Autoformação. Para conseguir fazer isso, “Devemos ser encorajados a quebrar o molde para que a mensagem educativa não seja, mais uma vez, equivalente a um sermão impresso ou *lead*³⁰ audiovisual. Mas sempre girando em torno do nosso eixo pedagógico.”³¹ (KAPLÚN, 2005, p. 152, tradução nossa).

Assim sendo, planejamos um meio de comunicar a mensagem (o conteúdo em questão) que desejamos que possa atender as especificidades dos professores de inglês que lecionam para os sextos anos. Nosso intuito é de que o professor, ao trilhar pelo ambiente, possa escolher qualquer caminho, assim como seja capaz de refletir e que receba estímulos de mudança para melhor entender seus alunos, seu trabalho e o impacto que a avaliação em língua inglesa desempenha em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Desta feita, na sequência, passaremos a apresentar a Trilha de Autoformação para representarmos a idealização de como desejamos estabelecer a comunicação com os professores de inglês do sexto ano. Demonstramos como o site está diagramado, as estações temáticas que a integram, os ícones que compõem cada página, o detalhamento de como navegar pela trilha, bem como as páginas para avaliação da própria trilha e de um espaço para interação entre os professores que percorrerem a trilha.

3.3.1 A Trilha de Autoformação

A ideia de construção de um ambiente virtual, em formato de

³⁰ Segundo o campo do jornalismo, o lead é uma técnica que consiste em apresentar um resumo com as informações principais que o leitor encontrará no texto, de forma sucinta e direta. Fonte: <https://jornalismonasempresas.com/2020/08/10/lead-jornalistico-entenda-o-que-e-e-comece-a-usar/>

³¹ No original: “Habrà que animarse a romper moldes para que el mensaje educativo no sea, una vez más, equivalente a sermón impreso o plomo audiovisual. Pero siempre girando en torno a nuestro eje pedagógico.” (KABPLÚN, 2005, p. 152)

website, surgiu pelo desejo de desenvolver um produto educacional que pudesse alcançar com mais facilidade, o maior número de pessoas possível. Assim, tendo em vista que o uso de tecnologias e da internet é cada vez mais presente no cotidiano, bem como o contexto pandêmico causado pelo vírus Covid-19 que assolou e reconfigurou a educação, a qual aconteceu remotamente, inclusive no decorrer do mestrado em que este trabalho foi feito, projetar um espaço digital se mostrou sobremodo pertinente.

Neste contexto, criamos **A Trilha de Autoformação** que, inspirada nas trilhas de aprendizagem (TAFNER; TOMELIN; MÜLLER, 2012), possibilitam duas opções de configuração. A primeira delas é organizada linearmente, na qual o usuário segue, necessariamente, as etapas pré-determinadas pelo desenvolvedor da trilha até completar todas as fases em que supostamente estudaria os conteúdos e atividades presentes em cada espaço. A segunda configuração é a trilha agrupada em que não há uma ordem estabelecida de ciclos, unidades ou módulos didáticos a cumprir. O próprio usuário exerce sua autonomia e escolhe qual assunto deseja estudar, conforme sua necessidade e disponibilidade de tempo.

Desta maneira, apenas sugerimos uma sequência de estações que o professor pode percorrer de modo que possa melhor compreender o que fundamenta a proposta e quais foram as premissas que nos levaram a propor a avaliação acolhedora em língua inglesa com o sexto ano do ensino fundamental. Assim, a princípio, idealizou-se contratar os serviços terceirizados de um profissional ou de uma empresa que produzisse e diagramasse o site que iria hospedar a trilha. Entretanto, não foi possível realizar esta ação em razão aos altos custos financeiros inerentes ao serviço. Diante disso, passamos a procurar por alternativas que nos possibilitassem desenvolver a criação da trilha por nossa incumbência. Assim, optamos pela plataforma digital e *online Genially* por ser de fácil manuseio, *layout* simples, por possuir uma versão gratuita e por conter diversos recursos possíveis de serem agregados, como ícones, formas geométricas de desenho, gráficos, ilustrações, animações, áudios, vídeos, *links* e *hiperlinks*. O próprio *Genially* possui modelos prévios dos recursos citados, além de ser possível importar imagens de outras origens.

Inicialmente, o professor, ao navegar pela Trilha de Autoformação, encontrará uma tela inicial com o título, a princípio idealizado como “Avaliação Acolhedora: Trilha de Autoformação”. Logo abaixo deste título, estará um ícone

denominado “Iniciar” para que o usuário possa começar a navegar pelo ambiente. No rodapé da primeira página, à esquerda, consta o logo da Universidade Estadual de Londrina, o qual contém o *link* da *homepage* da instituição. No centro, encontra-se o logotipo do grupo de pesquisas Felice, com o *link* de seu site adicionado à imagem. Já à direita no rodapé, está o logo do MEPLEM (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) que também conterà o *link* da *homepage* do curso em questão. Ainda está disposto um ícone que remete ao busto humano, intitulado “Sobre o autor”. Ao clicar neste ícone, será aberta uma nova página com as informações do autor desta pesquisa e do produto educacional. A seguir, apresentamos a imagem da página inicial da trilha de autoformação e outra com a página com uma biografia sobre o autor.

Figura 1 - Tela inicial da Trilha de Autoformação



Fonte: o próprio autor


Figura 2 - Página "Sobre o autor"

Olá! Esse nas fotos sou eu: Fabio José de Araujo. Natural e residente em Nova Andradina – MS, onde também estudei toda a educação básica e a superior. Cursei Letras – Português e Inglês pela UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. No ano seguinte ao da conclusão da graduação, 2006, fui aprovado no concurso público para professores da rede estadual de Mato Grosso do Sul.

Desde então, venho lecionando inglês para crianças, adolescentes e adultos. Também já fui professor na sala de tecnologias (informática), fui coordenador pedagógico por dois anos e diretor-adjunto por quatro.

Em 2017 iniciei a especialização em Ensino de Inglês para Crianças, pela UEL – Universidade Estadual de Londrina. Daí não quis parar mais e não parei: em 2019, fiz o processo seletivo e consegui ser aprovado para cursar o MEPLM – Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, também pela UEL. Esta trilha que vocês estão navegando foi fruto da pesquisa e dos estudos deste mestrado.

Sou apaixonado por cachorros, por filmes, séries, músicas, musicais, vôlei, crossfit, amigos e pela vida. Os planos são de cursar o doutorado. Espero em breve poder atualizar essa página dizendo onde e que curso estou fazendo. Um abraço! Fabio




RETURN

Fonte: o próprio autor

Ao clicar no botão iniciar, o usuário é encaminhado para uma página que contém uma definição breve de trilha de autoformação, apresentada na Figura 3, na sequência. Na sua parte inferior, evocando o princípio da navegabilidade (SANTOS, 2009), agregamos dois ícones: à esquerda, o botão “back” para voltar à página inicial; à direita, o botão “next” que encaminha o usuário para a página que trata da autoformação (JOSSO, 2004; LOSS, 2015).

Figura 3 - Definição de trilha



O QUE É UMA TRILHA?

Acredito que possa ter vindo a sua mente a imagem de uma trilha, um caminho a ser percorrido que geralmente localiza-se em meio à natureza, nas matas, à beira-mar, nas montanhas, etc.

As trilhas também podem ser criadas à medida que a pessoa caminha e decide **por onde** ela quer andar.

Para criarmos esta trilha, nos inspiramos nesta segunda opção: oferecer possibilidades para que o professor possa traçar seu próprio caminho para que haja uma autoformação sobre a avaliação acolhedora.

← BACK

NEXT →

Fonte: o próprio autor

Esta página intitulada “O QUE É UMA TRILHA?” foi elaborada para apresentar de forma breve sobre a autoformação, bem como sua importância e prováveis benefícios para a formação do professor. A Figura 4 é a ilustração da página destinada a trazer uma definição sintética da autoformação e sua relevância para os professores.

Figura 4 - Texto sobre autoformação

POR QUE SE AUTOFORMAR?

Existem ações e tomadas de decisões que somente o indivíduo pode realizar. Nós professores lidamos com seres humanos que estão em constante desenvolvimento, assim como a sociedade na qual estão inseridos.

Assim, a escolha por aprimorar e atualizar os conhecimentos na área de atuação pode beneficiar os resultados da aprendizagem dos alunos, que é o objetivo principal dos educadores.

Loss (2015) define a autoformação da seguinte maneira:

“ A autoformação é a construção de sentido aos nossos sentidos, é a busca do significado de quem somos e para onde queremos ir. Assim, autoformar-se é constituir sentido aos afazeres cotidianos, às aprendizagens, às experiências e aos conhecimentos.” (s/n) ”

Segundo Loss (2015), a autoformação possibilita às pessoas que reflitam sobre si mesmas, permitindo uma ampliação das capacidades de iniciativa, criatividade e autonomia. É poder vislumbrar novas oportunidades [...] para ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos que é possível a projeção para o que desejamos ser e fazer durante a existência.” (s/n)

É partir desta visão que percebemos as vantagens da autoformação e que pensamos em oferecer o conteúdo desta trilha para os professores de Inglês do 6º ano.

← BACK

NEXT →

terça-feira, 2

Fonte: o próprio autor

Nesta área da trilha, ao clicar no botão “next”, o professor irá para a página com um vídeo de nossa autoria contendo a apresentação e instruções de como navegar pela trilha. O vídeo foi criado com o intuito de deixar clara a concepção da trilha de autoformação, a flexibilidade, a autonomia (TAFNER; TOMELIN; MÜLLER, 2012, p. 5), nossa sugestão de sequência, caso o professor queira segui-la e, sobretudo, a liberdade que o professor possui para navegar pelas estações e pelos recursos de acordo com suas decisões.

Figura 5 - Vídeo sobre como usar a trilha de autoformação



Fonte: o próprio autor

Em sequência, a próxima tela contém todos os ícones com os assuntos que a partir de todo o trabalho de pesquisa, ponderamos ser pertinentes para promover a autoformação dos professores de inglês do sexto ano sobre o que alcunhamos ser a avaliação acolhedora. Essas áreas temáticas foram intituladas “estações temáticas” por reunirem, em cada uma das páginas, recursos midiáticos, várias linguagens e diferentes pontos de vista sobre o tema em questão, com base nas ações de “mixagem”, “multimídia” e “multivocalidade”, conforme Santos (2009, p. 5664-5665). Em continuidade, definimos o tema de cada um dos ícones, bem como selecionamos as imagens que os representariam. As imagens foram pesquisadas no formato de vetores, pois podem ser ampliadas, sem que isso afete suas qualidades. As buscas foram feitas em sites que forneciam imagens gratuitas, com licença livre para utilização.

Posto isso, os conteúdos das estações mencionadas no parágrafo anterior correspondem aos construtos teóricos empregados ao longo desse trabalho: transição, acolhimento, alunos do sexto ano, princípios da avaliação e avaliação acolhedora. Há também dois ícones de acesso aos campos “Avalie a trilha” e “Fórum de discussão”.

Apresentaremos, a seguir, a imagem da página com as estações e seus respectivos ícones.

Figura 6 - Estações temáticas da Avaliação Acolhedora



Fonte: o próprio autor

Queremos chamar a atenção para o *layout* que desenhamos a trilha de autoformação: todas as estações e os recursos estão ligados uns aos outros e não mostram uma linearidade ou níveis hierárquicos. Assim, nosso escopo foi de criar um ambiente hipertextual, em que os elementos da trilha se conectam (intratextualidade) e fazem conexões com outros documentos de outros sites (intertextualidade) de acordo com Santos (2009). Assim sendo, com fundamento nas trilhas de aprendizagem que são “[...] caminhos flexíveis e alternativos [...]” (TAFNER; TOMELIN; MÜLLER, 2012, p. 5), inferimos que a disposição dos ícones e das linhas que fazem ligação entre eles, deixam visíveis o intuito de que o professor pode e tem liberdade para escolher o caminho pelo qual deseja percorrer e promover seu próprio crescimento intelectual.

Além disso, ao lado direito da tela, há dois outros ícones com cores diferentes daquela que foi atribuída aos ícones das estações temáticas. Isto porque são dois campos elaborados para que o professor possa dar seu *feedback* sobre o site e também possa participar do fórum de discussão virtual sobre a trilha de autoformação. O ícone “Avalie a trilha” leva o professor a um formulário eletrônico *online*, hospedado no *Google Forms*, que foi por nós concebido. Já o ícone “Fórum de discussão” encaminha o professor para o site onde foi criado o fórum de discussão virtual.

Em suma, cada estação temática contém um *booklet*, sugestões de

vídeos sobre o assunto temático, sugestões de leitura, *link* de acesso a uma atividade ou jogo proposto e o *link* do episódio de *podcast* elaborado para a estação. Para facilitar o entendimento do leitor, elaboramos Quadro 1 que mapeia o site da Trilha de Autoformação:

Quadro 1 – Descrição das estações temáticas e dos recursos agregados

Estação Temática	Recursos				
	Booklet	Vídeos	Leituras complementares	Games	Podcasts
Os alunos do 6º ano	Os alunos do 6º ano	Cuidados com o sexto ano https://youtu.be/2TlKcg9EUMo	TÓFOLI, D. Pré-Adolescente - um guia para entender seu filho. VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem; ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. Adolescência Normal: Um Enfoque Psicanalítico.	Quiz sobre os alunos do 6º ano http://remar.rnp.br/published/628d21572ab79c0001ca8220/web/	Olhar diferenciado na avaliação com alunos do 6º ano, gravado em parceria com a professora Me. Bruna Graef Bueno. https://anchor.fm/avaliacaoacolhedora/episodes/Olhar-diferenciado-na-avaliacao-com-alunos-do-6-ano-e-1igocd
Avaliação acolhedora	Avaliação acolhedora	Avaliação Acolhedora https://youtu.be/GjpJR5TE5Ck		Froggy jumps – Avaliação Acolhedora https://www.educaplay.com/learning-resources/12271694-avaliacao_acolhedora.html	Avaliação Acolhedora. Episódio elaborado e gravado pelo autor do trabalho https://anchor.fm/avaliacaoacolhedora/episodes/Avaliacao-Acolhedora-em-Ingls-com-o-6-ano-e-1igo4d
Princípios da avaliação	Princípios da avaliação	Avaliação para a aprendizagem no ensino de línguas adicionais para crianças https://youtu.be/RMUq	BROWN, H. D. Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language	Princípios da Avaliação Línguas – jogo de relacionar https://www.educaplay.com/game/10726817-principios_avaliacao_linguas.html#	Episódio feito com a participação da Dra. Gladys Quevedo Camargo que respondeu às nossas indagações sobre os princípios da avaliação de línguas https://anchor.fm/avaliacaoacolhedora/episodes/Os-principios-da-avaliacao-de-Ingvas-e-

		<p>cZBvOqY</p> <p>Avaliação da aprendizagem - Cipriano Luckesi https://youtu.be/JqSRs9Hqgtc</p> <p>Language Assessment Principles https://youtu.be/cQWDJeaswhU</p> <p>FEEDBACK NO ENSINO DE LÍNGUAS https://youtu.be/t8a4E1C-6VQ</p>	<p>Pedagogy.</p> <p>BROWN, H. D.;</p> <p>ABEYWICKRAMA, P.</p> <p>Language assessment, principles and classroom practices</p> <p>CAMERON, Lynne.</p> <p>Teaching English to Young Learners.</p> <p>CHAPELLE, Carol A.</p> <p>Conceptions of validity.</p> <p>HUGHES, Arthur.</p> <p>Testing for Language Teachers.</p> <p>McKAY, P.</p> <p>Assessing young language learners.</p> <p>MESSICK, Samuel.</p>		<p>o-acolhimento-em-ingls-com-alunos-do-6-ano-e1igog8</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment.</p> <p>PAPP, Szilvia. Assessment of young English language learners.</p> <p>SCARAMUCCI, Matilde R. V. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.</p> <p>TOFFOLI, S. F. L. <i>et al.</i> Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça.</p>		
A transição	A transição dos anos iniciais para os	Marcos Meier e a passagem do quinto para o sexto ano na escola https://youtu.be/JgT0kQkkuuY	BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Parecer sobre Diretrizes	As mudanças. Atividade <i>online</i> para completar as lacunas com as palavras disponibilizadas. https://www.educaplay.com/game/10726908-a-transicao.html#	Episódio feito em conjunto com a psicóloga Roseni de Albuquerque Krejci, especialista em adolescência. https://anchor.fm/avaliacaoacolhedora/episodes/A-Transio-dos-Alunos-do-6-ano-e1iqo9j

	anos finais	<p>Alunos em transição para o 6º ano https://youtu.be/G6mfTQF6b_Q</p> <p>"Pré-adolescente: um guia para entender seu filho" Conexão https://youtu.be/NyNzJvW23lw</p>	<p>Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.</p> <p>CASSONI, C. Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental. Tese (doutorado)</p> <p>CHUNG, H. H.; ELIAS, M.; SCHNEIDER, K. Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition.</p> <p>HAUSER, S. D. R. A transição da 4ª para a 5ª Série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica (1987-2004).</p>		
--	-------------	--	--	--	--

			<p>(Dissertação)</p> <p>KINGERY, J. N.; ERDLEY, C. A. Peer Experience as Predictors of Adjustment Across the Middle School Transition.</p> <p>MENDONÇA, L. P. W. A Transição dos alunos do quinto para o sexto ano do ensino fundamental II no Colégio dos Jesuítas: desafios e possibilidades</p> <p>PAULA, A. P.; PRACI, F. C.; SANTOS, G. G.; PEREIRA, S. J.; STIVAL, M. C. E. E. TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROCESSO</p>	
--	--	--	--	--

			EDUCACIONAL DE REFLEXÃO E DEBATE.		
O acolhimento	Sobre o acolhimento	<p>What is Social and Emotional Learning (SEL)? https://youtu.be/Y-XNp3h3h4A</p> <p>O que é Acolhimento? / Dicionário do Terapeuta https://youtu.be/IX8qBOc_Y2g</p>	<p>FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica.</p> <p>HENNINGTON, É. A. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária.</p> <p>MAGIOLO, G. M. O efeito borboleta das políticas públicas de implementação de ensino de língua inglesa para crianças: o livro didático e o acolhimento do aluno nas escolas estaduais. (Monografia)</p>	<p>Acolhimento. <i>Quiz</i> sobre os preceitos do acolhimento ambientado na plataforma <i>Kahoot!</i> https://create.kahoot.it/share/acolhimento/a7868b2d-8b26-4f54-9c5a-642912d92228</p>	<p>Episódio concebido e produzido pelo autor deste trabalho. https://anchor.fm/avaliacaoacolhedora/episodes/Acolhimento-e1igojd</p>

			<p>MOTTA, F. N. Notas sobre o acolhimento.</p> <p>ZANARDI, É. C. ZANARDI, T. C. Integração e acolhimento: Uma perspectiva Freireana para a questão do outro.</p>		
--	--	--	--	--	--

No Quadro 1, elencamos os títulos das estações temáticas criadas na Trilha de Autoformação - Avaliação Acolhedora, seguido de cada recurso e materiais que foram associados ao assunto. Para melhor diagramação, na coluna com as referências das leituras complementares, sintetizamos o conteúdo, deixando apenas os autores e títulos das obras. Incluímos também aos títulos dos vídeos e dos jogos e atividades elaborados os *links* que dão acesso aos mesmos.

Na próxima seção, explanaremos sobre os ícones escolhidos para compor a trilha de autoformação.

3.4 Os ícones

A escolha dos ícones presentes na trilha de autoformação foi realizada tendo em mente o critério de selecionar imagens que se relacionassem à ideia de cada estação temática e de cada recurso disponibilizado. Assim como as outras imagens utilizadas no site, os ícones foram obtidos em portais que disponibilizam gratuitamente para uso livre.

O ícone que se refere aos alunos do sexto ano é uma imagem de duas crianças, uma do gênero feminino e outra do gênero masculino, uniformizadas e posicionadas atrás de uma carteira escolar, pois tais características remetem aos estudantes do ano escolar que são foco da pesquisa e do produto educacional.

Figura 7 - Ícone dos alunos do sexto ano



Fonte: <https://pin.it/4MuADwi>

Quanto ao ícone da avaliação acolhedora é representado por um coração que está abrigado, com o desenho de um telhado acima. Essa imagem foi escolhida pelo fato de simbolizar o conceito do cuidado e da compreensão que o acolhimento evoca.

Figura 8 - Ícone da avaliação acolhedora



Fonte: Flaticon.com

Para o ícone do fórum de discussão, a figura traz um microfone para evocar a fala dos usuários, dois balões de fala, sendo um com um ponto de exclamação e outro com um ponto de interrogação, sobrepostos a uma página de internet que remete ao ambiente virtual. Os objetos representados nesta figura remetem ao objetivo do fórum de promover a interatividade entre os professores participantes da trilha.

Figura 9 - Ícone do fórum de discussão



Fonte: Flaticon.com

A imagem designada para ser o ícone da estação “Acolhimento” mostra uma criança sendo protegida por duas mãos. Logo, o intuito é aludir às relações de aceitação e respeito relacionadas à concepção de acolher, bem como do cuidado e da proteção na relação entre o acolhedor e o acolhido.

Figura 10 - Ícone do acolhimento



Fonte: Flaticon.com

Já o ícone que ilustra os princípios da avaliação é composto por três livros que estão ligados a três lâmpadas acesas, representando os princípios encontrados nos escritos de autores sobre o assunto e a concepção de iluminação

que acontece a partir do conhecimento dos princípios.

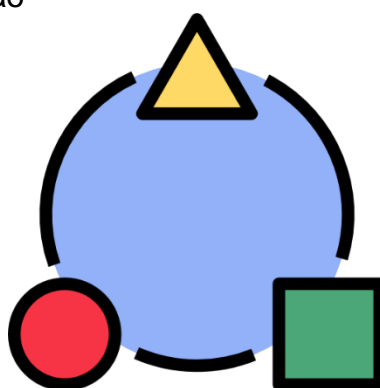
Figura 11 - Ícone dos princípios da avaliação



Fonte: Flaticon.com

A estação que fala sobre a transição que os alunos do sexto ano passam está simbolizada pelo ícone que exprime o processo de mudanças na estrutura escolar, assim como nas transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais que os estudantes vivenciam. Três figuras geométricas estão dispostas em um círculo, com linhas curvas não fechadas, representando a mudança de um período para o outro, bem como as transformações vivenciadas pelas crianças que iniciam o sexto ano escolar na estrutura pedagógica, escolar, social, emocional, cognitiva e biológica.

Figura 12 - Ícone da transição



Fonte: Flaticon.com

Em continuidade, o ícone escolhido para acessar o site de avaliação da trilha de autoformação trata-se de uma prancheta, com uma folha, duas caixas na cor verde e com o símbolo de certo ✓ à direita, uma terceira caixa na cor vermelha e

um X à direita, além de um lápis que simboliza que foi feita checagem de algo. Sabemos que a avaliação não se resume aos instrumentos de avaliação nos quais o avaliador define o que está certo ou errado, mas como estas imagens possuem uma simbologia tradicional à avaliação, decidimos usá-la na composição da trilha de autoformação.

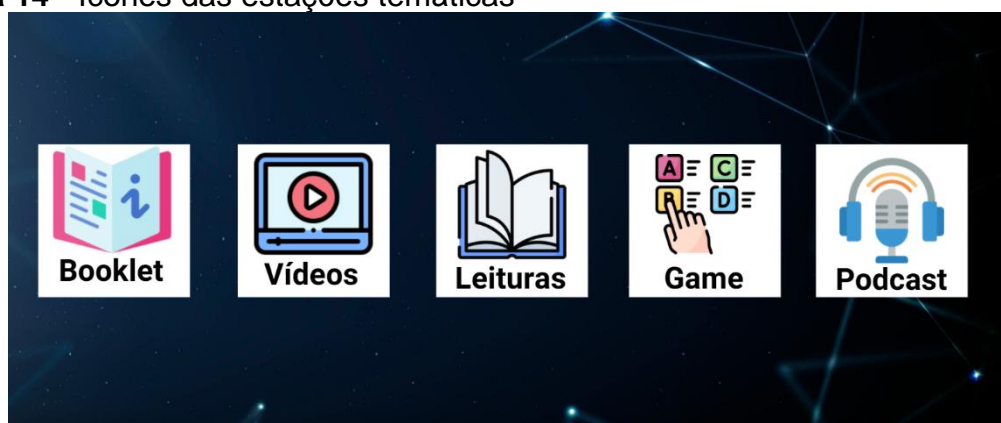
Figura 13 - Ícone da avaliação da trilha



Fonte: Flaticon.com

Além disso, em cada uma das estações temáticas “Os alunos do 6º ano”, “Transição”, “Princípios da avaliação”, “O acolhimento” e “Avaliação Acolhedora”, ao acessar qualquer uma delas, o professor encontra os seguintes ícones: *Booklet*, Vídeos, Leituras, Game e *Podcast*. Em sequência, apresentaremos um exemplo com as imagens em pauta.

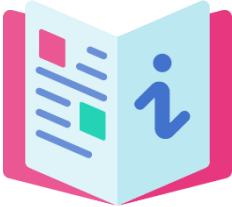


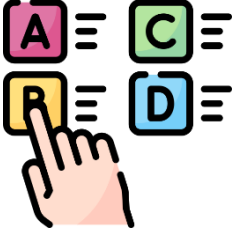

Figura 14 - Ícones das estações temáticas



Fonte: o próprio autor

Descrevemos cada um dos ícones no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Ícones das estações e suas funções

Imagem do ícone	Função
	Indica o acesso ao <i>booklet</i> elaborado sobre o assunto da estação temática.
	Indica o acesso aos vídeos selecionados sobre o assunto da estação temática.
	Indica o acesso às indicações de leitura a respeito do assunto da estação temática.
	Indica o acesso às atividades <i>online</i> criadas com relação ao assunto da estação temática.
	Indica o acesso ao <i>podcast</i> gravado sobre o tema da estação temática.

Fonte: Flaticon.com e o próprio autor.

Uma vez que os AVAs permitem a disponibilização de variados recursos midiáticos (SANTOS, 2009), cada campo indicado no Quadro 2 conterá os seguintes aparatos:

- um *booklet* em PDF (*Portable Document Format*) contendo um texto sobre o assunto do campo;
- um episódio de *podcast* sobre o tema abordado;
- indicações de leitura para aprofundamento nos tópicos;
- *links* de vídeos a respeito da temática da estação;

- *links* de atividades *online* como *quizes*, palavras para completar os espaços e relacionar palavras e conceitos.

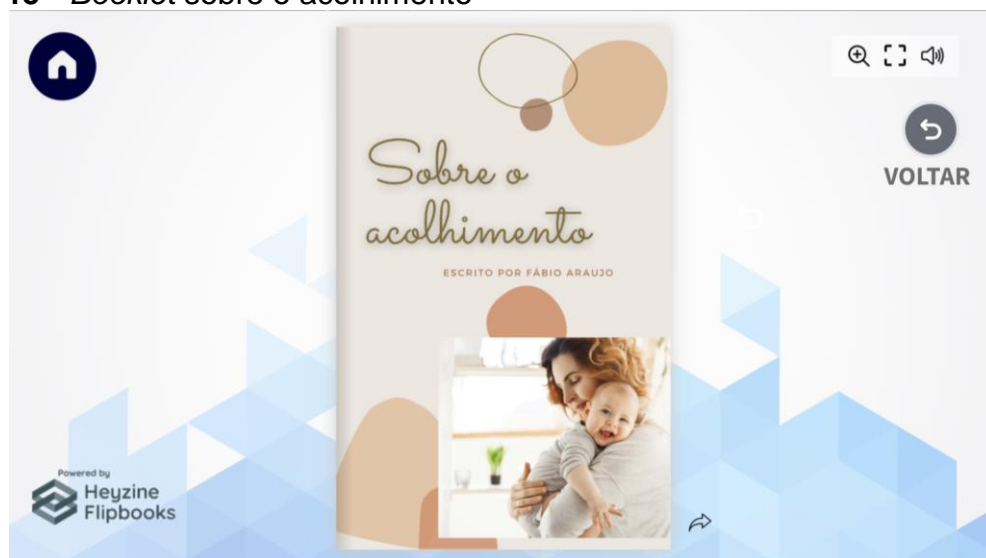
3.5 Os *Booklets*

Os *booklets* foram elaborados e diagramados por este pesquisador, revisados pela orientadora deste projeto, Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, utilizando a plataforma *Canva*. O material se constitui de texto escrito, imagens obtidas em sítios que fornecem de maneira gratuita, *links* e *hiperlinks* para acesso aos demais recursos da trilha, como os *vídeos*, os *podcasts* e textos externos. Após a editoração e diagramação, o conteúdo foi exportado para o formato de *flipbook*, semelhante a uma revista digital. A partir do próprio *Canva*, foi feita essa exportação, que utilizou o site <https://heyzine.com/>.

A nossa proposta com a Trilha de Autoformação Avaliação Acolhedora, como já explicitado, é de oferecer ao professor de inglês do sexto ano um ambiente onde ele possa desenvolver sua formação de maneira prática e simplificada. Nesse intuito, elaboramos os *booklets* com o objetivo de oferecer um compêndio de cada temática com as nossas percepções fundamentadas nos aparatos teóricos que sustentam este trabalho. O resultado é propiciar o acesso e a leitura rápidas para o professor, pois muitas vezes ele está imerso nos diversos afazeres da profissão, em razão do possível alto número de aulas e de turmas onde leciona, bem como os planejamentos, atividades, provas e relatórios que deve realizar.

As próximas figuras apresentam os *booklets* elaborados para o conteúdo das estações temáticas.

Figura 15 - *Booklet* sobre o acolhimento



Fonte: o próprio autor

Figura 16 - *Booklet* sobre os alunos do 6º ano

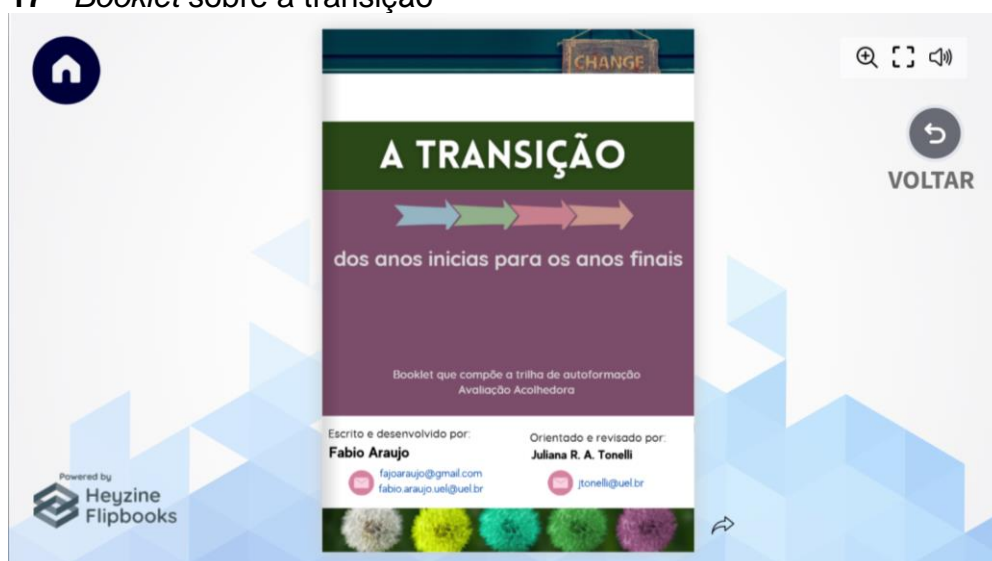


Fonte: o próprio autor

Nas Figuras 15 e 16 ilustramos os *booklets* elaborados para apresentarmos de forma prática, objetiva e aplicada ao nosso contexto os preceitos sobre o acolhimento que fundamentam a concepção desta proposta de autoformação de professores de inglês do sexto ano, bem como um compilado de informações e reflexões sobre os alunos do ano escolar que estamos tratando.

Na Figura 17, apresentamos a capa do *booklet* sobre a transição dos alunos do quinto para o sexto ano.

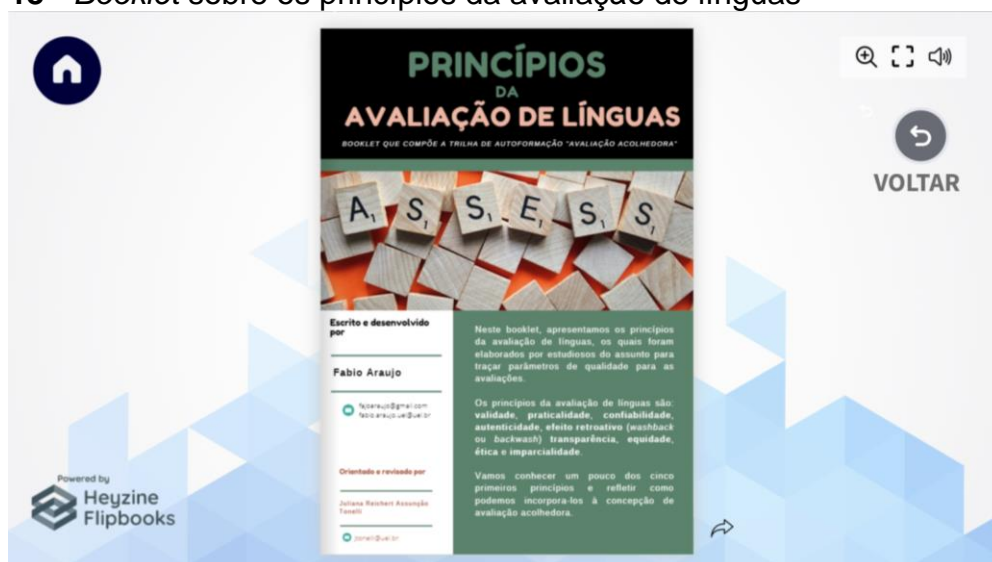
Figura 17 - *Booklet* sobre a transição



Fonte: o próprio autor

Neste *booklet*, o professor encontrará nossas ponderações e observações sobre os acontecimentos e mudanças que são vivenciadas pelos alunos que ingressam nos anos finais do ensino fundamental.

Figura 18 - *Booklet* sobre os princípios da avaliação de línguas



Fonte: o próprio autor

O *booklet* sobre “Os Princípios da Avaliação de Línguas” foi elaborado para sintetizar e apresentar por meio de uma linguagem acessível e compreensível os construtos teóricos referentes ao tema e ainda buscamos fazer conexões de como tais princípios podem ser associados à avaliação acolhedora.

Figura 19 - *Booklet* sobre a avaliação acolhedora



Fonte: o próprio autor

Este *booklet* apresenta nossa concepção a partir de todo percurso teórico que alicerça nossa proposta de produto educacional e de visão da avaliação em língua inglesa com os alunos do sexto ano referente à avaliação acolhedora. Tal qual os demais *booklets*, trata-se de uma versão direcionada ao professor que está em sala de aula, com horários escassos para estudos e formação. Portanto, dispomo-nos novamente de linguagem objetiva e clara, mas sem perder a essência, com o intuito de facilitar a leitura, a compreensão e a fluidez do texto.

3.6 Os *Podcasts*

Os *podcasts* foram gravados pelo pesquisador e autor deste trabalho, utilizando o aplicativo para celulares *Anchor* e um estúdio de música locado para realizar a gravação com a convidada Roseni Albuquerque Krejci. Logo após a instalação do aplicativo, foi feito um cadastro e registrado o nome do programa de *podcast*, a saber “Avaliação Acolhedora”. Por meio do próprio programa, é possível fazer edições dos arquivos de áudio gravados, inserir efeitos sonoros e disponibilizá-los nas seguintes plataformas: *Spotify*, *Apple Podcasts*, *Breaker*, *Castbox*, *Google Podcasts*, *Overcast*, *Pocket Casts* e *RadioPublic*. Além disso, o aplicativo oferece hospedagem ilimitada e gratuita, bem como é possível monetizar os episódios. Outro recurso é a sessão *Analytics* que apresenta dados metrificados da audiência dos episódios.

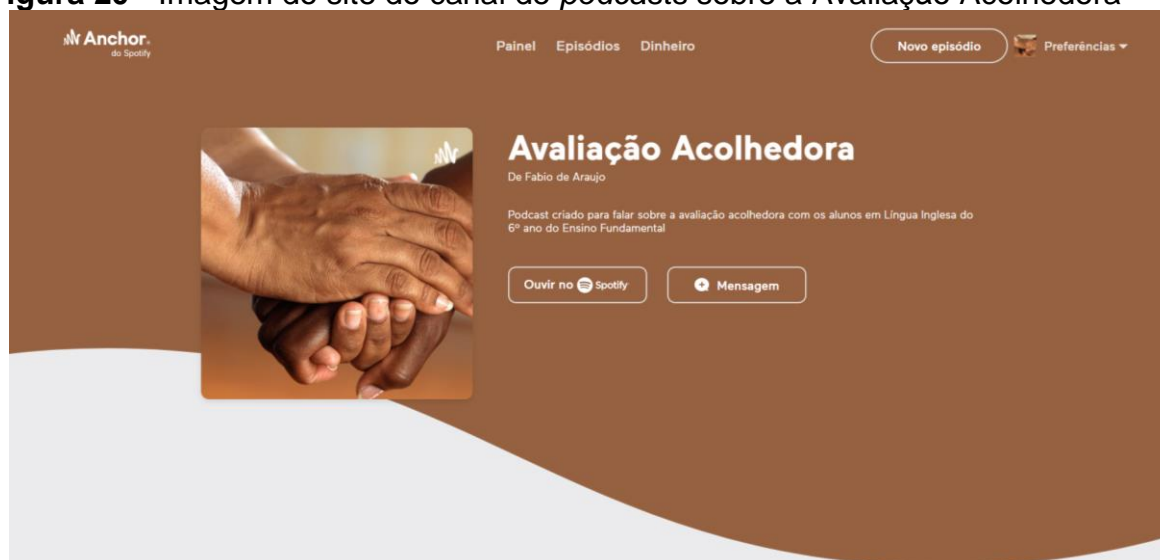
Deste modo, os episódios intitulados “Acolhimento” e “Avaliação Acolhedora” foram elaborados e gravados por este pesquisador. O episódio “Olhar diferenciado na avaliação com alunos do 6º ano” foi gravado em conjunto com a professora mestra Bruna Alessandra Graef Bueno. Já o episódio sobre os “Princípios da Avaliação” foi gravado com a professora Doutora Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo. A psicóloga Roseni de Albuquerque Krejci foi convidada a gravar sobre “A transição dos alunos do 6º ano”. Com exceção deste último episódio, as outras gravações não foram realizadas de forma presencial, pois o aplicativo possui um recurso que permite convidar uma ou mais pessoas para gravar fazendo uso de seus próprios celulares. Sendo assim, o *link* de convite foi enviado aos *e-mails* das convidadas, que acessaram no dia e horário pré-definidos e procedeu-se a gravação.

Este recurso foi planejado e desenvolvido considerando a mixagem, conceito que aglutina várias linguagens em um mesmo espaço virtual de aprendizagem, como sons, imagens estáticas ou interativas e mapas, bem como a multivocalidade (SANTOS, 2009), no que tange a trazer diferentes olhares sobre o assunto. O *podcast* é um serviço de *streaming* em que as pessoas têm acesso e lhes permite escutar os áudios em variadas situações, como durante uma caminhada, enquanto dirigem seus carros ou dentro de um transporte público. Assim, pensando na praticidade para que o professor possa alcançar os conteúdos reunidos na trilha de autoformação, gravamos os episódios e os incorporamos aos recursos midiáticos.

Em seguida, os arquivos de áudio foram exportados para serem editados em computador no programa *Audacity*, pois dessa forma, foi possível uma edição mais minuciosa e melhorar a qualidade sonora dos arquivos. Após esta etapa, os episódios foram publicados nas plataformas mencionadas anteriormente. O *link* de cada episódio foi alocado em cada respectiva estação temática na Trilha de Autoformação Avaliação Acolhedora.

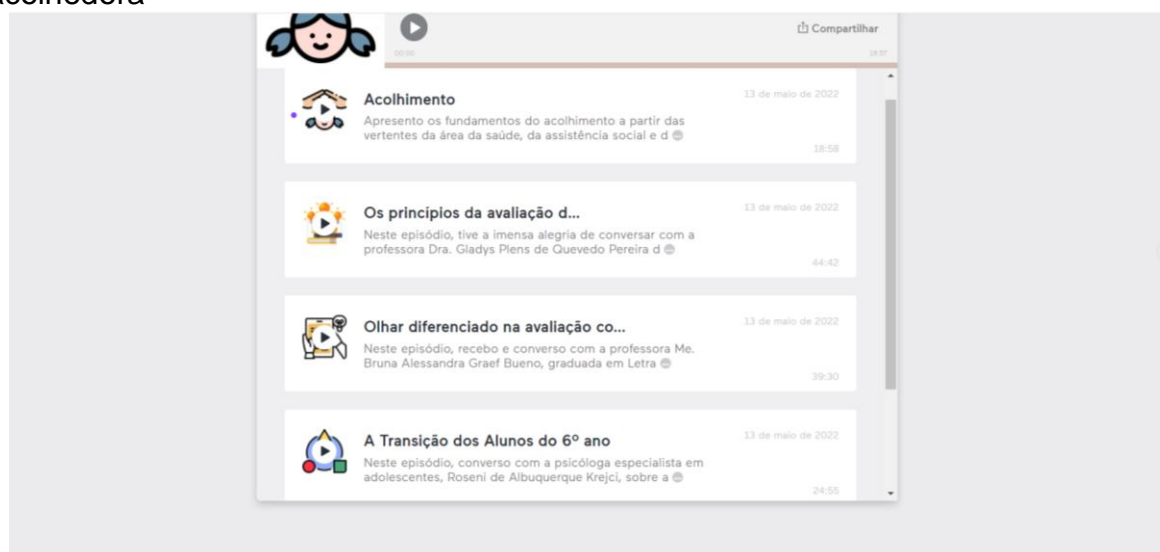
Na Figura 20, apresentamos os episódios publicados no site que o programa *Anchor* criou.

Figura 20 - Imagem do site do canal de *podcasts* sobre a Avaliação Acolhedora



Fonte: o próprio autor.

Figura 21 - Episódios de *podcasts* publicados no canal sobre a avaliação acolhedora



Fonte: o próprio autor.

As Figuras 20 e 21 ilustram o canal criado para hospedar os episódios de *podcast* que criamos para compor a Trilha de Autoformação.

Na seção seguinte, discutiremos sobre as sugestões de leitura que permitem ao professor se aprofundar nos assuntos.

3.7 Indicações de leitura para aprofundamento nos tópicos

Esta área da trilha contém, conforme indicado, sugestões de leituras,

tanto de livros quanto de artigos, que abordam as temáticas propostas em cada estação. Isso oportuniza ao professor ter acesso a referências teóricas que consideramos pertinentes para se aprofundar nos assuntos que compõem a proposta de autoformação. Os materiais apontados para leitura que estão disponíveis na internet contêm seus respectivos *links* de acesso para o professor que navega pela trilha de autoformação.

Os textos assinalados foram selecionados com base nas leituras e no estudo efetuados pelo pesquisador, bem como pelo apontamento da orientadora desse trabalho. Para cada título indicado, foi feita uma breve descrição do que o leitor encontrará no texto. A seguir, apresentaremos as Figuras 22, 23, 24 e 25 com as indicações de leituras que compõem a trilha de autoformação.

Figura 22 - Indicações de leitura sobre o acolhimento

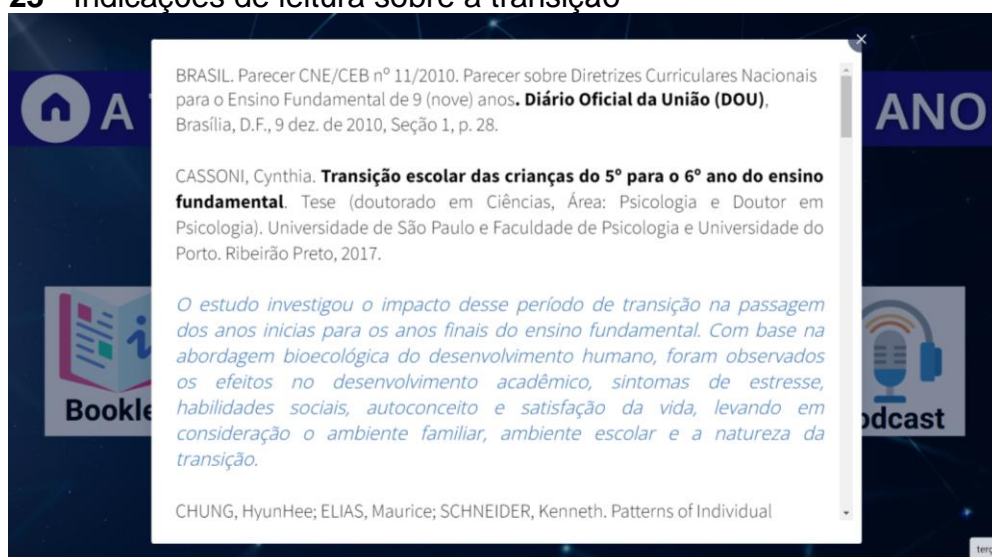


FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **RPGE!** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.

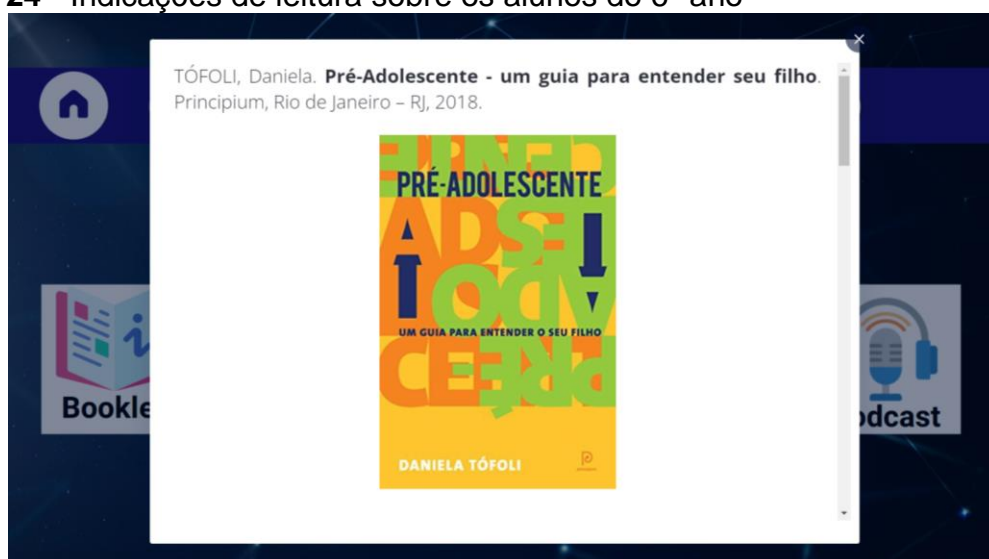
Neste artigo, Franco apresenta suas ponderações sobre as práticas de acolhimento e inclusão, numa visão de que a inclusão vai além do acolhimento. A autora se fundamenta nos princípios da pedagogia crítica para refletir sobre as situações de opressão e exclusão e afirma que a pedagogia precisa ser emancipatória, por meio de boas condições físicas e políticas ao professor e seus alunos, bem como da boa formação pedagógica, da abertura ao diálogo e da busca por alternativas para atribuir novos significados àqueles que estão excluídos.

HENNINGTON, Élida Azevedo. Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 21(1):256-265, jan-fev, 2005.

Fonte: o próprio autor

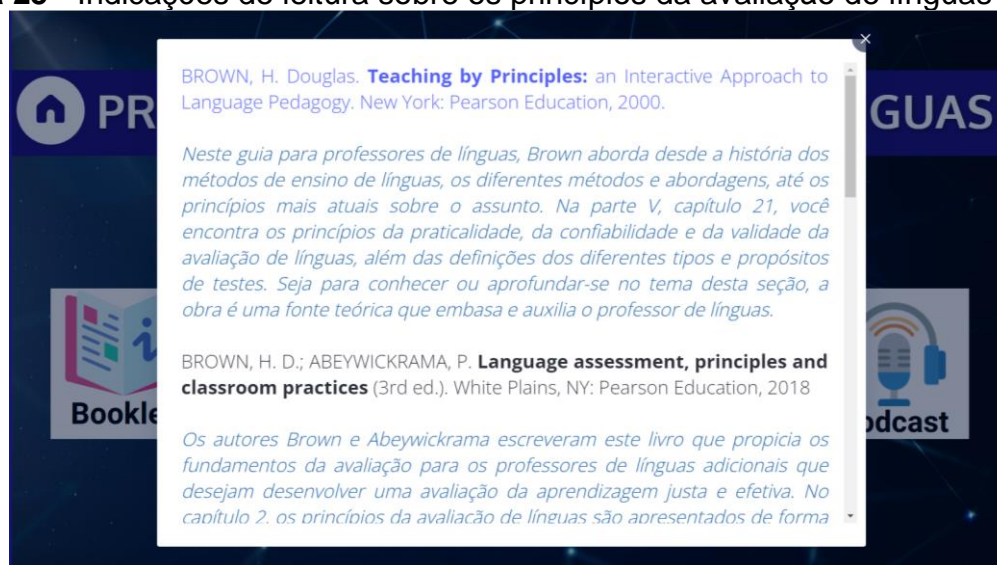
Figura 23 - Indicações de leitura sobre a transição

Fonte: o próprio autor

Figura 24 - Indicações de leitura sobre os alunos do 6º ano

Fonte: o próprio autor

Figura 25 - Indicações de leitura sobre os princípios da avaliação de línguas



Fonte: o próprio autor

Nas Figuras anteriores, exemplificamos como dispomos as indicações de leitura que podem trazer aprofundamento teórico no que se refere ao tema da estação temática. Nesta página apresentada, estão as indicações sobre o acolhimento, em ordem alfabética, seguindo as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) para fazer as referências bibliográficas e, logo em seguida, algumas considerações e o que o leitor encontrará na obra. Quando disponível, os *links* que dão acesso diretamente aos artigos ou livros foram incorporados aos corpos dos textos das referências das obras.

Na sequência, apresentamos como as sugestões de vídeo foram agregadas à Trilha de Autoformação.

3.8 Sugestões de Vídeos

Em cada uma das estações, o professor encontrará o ícone na trilha, apresentado na sequência, que dá acesso aos vídeos selecionados sobre o assunto da estação e que estão disponibilizados na plataforma *Youtube*. Dado o caráter autônomo da Trilha de Autoformação, partindo das ponderações sobre as trilhas de aprendizagem, nas quais o próprio professor é responsável por seus estudos, bem como por criar e escolher os seus caminhos e estratégias (TAFNER; TOMELIN; MÜLLER, 2012), buscamos por vídeos que abordassem a temática de cada estação, permitindo, assim, que o professor possa se aprofundar na construção dos seus conhecimentos.

Desta maneira, contemplamos uma das características substancial dos AVAs, a saber “a *convergência de mídias*, ou seja, a capacidade de hibridizar e permutar num mesmo ambiente várias mídias.” (SANTOS, 2009, p. 5664, destaque no original). Ainda nas palavras desta autora, sendo o AVA uma estrutura viva, dotada de um processo intrincado de relações entre seres humanos e objetos técnicos, adicionamos a multivocalidade, pois agregamos diferentes olhares e vozes sobre o conteúdo, a mixagem que agrega diferentes linguagem e a soma de mais um suporte midiático. (SANTOS, 2009).

Na Figura 26, trazemos o ícone que representa o *link* de acesso aos vídeos em cada uma das estações temáticas.

Figura 26 - Ícone de acesso aos vídeos



Fonte: Flaticon.com

Após clicar no ícone ilustrado na Figura 26, o usuário da trilha será direcionado para a página com os vídeos que abordam o assunto.

Figura 27 - Indicações de vídeos sobre o acolhimento

A imagem mostra uma captura de tela de uma interface de usuário. No topo, há um ícone de uma casa dentro de um círculo azul. Abaixo, há um ícone de um livro com o texto "Bookle" e um ícone de um fone de ouvido com o texto "Podcast". O conteúdo principal é um vídeo em um player. O título do vídeo é "What is Social and Emotional Learning (SEL)?" e o texto abaixo dele diz: "CASEL defined the term 26 years ago and is joined by educators, students, parents, and community leaders to help answer that question." O vídeo mostra quatro crianças sorrindo. Abaixo do vídeo, há um botão "Assistir no YouTube". Abaixo do vídeo, há um título "O que é Acolhimento? / Dicionário do Terapeuta" e um texto: "Mais do que um TERMO, o acolhimento é um CONCEITO e uma PRÁTICA fundamentais no processo terapêutico. Neste vídeo a terapeuta aborda vários aspectos do acolhimento; o que é exatamente, como utilizar (como não utilizar), o ponto de vista do terapeuta, o ponto de vista do cliente e sua importância no processo na terapia."

Fonte: o próprio autor

Na Figura 27, ilustramos os vídeos selecionados que abordam o acolhimento no ambiente escolar. O acolhimento é um conceito que vai além de ações isoladas e requer uma postura dos envolvidos no processo de acolher. Os vídeos disponibilizados vão ao encontro dos fundamentos que acreditamos serem necessários para se tornar um professor de inglês do sexto ano acolhedor.

Figura 28 - Indicação de vídeos sobre a transição



Fonte: o próprio autor

Na figura anterior, temos a representação da página com os vídeos sobre a transição dos alunos do quinto para o sexto ano. Tendo em vista que este momento na vida das crianças nesta etapa escolar configura-se como algo gerador de apreensão, medo, dúvida e ansiedade e que pode acarretar no comportamento e no desempenho acadêmico dos alunos, acreditamos que a compilação de vídeos sobre o tema pode contribuir para que o professor possa ter mais conhecimento sobre as implicações desta passagem entre etapas de ensino.

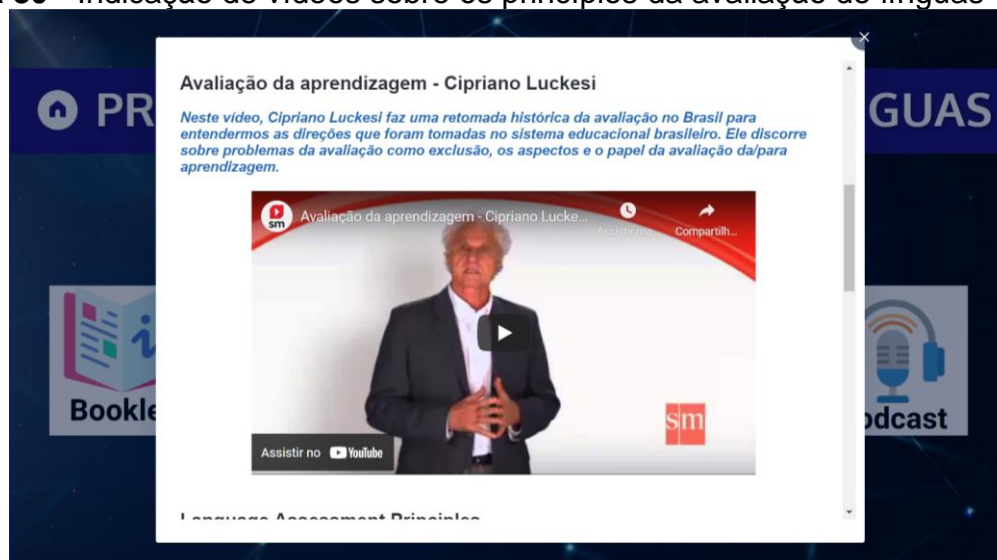
Figura 29 - Indicação de vídeos sobre os alunos do 6º ano



Fonte: o próprio autor

Na Figura 29, temos um exemplo de vídeo apontado para o conhecimento dos alunos do sexto ano. Assim, tão importante quanto conhecer os conceitos e fundamentos que subsidiam nossa concepção de avaliação acolhedora, pensamos ser relevante possibilitar ao professor se informar e/ou resgatar os conhecimentos sobre os alunos deste ano escolar.

Figura 30 - Indicação de vídeos sobre os princípios da avaliação de línguas

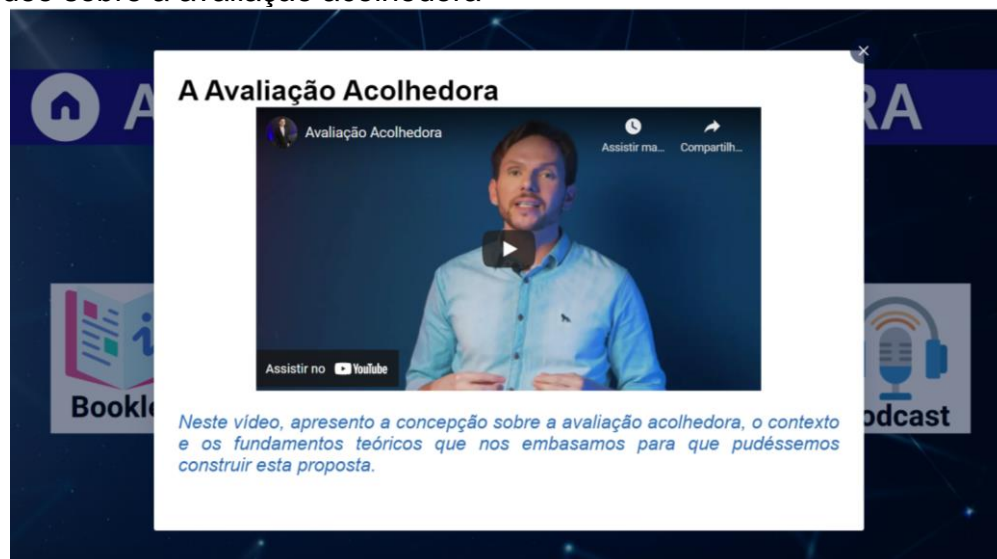


Fonte: o próprio autor

Na Figura 30, demonstramos como os vídeos sobre os princípios da avaliação de línguas foram reunidos em uma página. Apesar de estarmos tratando de características específicas das avaliações de línguas, dentre os vídeos está o que

traz Luckesi, autor e pesquisador de renome sobre o tema da avaliação e que apresenta grandes considerações sobre o processo avaliativo no cenário escolar.

Figura 31 - Vídeo sobre a avaliação acolhedora



Fonte: o próprio autor

Por fim, na figura 31, ilustramos o vídeo que elaboramos para apresentar a nossa concepção sobre a avaliação acolhedora.

Na sequência, apresentaremos as atividades *online* criadas para compor a trilha de autoformação.

3.9 Atividades Online

O último recurso que apresentamos que faz parte de cada uma das estações é referente às atividades elaboradas em plataformas *online*. Estas atividades foram elaboradas com o propósito de proporcionar ao professor um instrumento de verificação de sua própria aprendizagem acerca do conteúdo da estação onde se encontra, bem como gerar engajamento, interatividade e motivação para sua autoformação. Ademais, na ação recomendada por Santos (2003, p. 225) para a criação de um AVA que consiste em “Disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações” (SANTOS, 2003, p. 225), entendemos que as atividades criadas para a trilha de autoformação podem atingir tais objetivos, pois se trata de tarefas de caráter lúdico e de navegação fluida.

Assim sendo, a viabilização desse recurso foi ancorada nos fundamentos da gamificação (DETERDING *et al.* 2011, p. 10, tradução nossa), a

saber “‘Gamificação’ é o uso de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos.”³². Huotari e Hamari (2012, p. 19, destaque no original, tradução nossa) apresentam uma definição que enfatiza o objetivo da gamificação: “Gamificação se refere a: *um processo de aprimoramento de um serviço com recursos para experiências de jogo, a fim de apoiar a criação de valor geral do usuário.*”³³

Outrossim, tendo em vista as palavras de Santos (2009, p. 5664) que recomenda a criação do ambiente com multimídias, pois “O AVA seria como uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões.”, agregar a gamificação pode contemplar tal pressuposto dentro da dinâmica de ações que a trilha de autoformação tem como uma de suas características. Ressaltamos que o cumprimento das atividades não é obrigatório, tendo em vista o formato agrupado e livre do produto educacional desenvolvido.

A seguir, na Figura 32 estão ilustradas as atividades idealizadas com base na gamificação da trilha de autoformação.

Figura 32 - Game sobre o acolhimento

O que é acolhimento?

27

▲ Abraçar as crianças no primeiro dia de aula

◆ Uma postura ética de escuta, diálogo, compromisso, inclusão, incentivos

● Visitar todas as crianças antes do início do ano letivo

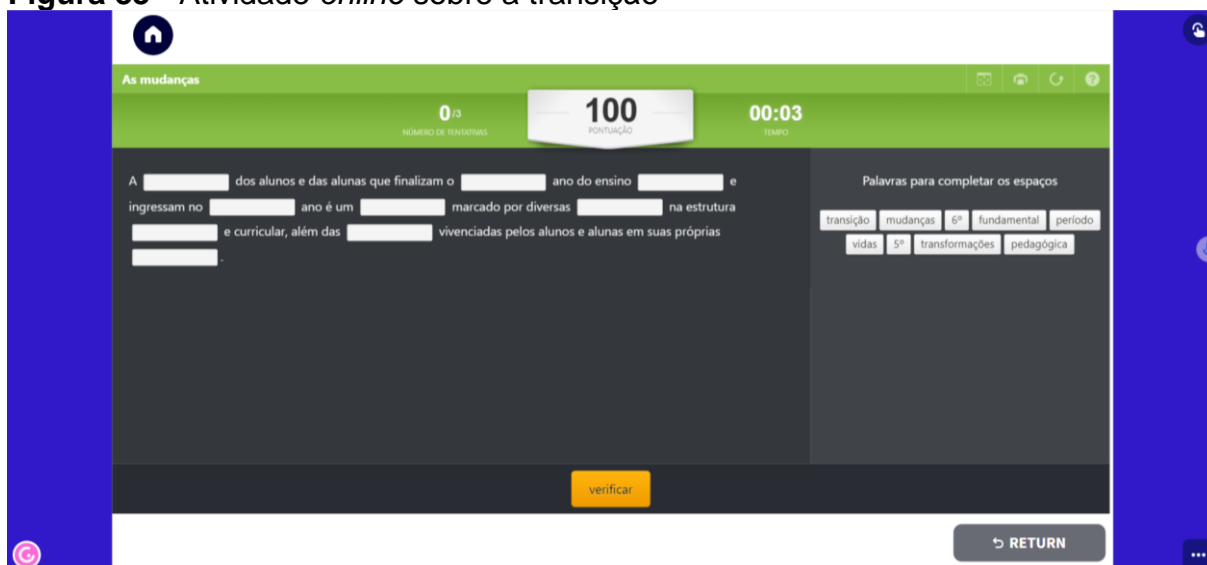
■ Uma responsabilidade da coordenação e direção pedagógica

Fonte: o próprio autor

³² No original: “‘Gamification’ is the use of game design elements in non-game contexts.” (DETERDING et al. 2011, p. 10)

³³ No original: Gamification refers to: *a process of enhancing a service with affordances for gameful experiences in order to support user's overall value creation.* (HUOTARI; HAMARI, 2012, p. 19)

Figura 33 - Atividade *online* sobre a transição



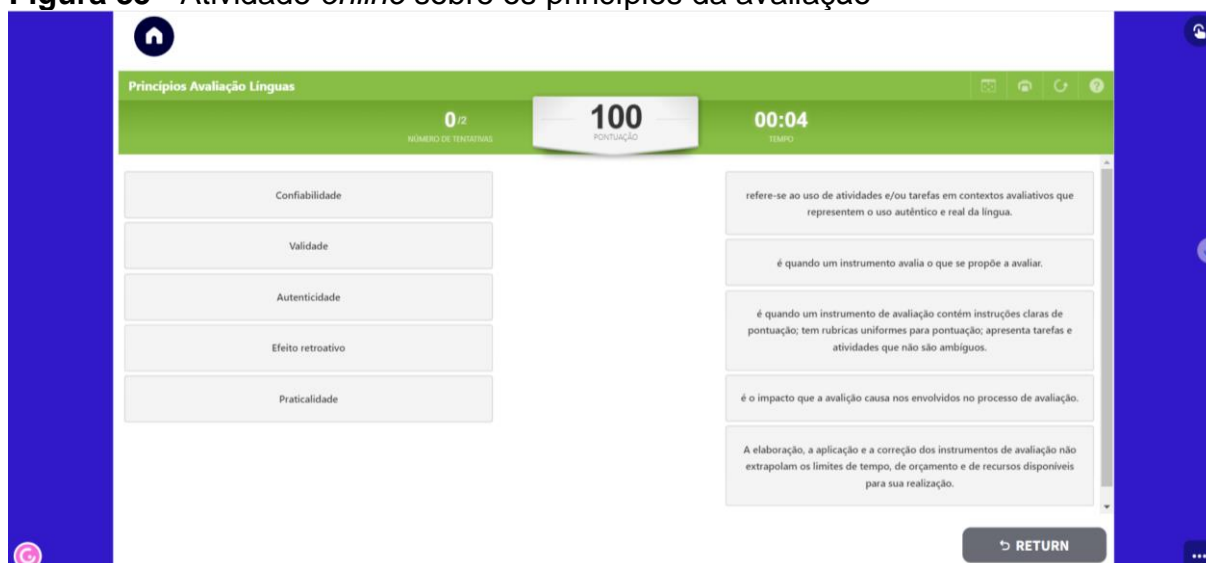
Fonte: o próprio autor

Figura 34 - Quiz *online* sobre os alunos do 6º ano



Fonte: o próprio autor

Figura 35 - Atividade *online* sobre os princípios da avaliação



Fonte: o próprio autor

Figura 36 - Game sobre a avaliação acolhedora



Fonte: o próprio autor

As Figuras 32, 33, 34, 35 e 36 representam os games e atividades *online* que criamos de acordo com o que é apresentado na trilha de autoformação. Nosso intuito é agregar diversos recursos que permitam que o professor possa interagir mais efetivamente com o assunto, assim como observar sua própria compreensão do que tenha visto de maneira mais lúdica.

Na sequência, discorreremos sobre o fórum de discussão criado

para fomentar a percepção dos professores sobre os assuntos tratados.

3.10 Fórum de Discussão

O fórum de discussão foi elaborado com o objetivo de fomentar a interatividade e o debate acerca dos assuntos abordados na trilha de autoformação, bem como um espaço para tirar dúvidas e estabelecer conexões entre os professores que utilizarem a trilha. Tendo em vista que a plataforma *Genially* não dispunha o fórum entre seus recursos para configuração do *site*, criamos uma conta e configuramos a página para hospedar o recurso em questão utilizando a plataforma *Wix*. O *link* de acesso foi agregado ao ícone representante desta estação. Ao clicar, o usuário da trilha é direcionado para o fórum.

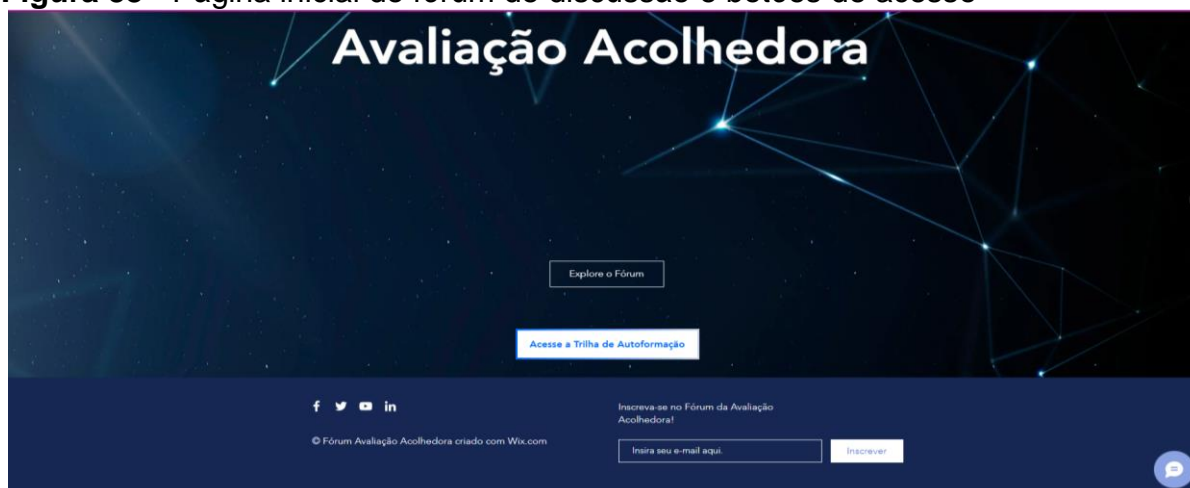
Nas Figuras 37, 38 e 39 a seguir, ilustramos o fórum de discussão.

Figura 37 - Página inicial do fórum de discussão da avaliação acolhedora



Fonte: o próprio autor

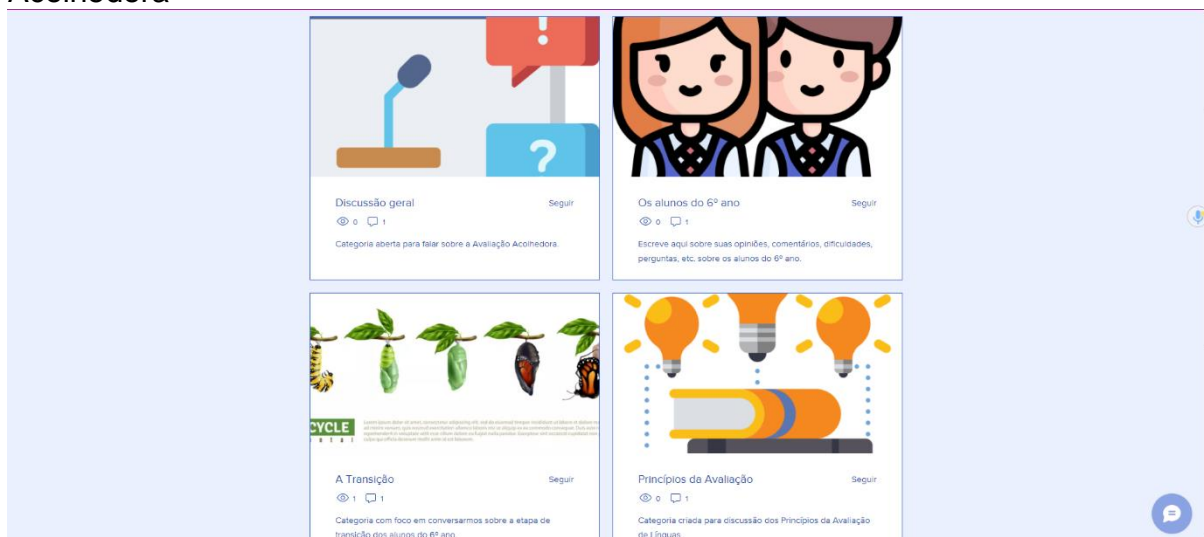
Figura 38 - Página inicial do fórum de discussão e botões de acesso



Fonte: o próprio autor

A Figura 37 representa a página inicial do fórum virtual de discussão Avaliação Acolhedora. Logo abaixo do título do fórum, na Figura 38, encontram-se dois botões: o primeiro, “Explore o fórum”, dá acesso aos tópicos de discussão do site; o segundo botão, “Acesse a Trilha de Autoformação”, direciona o professor para o site da trilha.

Figura 39 - Página com as postagens sugeridas no fórum de discussão da Avaliação Acolhedora



Fonte: o próprio autor

Na Figura 39, mostramos a página do fórum de discussão com os tópicos para debate que foram elaboradas conforme as estações temáticas da Trilha de Autoformação Avaliação Acolhedora. Os *posts* que criamos estão elencados no Quadro 3, a seguir, separado por categoria, descrição e textos e perguntas

fomentadoras.

Quadro 3 - Descrição dos *posts* e das categorias do fórum de discussão virtual Avaliação Acolhedora

Categoria	Descrição	Textos e perguntas fomentadoras
“Discussão geral”	Temática livre para os professores registrarem suas observações, comentários, dúvidas e perguntas a respeito da Avaliação Acolhedora.	Há dois <i>posts</i> : 1- Observações e comentários. 2- Dúvidas e perguntas
Os alunos do 6º ano	Espaço destinado a promover o debate, as ponderações, as opiniões, os comentários, as dificuldades e as perguntas a respeito dos estudantes do 6º ano.	Escreva aqui sobre esta estação temática presente na trilha de autoformação Avaliação Acolhedora. O que mais chamou sua atenção? Você tinha em mente todos os aspectos mencionados nesta estação? Qual foi o melhor conteúdo: <i>booklet</i> , leituras, vídeos, <i>podcast</i> , <i>game</i> ?
A transição	Categoria pensada para fomentar diálogos sobre a etapa de transição dos alunos do 6º ano	Comente suas impressões e reflexões sobre o assunto desta estação temática. Na sua prática em sala de aula, você se atentava para os fatores descritos sobre a transição? O que mais o surpreendeu?
Princípios da avaliação	<i>Post</i> criado para os professores dialogarem sobre o assunto. Elaboramos questões para gerar a participação e o compartilhamento de opiniões dos professores.	Você tinha conhecimento sobre estes princípios? Você os considera importantes? Você acredita que eles mudarão a forma como você avaliará seus alunos?
O Acolhimento	Publicação concebida para promover reflexões sobre o acolhimento alinhado ao ensino e a aprendizagem de inglês com os alunos do 6º ano.	Você já havia pensado na educação sobre a perspectiva do acolhimento? Para você, é importante ter esse olhar acolhedor? Você acredita que o acolhimento pode trazer benefícios para a aprendizagem de inglês?
Avaliação acolhedora	Postagem do fórum que pretende conhecer as opiniões dos professores sobre a concepção do acolhimento na avaliação como proposta para avaliar os alunos de inglês do 6º ano.	Quais são suas impressões sobre a avaliação acolhedora? Você acha que ela pode aprimorar o processo de avaliação de inglês com os alunos e as alunas do 6º ano?
A autoformação de professores	<i>Post</i> elaborado para debater a importância da autoformação entre os professores.	Você pensa ser importante a autoformação docente? Quais são as possíveis dificuldades para engajar na autoformação?

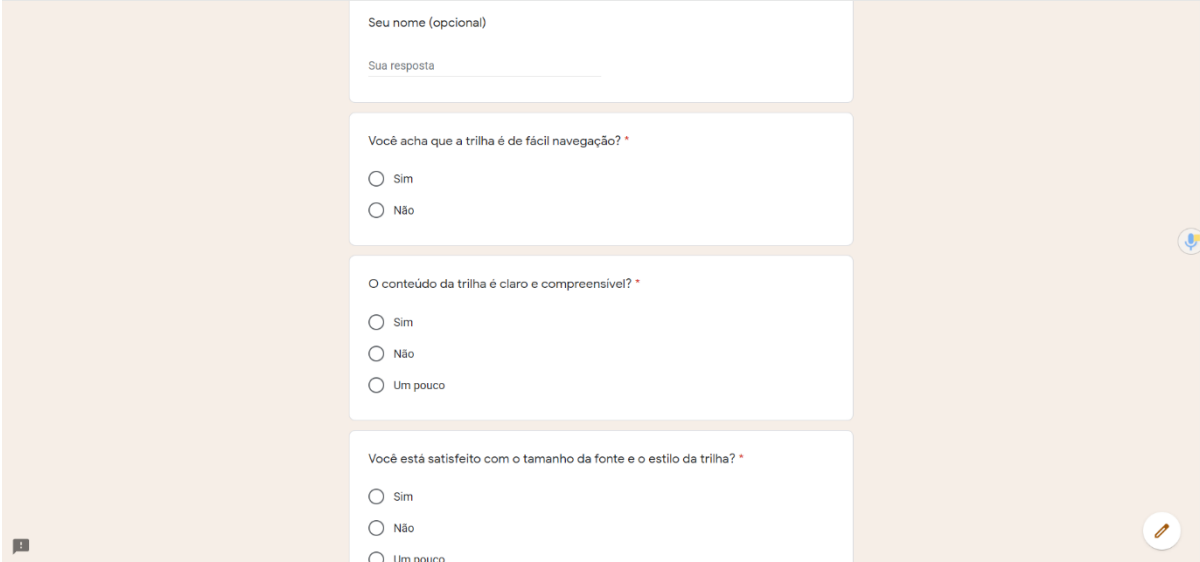
Fonte: o próprio autor.

Na próxima seção, apresentaremos a página de avaliação da Trilha de Autoformação.

3.11 Avalie a Trilha

Nesta seção da trilha, concebemos um formulário *online* para que o usuário possa avaliar o conteúdo referente ao site, tanto no que tange ao desenho gráfico, quanto ao conteúdo disposto. O espaço foi elaborado utilizando a plataforma *Google Forms* e foi ligada ao ícone “Avalie a Trilha”. A Figura 40, a seguir, mostra o formulário mencionado.

Figura 40 - Formulário de avaliação da trilha de autoformação



Seu nome (opcional)

Sua resposta

Você acha que a trilha é de fácil navegação? *

Sim

Não

O conteúdo da trilha é claro e compreensível? *

Sim

Não

Um pouco

Você está satisfeito com o tamanho da fonte e o estilo da trilha? *

Sim

Não

Um pouco

Fonte: o próprio autor

A avaliação da trilha pelos professores que farão uso para promover suas autoformações torna-se fundamental para a nossa análise de satisfação e de contemplação dos objetivos aos quais este produto educacional foi elaborado. Uma vez que consideramos o efeito retroativo e o *feedback* como princípio e fator do processo avaliativo de caráter formativo, logo, não poderíamos não contemplar este procedimento no percurso do professor na trilha. Dessa maneira, disponibilizar o formulário de avaliação aos professores e poder receber suas observações e juízos poderão nos fazer refletir a respeito do impacto da proposta da avaliação acolhedora, bem como da navegabilidade, da compreensão, da facilidade de uso da trilha e do grau de satisfação do professor.

Na próxima seção, teceremos nossas considerações finais sobre o trabalho elaborado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Trilha de Autoformação Avaliação Acolhedora desenvolvida contém uma seleção de materiais multimidiáticos (JEWITT; KRESS, 2010), como textos, hipertextos, vídeos, *links* e atividades *online* relacionadas ao tema da avaliação de língua inglesa dos alunos do sexto ano, observada pela lente do acolhimento e dos aspectos transitórios que os alunos vivenciam ao saírem do quinto ano e iniciarem os anos finais do ensino fundamental. Em face disto, pensamos em possibilitar que a autoformação (JOSSO, 2004; LOSS, 2015) do professor que vier a navegar pela Trilha de Autoformação transforme-se em ação e reflexão.

Assim sendo, nosso desígnio foi de lançar mão de uma proposta de avaliação em língua inglesa com os alunos do sexto ano que se desligasse da áurea de um momento gerador de medo e ansiedade nos alunos. Para tal intuito, consideramos o processo de transição escolar e pedagógica que as crianças vivenciam e as transformações psicológicas, sociais, biológicas e emocionais que a entrada na adolescência traz.

Respaldados pelas vozes dos professores que participaram da sondagem inicial em formato eletrônico, elaboramos a Trilha de Autoformação Avaliação Acolhedora, um recurso digital *online* oferecido aos professores de inglês do sexto ano que desejam viabilizar suas próprias formações, de maneira autônoma, referente ao que propomos como avaliação acolhedora, bem como aos conceitos teóricos que tomamos por base para constituirmos esta concepção.

A Trilha de Autoformação Avaliação Acolhedora pode atender uma demanda na formação docente referente ao conhecimento sobre avaliação acolhedora de línguas adicionais para crianças, bem como os aspectos da transição dos alunos do ensino fundamental I para o ensino fundamental II e suas implicações no processo de aprendizagem. Acreditamos também que o produto educacional irá contribuir para o desenvolvimento intelectual de professores de inglês do sexto ano, de modo que ajude a preencher a lacuna existente sob o aspecto da avaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças.

Entretanto, dado o recorte no tema da pesquisa, esta proposta não objetiva abarcar toda a área da avaliação. O que se pretende é olhar para a avaliação das crianças deste ano escolar tendo a transição e o acolhimento como aspectos relevantes no processo de aprendizagem. Estimamos, desta forma, que a autoformação propiciada pela trilha possa melhorar as práticas docentes e, conseqüentemente, facilitar o processo de avaliação de língua inglesa para crianças e a transição para a segunda etapa do ensino fundamental.

Da maneira semelhante a outras pesquisas, o estudo e o desenvolvimento do nosso produto educacional passou por limitações e dificuldades. Assim sendo, a sondagem inicial realizada por meio do questionário eletrônico almejava que um número maior de professores de inglês do 6º ano a respondesse. Além disso, dado o contexto pandêmico devido ao COVID-19 que fez com que a educação e a pesquisa se reconfigurassem para continuar seus trabalhos, não pudemos ter contato presencial com nenhum professor participante da sondagem. Outro aspecto limitante é a falta de recursos financeiros para se desenvolver o produto educacional. Os mestrados profissionais possuem a característica de requerer dos mestrados a elaboração de um produto que possa beneficiar a educação. Entretanto, não há financiamento público disponível para subsidiar tal desenvolvimento, tampouco a oferta de bolsas de estudos para os mestrados.

Salientamos que pela característica da trilha ser voltada para autoformação, ou seja, uma proposta que não exige a obrigatoriedade da presença e do término como os cursos regulares fazem, não temos controle sobre até qual etapa o professor caminhará. Outro aspecto é de que pelo produto ser fundamentado em uma trilha e, mesmo sugerindo uma possível sequência de conteúdos, o caminho por onde o professor percorre é decidido por ele mesmo, conforme suas escolhas, no momento em que navega pelo site desenvolvido.

Desta forma, mesmo não tendo controle sobre até quais etapas os professores irão percorrer a trilha, concebemos um espaço materializado no fórum de discussão virtual para que esses docentes possam partilhar suas experiências ao aplicar em suas práticas os preceitos encontrados na proposta da avaliação acolhedora. Consideramos, então, que futuros estudos sobre as contribuições destes professores possam ser feitos, observando os efeitos percebidos em suas práticas pedagógicas, bem como poderemos desenvolver uma análise das trilhas efetuadas por aqueles que se valeram do material para se autoformar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, FE/USP, v.29, n.2, jul-dez, 2003.
- ANDERMAN, E. M.; GREEN, M. S. Middle school transitions. In: HATTIE, J.; ANDERMAN, E. M. **VISIBLE LEARNING**: Guide to Student Achievement. London: Routledge, 2019.
- ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. Dissertação (Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem -- Campinas, SP: 2009.
- AVILA, P. A. **Ensino de inglês nos anos iniciais e internacionalização do ensino superior**: um estudo de caso em um município do Paraná. 2019. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- AZEVEDO, G. V. **Construção de significados na transição escolar para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2017. Tese (doutorado - Psicologia Cognitiva) - - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2017.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BATISTA, Estogildo Gledson. **Avaliação orientada para a aprendizagem de línguas**: pesquisa-ação para a construção de uma matriz de avaliação para a produção oral. 2022. 302 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- BELSKY, J. **Experiencing the lifespan**. New York: Worth Publishers, 2015.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, 92(1), 81–90, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Seção: 1, Brasília, DF, p. 6, 1 out. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e

do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. Parecer sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, D.F., 9 dez. de 2010, Seção 1, p. 28.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2000.

BROWN, H. D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language assessment, principles and classroom practices** (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Education, 2018
BROWN, J. D.; HUDSON, T. The Alternatives in Language Assessment. **Quarterly** (Vol. 32, Issue 4), 1998.

Budden, J. (2004). **Teaching English**. Disponível em:
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/role-play>. Acesso em 2 mar. 2022.

BUENO, B. A. G. **Chameleon**: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. Dissertação (Mestrado Profissional Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2020.

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

CARVALHO, R. **Educação Inclusiva com os pingos nos "is"**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHAPELLE, C. A. Conceptions of validity. In: FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred. **The Routledge Handbook of Language Testing**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2012.

CHUNG, H. H.; ELIAS, M.; SCHNEIDER, K. Patterns of Individual Adjustment Changes During Middle School Transition. **Journal of School Psychology**, Volume 36, Issue 1, 1998, Pages 83-101, disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440597000514>. Acesso em 10 Out 2021.

COOMBE, C. (2018). **An A to Z of second language assessment**: How language teachers understand assessment concepts. London, UK: British Council, 2018. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a_to_z_glossary_final.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; LENNART, n. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments** (MindTrek '11). Association for Computing Machinery, New York, 2011. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: As 5as séries e seus professores**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ESCHILETTI PRATI, L.; EIZIRIK, M. F. Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia I Campinas I 23(3) I 289-298 I julho - setembro 2006**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf>

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **RPGE! Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GALTON, M.; GRAY, J.; RUDDOCK, J. The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment. **Transitions and transfers: a review. Research report 131**, September. Crown Copyright Unit. Colegate, Norwich, 1999.

HAUSER, S. D. R. **A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica (1984-2004)**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HUOTARI, K.; HAMARI, J. Defining Gamification – A Service Marketing Perspective. **Conference: 16th International Academic Mindtrek Conference**, 2012.

JEWITT, C.; KRESS, G. Multimodality, literacy and school English. In: WYSE, D.; ANDREWS, R.; HOFFMAN, J. **The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching**. Oxon: Routledge, 2010.

JOSSO, M. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004

- KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos** [Internet]. 2005; 27(1):143-158. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085007>
- KINGERY, J. N.; ERDLEY, C. A. Peer Experience as Predictors of Adjustment Across the Middle School Transition. **Education and Treatment of Children**, vol. 30 no. 2, 2007, p. 73-88. Project MUSE, doi:10.1353/etc.2007.0007.
- LEITE, P. S. C. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**. v. 1, 2018. Disponível em <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em jan. 2022.
- LOSS, A. S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar** [livro eletrônico]: estudo e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAGIOLO, G. M. **O efeito borboleta das políticas públicas de implementação de ensino de língua inglesa para crianças**: o livro didático e o acolhimento do aluno nas escolas estaduais. 2019. 85 folhas. Monografia do curso lato sensu em Ensino de Línguas Estrangeiras – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.
- MCKAY, P. **Assessing young language learners**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. (Cambridge language assessment series).
- MCNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language testing**: The social dimension. Malden, MA: Blackwell, 2006.
- MESSICK, S. Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. **Educational Researcher**, 18(2), 5–11. 1998. <https://doi.org/10.3102/0013189X018002005>
- MILLER, M. D.; LINN, R. L.; GRONLUND, N. E. **Measurement and Assessment in Teaching**. 11th ed. New Jersey: Pearson, 2009.
- PAPP, S. Assessment of young English language learners. In: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2019.
- PIAGET, J. **The Psychology of the Child**. New York: Basic Books, 2000.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópico** – v. 18, n. 2, maio-agosto 2020. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.10>

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. e08641, 2021. DOI: 10.18222/eaev32.8641. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eaev/article/view/8641>. Acesso em: 14 maio. 2022.

RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 907-925, Dec. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 abr. 2021.

ROCHA, D. Descompassos da legislação sobre o trabalho do professor de línguas estrangeiras no ensino básico brasileiro. **Dialnet**. Fórum linguistic., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1667 - 1681, jan./mar. 2017.

RUBBO, G. F. S. **Por que Aprendemos Línguas Estrangeiras? com a palavra, as crianças**. 2016. 176fl. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2016.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. p. 29-48.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais**: quanto antes melhor? Dissertação (Estudos da Linguagem), UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso: 2005

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 121-137, 2011.

SECCATO, M. G. **Políticas linguísticas e as representações da prática docente no ensino fundamental I: língua inglesa em foco**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

SHOHAMY, E. **The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests**. Harlow, England: Longman, 2001.

TAFNER, E. P.; TOMELIN, J. F.; MÜLLER, R. B. Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 18. São Luís, 2012.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2017.

TEIXEIRA, A. C. D. G. PROMOVENDO O EMPODERAMENTO DA LÍNGUA INGLESA E DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **CINTERGO** (anais),

2019.

TOFFOLI, S. F. L. *et al.* Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, June 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000200343&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 Feb. 2021.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>

VICENTINI, K. A. **Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público**: de representações de professores a políticas linguísticas. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 2013.

VIGOTSKY, L. S. 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.