



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

THAIS ROSSAFA TAVARES BALBINO

GOING THE EXTRA MILE:
UM GUIA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS

Londrina
2022

THAIS ROSSAFA TAVARES BALBINO

GOING THE EXTRA MILE:
UM GUIA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão Final apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

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

B172g Balbino, Thais Rossafa Tavares.
GOING THE EXTRA MILE : UM GUIA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS / Thais Rossafa Tavares Balbino. - Londrina, 2022.
48 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. Autoavaliação - Tese. 2. Avaliação para a aprendizagem - Tese. 3. Língua inglesa com crianças - Tese. 4. Letramento em avaliação - 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

THAIS ROSSAFA TAVARES BALBINO

**GOING THE EXTRA MILE:
UM GUIA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA POR CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão Final apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Letras Estrangeiras
Modernas.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo
Universidade Estadual de Londrina - UEL



Profa. Dra. Denise Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de setembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, sou grata por preparar essa etapa no momento certo da minha vida, por me abençoar com tanto amor, paciência, força e perseverança. Que seja sempre feita a Tua vontade. Amém!

À Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, minha orientadora, com quem aprendi imensamente e que colaborou para que eu pudesse me desenvolver e me enxergar como pesquisadora. Muito obrigada, professora, por acreditar no meu potencial e por todos os momentos de orientação, parceria e oportunidades.

Às professoras Dra. Gladys Quevedo-Camargo e Dra. Denise Grassano Orteni, por terem aceito o desafio de debater a minha pesquisa e por me presentear com tanto aprendizado e crescimento profissional e acadêmico, complementando o maravilhoso trabalho que minha querida orientadora realizou.

Aos professores que estiveram em minha jornada na busca do título de mestra, e que, também estiveram comigo anteriormente, na graduação e na especialização, meu muito obrigada! Guardo um pedacinho de cada um em meu ser e saibam que me sinto muito orgulhosa da profissional que me tornei, pois fui moldada por suas mentes brilhantes e únicas.

A todas as pessoas envolvidas neste trabalho, sem as quais eu não conseguiria alcançar meus objetivos. Obrigada por terem contribuído com a pesquisa e com o meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Aos meus familiares e amigos que serviram como rede de apoio em vários momentos, que cuidaram de mim e que me ajudaram de alguma forma a me manter firme e forte no caminho para o conhecimento.

RESUMO

BALBINO, Thais Rossafa Tavares. **Going the extra mile**: um guia de autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 2022. 44 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

Nos últimos anos, com o aumento nas pesquisas em avaliação para a aprendizagem de línguas por crianças (NIKOLOV, 2016; PÁDUA, 2016; BUENO; TONELLI, 2019; BUENO, 2020), constatou-se a urgência em aprofundamento de estudos relacionados ao letramento nesta área (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019; MORAES; BATISTA, 2020). Do mesmo modo, entendendo a avaliação formativa como maneira eficaz de desenvolver a aprendizagem nos alunos, buscamos estudar sobre as contribuições da autoavaliação, uma vez que ela se mostra parte essencial do processo de ensino-aprendizagem (CORREIA; SOUZA; FRANCO, 2014; BORUCHOVITCH; GOMES, 2019; TONELLI; BUENO, 2020). Assim, utilizando de abordagens quantitativa e qualitativa, esta pesquisa teve por meta apresentar o produto educacional intitulado “Autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças: um guia teórico-prático para professores” e o passo a passo de sua elaboração. Este guia tem como objetivo auxiliar professores que desenvolvem o letramento em autoavaliação para a aprendizagem de inglês por crianças, trazendo conceitos e princípios básicos, passo a passo da criação de rubricas e exemplos de atividades que estimulam a reflexão e o monitoramento da aprendizagem. Utilizando uma perspectiva *bottom-up*, a metodologia lançou mão da aplicação de questionários e implementação de um curso de extensão, de onde foram retirados os dados para a construção do guia. Estes dados foram de extrema relevância para criar um produto condizente com as dificuldades vivenciadas pelos professores participantes que demonstraram em suas falas a falta de tempo, experiências limitadas de letramento em ensino de línguas para crianças, falta de acesso a certos materiais, entre outros. Por fim, acreditamos que o produto educacional, no formato de *ebook* interativo, seja um material complementar aos cursos de formação inicial e continuada de professores, assim como estudo autodidata.

Palavras-chave: Autoavaliação; Avaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças; Guia; Autorregulação da aprendizagem; Letramento em avaliação de professores.

ABSTRACT

BALBINO, Thais Rossafa Tavares. **Going the extra mile**: a self-assessment for learning guide for children learning English. 2022. 44 f. Masters Article (Master Degree in Modern Foreign Languages) – Languages and Humanities Center, Londrina State University, Londrina, 2022.

In recent years, with the increase in research on the assessment of and for language learning by children (NIKOLOV, 2016; PÁDUA, 2016; BUENO; TONELLI, 2019; BUENO, 2020), there has been an urgent need to deepen studies related to teacher literacy in this area (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019; MORAES; BATISTA, 2020). Likewise, understanding formative assessment as an effective way to develop student learning, we seek to study the contributions of self-assessment, since it is an essential part of the teaching-learning process (CORREIA; SOUZA; FRANCO, 2014; BORUCHOVITCH; GOMES, 2019; TONELLI; BUENO, 2020). Thus, using quantitative and qualitative approaches, this research's objective was to present the educational product entitled "Self-assessment for kids learning English: a theoretical-practical guide for teachers". This guide aims to help teachers who want to develop children's English learning self-assessment literacy, bringing basic concepts and principles, step-by-step rubric creation and examples of activities that stimulate learning reflection and monitoring. Using a bottom-up perspective, the methodology used the application of questionnaires and the implementation of an extension course, from which the data for the construction of the guide were taken. These data were extremely relevant to create a product consistent with the difficulties experienced by the participants who demonstrated in their speeches the lack of time, limited literacy experiences in language teaching for children, lack of access to certain materials, among others. Finally, we believe that the educational product, in the form of an interactive ebook, is a complementary material to initial and continuing teacher training courses as well as self-taught study.

Keywords: Self-assessment; English assessment for learning with children; Guide; Learning self-regulation; Teachers' assessment literacy.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Capa do guia | 32 |
| Figura 2 – Apresentação do guia..... | 34 |
| Figura 3 – Legenda | 35 |
| Figura 4 – Vinheta 1 | 37 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Ícones..... | 23 |
| Quadro 2 – Cronograma do curso “ <i>Going the extra mile</i> : desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças”..... | 27 |
| Quadro 3 – Excertos retirados do curso “ <i>Going the extra mile</i> : desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças” | 30 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ApA | Avaliação para a aprendizagem |
| ApA LIC | Avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças |
| ApP | Avaliação por pares |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| EPIC | Encontro de Professores Inglês para Crianças |
| Felice | Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças |
| LE | Língua Estrangeira |
| LEs | Línguas Estrangeiras |
| LEC | Línguas Estrangeiras para Crianças |
| LI | Língua Inglesa |
| LIC | Língua Inglesa para Crianças |
| PDF | Portable Document File |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | DESENVOLVIMENTO | 18 |
| 2.1 | EIXO CONCEITUAL DO GUIA | 21 |
| 2.2 | EIXO PEDAGÓGICO DO GUIA | 22 |
| 3 | METODOLOGIA | 25 |
| 3.1 | A IDEALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 25 |
| 3.2 | A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL | 26 |
| 4 | RESULTADOS | 32 |
| 5 | CONCLUSÃO | 39 |
| | REFERÊNCIAS | 41 |
| | APÊNDICES | 45 |
| | APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 46 |

1 INTRODUÇÃO

Como é sabido, o ensino de línguas para crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ainda não é obrigatório no sistema educacional brasileiro e, portanto, não é contemplado nos documentos curriculares que organizam a educação (AVILA; TONELLI, 2018). Mesmo assim, muitas escolas começaram a ofertar em seus currículos o inglês (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018, p.65). O contexto dos anos iniciais do ensino fundamental público, onde leciono a língua inglesa (LI) desde 2015, é uma pequena cidade do norte do Paraná. Desde 2011, o ensino da LI nesta cidade, que é considerada uma disciplina específica, já passou por várias mudanças. No entanto, até o ano de 2020, esta disciplina não tinha atribuição de nota, muito menos seu lugar no boletim escolar.

A não obrigatoriedade da nota numérica no boletim acarretou várias adversidades. Todavia, aquela que me levou a escolher a temática de avaliação foi a minha própria comodidade. Ao não precisar atribuir nota, eu não me preocupava em elaborar instrumentos de avaliação, assim, me mantinha em minha "zona de conforto" em apenas entrar na sala de aula, ensinar o conteúdo e ir para a próxima turma. No entanto, ao participar das reuniões de Conselho de Classe, a minha ideia de quais alunos eram bons apenas porque se mantinham quietos durante a aula ou porque caprichavam nas pinturas; era totalmente desmistificada quando ouvia as professoras regentes e de outras disciplinas, como artes e educação física, mostrarem as dificuldades e notas destes alunos.

Comecei a perceber, nestes momentos de trocas, que me faltava saber mais profundamente sobre a aprendizagem dos meus alunos. Foi em 2017, então, que a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Ibiporã, estipulou um novo instrumento de avaliação unificado para todo o município: provas interdisciplinares de múltipla escolha. Estas provas eram divididas em três blocos: no bloco 1 concentravam as disciplinas de português, história e geografia; no bloco 2, concentravam as disciplinas de matemática, ciências e inglês; e no bloco 3 concentravam as disciplinas de artes e educação física. As provas ainda deviam seguir um tema estipulado pela própria equipe da SME (meio ambiente, Dia da Independência do Brasil, entre outros) que era divulgado para os professores com pouco tempo de antecedência, privando-os de adequarem as aulas do bimestre de

acordo com o tema.

Para elaborar as provas, os professores enviavam atividades para a equipe da SME e, depois, eram convocados a escolherem, em grupo, quais atividades comporiam estas provas. Na prova deveria constar apenas uma questão de inglês a qual não poderia apresentar imagens coloridas. Além disso, era exigido que todas as questões fossem de múltipla escolha e a de LI viria sempre ao final na composição do instrumento. Este estilo de avaliação aconteceu até a ascensão da pandemia do COVID-19, quando tivemos de iniciar o isolamento social, que acabou trazendo novos desafios para nós professores.

Sentindo-me incomodada com o andamento das avaliações, decidi que queria aprender mais sobre a avaliação no ensino de inglês para crianças e encontrar maneiras de colaborar com a aprendizagem dos meus alunos de forma justa. Deste modo, ao iniciar meus estudos no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas e ingressar no grupo de pesquisa Felice (Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças)¹, iniciei as leituras e, com a orientação de minha professora, entendemos que, o que faltava antes em minha prática era o letramento² em avaliação de línguas para crianças (STIGGINS, 1991; QUEVEDO-CAMARGO; TONELLI, 2020; QUEVEDO-CAMARGO; TONELLI, 2021). Com esta conclusão, entendemos que outros professores poderiam ter a mesma dificuldade. Mediante a tal situação, decidimos, então, pensar em um produto voltado para esses profissionais.

Com isso em mente, buscamos por estudos anteriores como, por exemplo, o de Fulcher (2012), que realizou uma pesquisa com 278 professores de línguas, para saber quais informações eles entendiam que deveriam compor um material didático para desenvolver o letramento em avaliação na formação de professores. Como resposta, constatamos que as questões mais abordadas tinham relação com a elaboração e desenvolvimento de testes, exames padronizados de larga escala, testagem em sala de aula e efeito retroativo, e, por último, validade e confiabilidade.

Similarmente, Tonelli e Quevedo-Camargo (2019) abordaram mais

1 Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq liderado pela Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL), orientadora desta pesquisa da qual faço parte.

2 Na próxima seção, este tema será desenvolvido com mais detalhes. Contudo, é importante levar em conta que estudos mais recentes têm indicado que o termo 'letramento' – tradução de *literacy* – tem gerado algumas confusões conceituais e, por isso, tem sido questionado por especialistas na área.

precisamente os saberes necessários que os professores deviam ter ao avaliar crianças aprendizes de línguas estrangeiras. Em sua investigação, com 151 professores desta área, os pesquisadores concluíram que estes saberes consistem em: 1. saber utilizar avaliações para guiar os objetivos do ensino ou da aprendizagem; 2. saber utilizar as avaliações para avaliar o progresso na aprendizagem de línguas; 3. saber utilizar as avaliações para diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos; e 4. saber utilizar as avaliações para motivar a aprendizagem dos alunos (TONELLI, QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 585).

Disponibilizamos, então, um questionário, no mês junho de 2020, na página do Facebook do grupo de pesquisa FELICE para identificar as práticas, inseguranças, dificuldades e pontos fortes dos professores acerca do tema avaliação e, sobretudo, a autoavaliação. Focamos na autoavaliação, pois este tema se mostrou escasso na área de ensino de língua inglesa para crianças (BUTLER; LEE, 2010, p. 8). Identificamos que, de 50 professores respondentes, 64% não tiveram contato com uma disciplina de avaliação durante a graduação, porém, apontavam a avaliação formativa como a melhor maneira de avaliar crianças. No que se refere à autoavaliação, 37,8% nunca utilizaram esta técnica em sala de aula e 35,6% usaram às vezes.

Com base nestas informações, elaboramos um curso de extensão intitulado “*Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para³ a aprendizagem de língua inglesa por crianças*”, com oferta de 35 vagas, cujo objetivo foi propiciar aos professores participantes um letramento inicial em autoavaliação. Ainda, o curso serviu como instrumento para coletar dados que fossem utilizados na elaboração do produto educacional, especialmente nas atividades que o compõem. Empregamos, assim, uma postura *bottom-up*, com o intuito de saber dos professores suas necessidades reais de sala de aula e criar um produto que fizesse sentido em seus contextos.

O produto escolhido foi um *ebook* interativo do gênero ‘guia de orientação’ que finalidade é, conforme será explicitado mais adiante, problematizar alguns aspectos inerentes ao uso da autoavaliação para a aprendizagem de inglês

3 A utilização em itálico da palavra “para” refere-se à concepção de avaliação formativa, muitas vezes citada como avaliação *para* a aprendizagem ou *assessment for learning*. Este tipo de avaliação preza pelo alcance da aprendizagem desenvolvendo diferentes instrumentos avaliativos durante o processo de ensino e aprendizagem, pela atribuição de *feedback* formativo, e pelo que fazer com os resultados obtidos para o benefício do próprio aluno (WILIAM, 2011).

por crianças. Dentre eles, o fato de que o aluno deve ser o principal responsável pela sua aprendizagem, visto que o professor é mediador e não detentor do processo (PUNHAGUI; SOUZA, 2012). Com este guia, esperamos que os professores que buscam pelo letramento na área consigam compreender e colocar em prática as concepções e os princípios básicos da avaliação e, principalmente, da autoavaliação em prol de ajudar seus alunos a alcançarem a aprendizagem.

Concluindo, este trabalho visa apresentar o produto educacional intitulado “Autoavaliação para a aprendizagem de Língua inglesa com crianças: um guia teórico-prático para professores” e o passo a passo de sua elaboração, por meio do referencial teórico no qual tratamos das concepções e dos princípios norteadores da pesquisa; a metodologia, onde apresentamos os passos de geração de dados e elaboração do produto; os resultados com amostras do produto e a retomada de literatura; e, por fim, a conclusão, onde recapitulamos as características da pesquisa mostrando suas limitações até o momento e indicando direções futuras.

2 DESENVOLVIMENTO

A preocupação com as especificidades relacionadas à abordagem de avaliação *para* a aprendizagem (assessment *for* learning) levantou interesse em vários pesquisadores sobre o tema (BLACK *et al.*, 2004; BROWN, 2004) que também foi amplamente desenvolvido com a nomenclatura de avaliação formativa (TORRANCE; PRIOR, 1998; MAGNATA; SANTOS, 2015; ROSSATO; FURTOSO, 2012). A avaliação, neste sentido, deve funcionar como recurso para alcançar a aprendizagem “(...) e não como um fim em si mesma” (SILVEIRA; FURTOSO, 2017, p. 124). Em outras palavras,

Avaliação *para* a aprendizagem é um tipo de avaliação formativa que cria e usa o feedback para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Um aluno fará uma avaliação e usará o feedback desta avaliação para ajustar sua prática e melhorar seu desempenho (COOMBE, 2018, p. 10).

Em acordo com Nikolov (2016, p. 10), acreditamos que se pode enriquecer a experiência de aprendizagem das crianças com esta concepção de avaliação, uma vez que teriam a oportunidade de passar por vários instrumentos constantemente nas aulas de LI. Porém, entendemos que, apesar da avaliação de crianças se mostrar necessária, devemos levar em consideração a complexidade em relação a esta prática, já que são crianças com idade de 6 a 12 anos. Com isso, percebemos ser indispensável que o professor conheça tanto as características gerais destes jovens aprendizes quanto às características relacionadas à sua aprendizagem de línguas (MCKAY, 2006, p. 26).

Inicialmente, consideramos este contexto de ensino de LIC como desafiador em vários pontos, entre eles, o que se relaciona à motivação do aluno. Um adulto, por exemplo, tem grande motivação para aprender inglês, pois possui objetivos específicos a alcançar: conseguir uma promoção no trabalho, viajar, tentar uma vaga de emprego ou intercâmbio em outro país etc. Contudo, as crianças não têm tais objetivos e não entendem o motivo de se estudar tal língua, a não ser pela disciplina estar incluída no currículo escolar (CAMERON, 2001; ENEVER, 2011; JIN *et al.*, 2014; PARKER; VALENTE, 2019). Ao não ter objetivos de longo prazo, as crianças, com o estímulo dos próprios pais e até mesmo da equipe pedagógica, acabam internalizando a ideia de que o primordial é alcançar notas altas para, então, passar de ano.

Como Papp (2019, p. 394-396) coloca, ao avaliar o desenvolvimento de crianças na aprendizagem de língua inglesa, é indispensável que sejamos éticos, de modo que a avaliação seja promovida para o benefício do aluno, seguindo com os princípios da validade e confiabilidade⁴, e observando os impactos de uma avaliação nos próprios alunos. Este último traz a motivação como uma questão crítica, pois as crianças não só podem se sentir desmotivadas em relação aos objetivos externos como também dependendo dos resultados das avaliações aplicadas. Por todas essas razões, a autora ainda esclarece que

(...) para serem úteis e benéficas, as avaliações para jovens aprendizes devem ser muito bem concebidas e não devem ser usadas como modo de vigiar, julgar ou exercer poder. Seu uso deve ser com objetivo expreso de trazer melhorias na aprendizagem (PAPP, 2019, p. 399).

Sendo assim, corroboramos a ideia de que a autoavaliação se mostra apropriada para desenvolver a aprendizagem com crianças, afinal, para Bound (1995, p. 1) e Silveira (2017, p. 27), a autoavaliação, além de nos fazer refletir sobre nós mesmos, nos faz questionar e avaliar aspectos do nosso desempenho que culminam em tomadas de decisões sobre o que fazer posteriormente com o objetivo de progredir. Quanto à área do ensino de línguas, a autoavaliação, como uma ferramenta, pode ser usada para estimular os alunos a explorarem novas estratégias de modo com que se aproximem ou alcancem seus objetivos de aprendizagem (PAIVA, 2017, p. 66).

Além do mais, Black e Wiliam (1998, p. 20) estabelecem duas ações para chegar ao centro da avaliação formativa com base nas pesquisas de Ramaprasad (1983) e Sadler (1989). A primeira, em relação à assimilação do próprio aluno sobre brechas ou lacunas em seu estado atual que interferem em sua jornada para alcançar os objetivos de aprendizagem. Os autores discorrem que o aluno fica incumbido de gerar informações por meio da autoavaliação (grifo nosso) ou até mesmo com a mediação do professor para auxiliá-lo a identificar tais brechas e indicá-las. Toda informação a respeito dessas lacunas, de acordo com Ramaprasad (1983, p. 4), é o *feedback*. Enquanto isso, a segunda ação corresponde às atitudes tomadas pelo aluno para solucionar essas questões presentes nas lacunas encontradas.

Os benefícios podem ser vários se considerarmos que o olhar crítico

⁴ Tais conceitos são explorados detalhadamente no produto educacional “Um guia de autoavaliação em aulas de inglês com crianças para alcançar objetivos de aprendizagem”.

para si mesmo é primordial para promover a autorregulação da aprendizagem com vistas a futuros ensinamentos (VIEIRA, 2013, p. 27), uma vez que os alunos considerados autorregulados “(...) são participantes metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativos em seu próprio processo de aprendizagem” (ZIMMERMAN, 1989, p. 329). Com base nisso, entendemos que os “(...) alunos também podem ser responsáveis por sua aprendizagem compartilhando esta tarefa com os professores, (desta maneira) nós acreditamos que a avaliação centrada no aluno encoraja-o a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem” (FURTOSO; FERREIRA, 2018, p. 45).

A ação tomada pelo próprio aluno, junto de seu professor, pode colaborar para que ele desenvolva sua autonomia assim como senso de responsabilidade sobre sua própria aprendizagem e engajamento. Com isso, o professor deve ensinar seu aluno a utilizar a autoavaliação para refletir sobre seu desempenho acerca de um conteúdo, tarefa, comportamento, entre outros, e apresentar diferentes técnicas que possam ajudá-lo a melhorar para que, então, alcance suas metas de aprendizagem (ANDRADE; DU, 2007, p. 159). Neste sentido, o papel do professor é de mediador da aprendizagem.

Não obstante, a autoavaliação “(...) também possibilita ao educador dados relevantes sobre o processo de aprendizagem do discente, na individualidade e também do grupo como um todo” (FRANCISCO; MORAES, 2013, p. 14.971). Conhecendo o modo como os alunos aprendem, suas dificuldades e os conteúdos que ainda não compreenderam, o professor pode decidir com os próprios alunos os instrumentos de avaliação, os conteúdos e até como esta avaliação será administrada. Desta maneira, o professor também colabora para a diminuição da ansiedade dos estudantes gerada pelo medo de provas (SHABAAN, 2001, p. 3) e, por este motivo, a autoavaliação no contexto de ensino de inglês para crianças é menos estressante (BUTLER, 2016, p. 292).

Contudo, Butler (2016, p. 292) comenta que, embora haja razões diversas que corroboram a não utilização da autoavaliação na sala de aula de línguas estrangeiras, eventualmente, a mais importante e recorrente é que os professores frequentemente não sabem como ou por que conduzir este tipo de avaliação. Assim, com todas essas particularidades abordadas, apoiadas na pesquisa prévia de Quevedo-Camargo (2020) e no Questionário Diagnóstico com um foco maior na autoavaliação elaborado para a coleta de dados inicial desse trabalho, concluímos

que o maior problema está na falta de letramento em avaliação de professores. Letramento este que deveria acontecer durante a formação inicial destes profissionais, uma vez que a avaliação é parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem.

Stiggins (1991) define uma pessoa letrada em avaliação aquela que entende minimamente o que é uma avaliação de alta e baixa qualidade. Conhecer os princípios avaliativos é, desta forma, indispensável para o profissional que pretende se tornar letrado nesta área, uma vez que estes princípios nos fazem refletir sobre nossa prática pedagógica e mudar de postura objetivando o alcance da aprendizagem por nossos alunos. Ainda, uma definição mais completa trazida por Fulcher (2012) estabelece o letramento em avaliação como

O conhecimento e as habilidades necessárias para projetar, desenvolver, manter ou avaliar, testes padronizados de larga-escala e/ou baseados na sala de aula, familiaridade com os processos dos testes, e ter consciência dos princípios e conceitos que guia e sustenta a prática, incluindo a ética e os códigos da prática. A habilidade de colocar o conhecimento, as competências, os processos, princípios e conceitos dentro de estruturas históricas, sociais, políticas e filosóficas mais amplas a fim de entender o porquê de as práticas terem surgido como elas surgiram, e avaliar o papel e impacto da testagem na sociedade, nas instituições, e nos indivíduos.⁵ (FULCHER, 2012, p. 125)

Pensando nisso, com vistas a colaborar com a formação continuada destes profissionais da educação, esta pesquisa se dedica à elaboração de um guia de autoavaliação para a aprendizagem de LIC.

2.1 EIXO CONCEITUAL DO GUIA

Neste trabalho, parto da compreensão de guia como um texto que ensina o leitor a fazer algo com eficiência, trazendo sugestões, passo a passo, ideias, exemplos, entre muitos outros aspectos, dependendo o assunto ao qual se refere. O guia produzido no decorrer desta pesquisa visa colaborar com a formação inicial e continuada de professores de LIC acerca da temática de autoavaliação e suas nuances. Deste modo, o guia ensina sobre como utilizar a autoavaliação com o intuito

⁵ “The knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain or evaluate, large-scale standardized and/or classroom based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice. The ability to place knowledge, skills, processes, principles and concepts within wider historical, social, political and philosophical frameworks in order understand why practices have arisen as they have, and to evaluate the role and impact of testing on society, institutions, and individuals.” (FULCHER, 2012, p. 125)

de alcançar a aprendizagem com crianças, prezando pelo uso de variados instrumentos autoavaliativos durante todo o período letivo e não só ao final dele.

Os conteúdos tratados no guia foram estipulados a partir de três fontes. A primeira refere-se à revisão de literatura pela autora do trabalho. A leitura foi essencial para entender os aspectos que permeiam o uso e a aplicação da autoavaliação com crianças e, também, como outros conceitos (autorregulação da aprendizagem, avaliação por pares e *feedback*) são incluídos nessa concepção. A segunda fonte foi um questionário diagnóstico inicial aplicado logo após as leituras para elaborar um curso de extensão com base no que os professores de LI de contextos com crianças tinham apresentado como dúvidas, angústias, necessidades e aprimoramentos. Por fim, a terceira e principal fonte foi a realização e a transcrição dos encontros do curso de extensão intitulado “*Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças*”.

A transcrição das falas dos participantes do curso foi imprescindível para a escolha dos conteúdos, uma vez que, durante os momentos de interação, os participantes levantaram dúvidas, compartilharam práticas e discutiram conceitos e metodologias. Foram criadas vinhetas para que ficassem mais claras as necessidades dos professores e os momentos de interação que fizeram delimitar o conteúdo que seria apresentado em cada capítulo. As vinhetas são passagens curtas que relatam momentos vividos no curso que puderam ser interpretados como falta de letramento, assim como dificuldades, anseios, experiências prévias positivas e negativas, dúvidas, entre outros. Nessas vinhetas são retratados excertos das falas de alguns participantes e como estes colaboraram para a escolha do conteúdo.

Esses conteúdos versam sobre a importância da autoavaliação para a aprendizagem de LIC; quais outros aspectos e princípios da avaliação formativa são necessários conhecermos para elaborar instrumentos de autoavaliação eficazes para nossos contextos; como a autoavaliação se relaciona intimamente com a avaliação por pares e a autorregulação da aprendizagem; como utilizar e criar rubricas de autoavaliação e, também, como fazer uso do *feedback* formativo. Além disso, o guia traz diversos exemplos de atividades autoavaliativas e de atitudes que podem ser tomadas pelos professores para desenvolvê-las.

Para entender melhor como o guia funciona e como os conteúdos são apresentados para melhor colaborar com o letramento dos profissionais que terão acesso a ele, daremos sequência ao seu eixo pedagógico na próxima seção.

2.2 EIXO PEDAGÓGICO DO GUIA

O objetivo do guia, como já foi mencionado, é de colaborar com o LAL de professores de língua inglesa. No entanto, entendendo que este letramento pode acontecer por meio do estudo autodidático ou também em cursos de formação inicial ou continuada, onde há um professor como mediador do processo, é importante entender como esse conteúdo foi desenvolvido para promover o aprendizado de seu leitor.

O aluno é o maior responsável pelo seu próprio aprendizado, ou seja, na aprendizagem autodidata ou mesmo com o auxílio de um indivíduo mais experiente, ele ainda precisa aprender a utilizar os processos cognitivos como estipular objetivos e elaborar planejamentos, e os processos metacognitivos como o uso de imagens ou autoinstrução verbal, como aponta Zimmerman (2013).

O autor ainda indica que o aluno autorregulado “(...) faz uso de processos específicos que transformam suas habilidades pré-existentes em comportamentos relacionados às tarefas de diversas áreas de funcionamento”⁶ (ZIMMERMAN, 2013, p.137). Assim, algumas estratégias para a aprendizagem autorregulada podem ser utilizadas pelos leitores do guia para ajudar em seus estudos, por exemplo: fazer um planejamento de quantas páginas serão estudadas por dia, estipular objetivos, fazer esboços de atividades, avaliar as próprias tarefas, grifar e/ou fazer anotações, estabelecer recompensas por um bom trabalho feito, entre outros.










Outras estratégias foram incorporadas no guia por meio de ícones, como modo de atentar e orientar o leitor. Como exemplo, podemos citar o ícone “*Suggested Reading*” que apresenta textos complementares escritos por pesquisadores da área em que o conteúdo do capítulo está ligado. Ao nosso ver, a estratégia de buscar por informações extras sobre determinado assunto que está sendo estudado é uma das mais importantes no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Embora o leitor não precise buscar por si mesmo estes textos, o ato de ter que acessá-los já mostra a importância de ter embasamento teórico variado para compor seu letramento. Assim, esperamos que, em estudos futuros, o leitor


⁶ “(...) self-regulated learners use specific processes that transform their preexisting abilities into task related behavior in diverse areas of functioning.” (ZIMMERMAN, 2013, p. 137)

lembre-se de pesquisar fontes diversas, independente do assunto.

Para compreender melhor como os ícones presentes no guia colaboram para o LAL do professor, trazemos o Quadro 1:

Quadro 1 – Ícones referentes às estratégias de estudo

| | |
|---|---|
|  | <p>O ícone “Watch it” foi criado como forma de compartilhar com o leitor, vídeos que possam ajudá-lo a entender de forma visual algum conteúdo específico do capítulo em que ele está localizado, tanto como apresentar exemplos de práticas em sala de aula.</p> |
|  | <p>O ícone “Reflection time” surge em alguns momentos específicos com o objetivo de fazer o leitor refletir sobre suas experiências enquanto aluno e no papel de professor.</p> |
|  | <p>O ícone “Your turn” tem o objetivo de fazer com que o leitor pratique o conteúdo, dessa forma, traz uma atividade referente ao tópico onde está inserido para ser realizada individualmente.</p> |
|  | <p>O ícone “Hot tips” apresenta sugestões relacionadas à criação e ao desenvolvimento da autoavaliação com os alunos e até mesmo dos conteúdos que podem ser trabalhados.</p> |
|  | <p>O ícone “Doubts” traz possíveis dúvidas que os leitores possam ter sobre o conteúdo que está sendo discutido no capítulo. Algumas dúvidas foram retiradas dos excertos da transcrição do curso “Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças”.</p> |
|  | <p>O ícone “Heads up” tem o objetivo de chamar a atenção do leitor para algum momento importante do texto.</p> |
|  | <p>O ícone “Adapting” foi desenvolvido para ajudar o leitor a entender como as adaptações são necessárias para crianças de diferentes idades ou contextos distintos no desenvolvimento das atividades de autoavaliação.</p> |
|  | <p>O ícone “Theorizing” foi elaborado para apontar ao leitor quais os princípios da avaliação as atividades autoavaliativas contêm, trazendo, assim, embasamento teórico para a prática.</p> |
|  | <p>O ícone “Print” foi idealizado para que o leitor possa imprimir arquivos pré-elaborados com o intuito de testá-los com seus</p> |

| | |
|---|--|
| | alunos. Indica-se, no entanto, que o professor crie seus próprios arquivos com base nas especificações de cada turma/escola. |
|  | O ícone “Suggested reading” traz para o leitor textos complementares que condizem com o conteúdo da página onde ele está localizado. Mais especificamente, este ícone aponta uma palavra-chave no meio do texto a qual é tema do artigo o qual está linkado neste ícone. |

Fonte: a autora

Acredita-se que as estratégias apresentadas, por meio dos ícones acima, fazem com que o guia seja um produto educacional capaz de contribuir com a formação de professores de LIC. Isso se deve, pois ele inclui “(...) competências (a serem) desenvolvidas a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas por conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local” (SCARAMUCCI, 2016, p. 155).

Com isso, na próxima seção, é possível entender melhor como se deu o processo de desenvolvimento do produto educacional.

3 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos duas subseções, a primeira trata da idealização do produto educacional e a segunda dos passos percorridos para a elaboração do guia.

3.1 A IDEALIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Concebendo a avaliação para a aprendizagem de crianças como sendo tema em ascensão atualmente nas pesquisas brasileiras da área de ensino de línguas (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2016; BUENO; TONELLI, 2019), deslumbramos a necessidade de conhecer melhor suas ramificações e, conseqüentemente, durante as leituras prévias, nos deparamos com uma temática ainda pouco difundida: a autoavaliação no contexto de LIC.

Primeiramente, concluímos que, por conta do baixo número de pesquisas publicadas (COSTA, 2008; LIMA, 2011; YAMASAKI, 2013; BARBOSA, 2014; ANDRADE, 2016; PÁDUA, 2016; OLIVEIRA, 2018; BUENO, 2020), há pouca preocupação e investimento dos cursos de formação inicial para avaliar línguas. Afinal, como é possível ver na pesquisa de Tonelli (2019), a avaliação da aprendizagem de LEC foi tema de apenas quatro pesquisas de mestrado, sendo duas na Universidade Estadual de Londrina e duas na Universidade de Brasília, entre os anos de 2008 e 2018. Além disso, dessas quatro pesquisas, nenhuma teve como foco a autoavaliação.

Com base nesse primeiro diagnóstico de falta de letramento de professores de línguas estrangeiras em (auto)avaliação, foi decidido desenvolver como produto educacional um guia voltado para professores de LIC, ensinando-os a usarem a autoavaliação em sala de aula. Desta maneira, confirmamos os dados iniciais do diagnóstico pela aplicação de um formulário (<https://forms.gle/MLDKsgy8vMKsKQAD7>) o qual foi divulgado pelo grupo de pesquisa Felice em suas redes sociais. A decisão pela divulgação nesses ambientes digitais refere-se ao público específico de professores que já lecionam a língua inglesa no contexto com crianças de 6 a 11 anos. Ainda, o formulário digital possibilita que o participante tenha acesso mais rápido e prático, evitando, assim, a desistência da participação.

Por meio do referido questionário, obtivemos informações relacionadas às experiências prévias e práticas pedagógico-avaliativas de professores de inglês que trabalham no contexto infantil. Com base em suas respostas, então, fizemos um levantamento dos principais assuntos que geraram dúvidas, anseios e que parecem carecer nas formações iniciais desses profissionais. A partir das informações coletadas nesse primeiro instrumento e das leituras⁷ que estavam sendo feitas simultaneamente, foi decidido que seria importante ouvir o público que teria possível interesse no produto mais de perto e em um ambiente com mais oportunidades de discussões e relatos.

A contar desse momento, estabelecemos que a melhor maneira de ter acesso a esses profissionais e de suas necessidades, em relação à temática da autoavaliação no contexto de LIC, seria criar um curso de extensão no qual eles pudessem não apenas desenvolver seu letramento na área, mas também proporcionar dados mais detalhados sobre os conteúdos que seriam abordados e como estes se relacionam ou não com as suas práticas de sala de aula.

3.2 A ELABORAÇÃO DO GUIA

Após a análise dos dados coletados no formulário digital, foi elaborado, a partir dos resultados, o curso de extensão intitulado “*Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças*”. A expressão idiomática *going the extra mile* define alguém que se esforça para realizar mais do que é esperado de si, remetendo, assim, à ideia de pessoas bem-sucedidas. Logo, o título enfatiza que os professores podem e devem inovar em sua prática avaliativa fazendo uso de instrumentos de autoavaliação.

⁷ Os tópicos das leituras se dividiam em: avaliação para a aprendizagem (BLACK et al., 2003; BLACK; WILIAM, 2010; ANTUNES, 2012; ROSSATO; FURTOSO, 2013; MEWALD; WALLNER, 2015; TSAGARI et al., 2015; ANDRADE; HERITAGE, 2018), avaliação para a aprendizagem de línguas por crianças (MCKAY, 2006; SHRESTHA, 2013; ANDRADE, 2016; NIKOLOV, 2016; PÁDUA, 2016; OLIVEIRA, 2018; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019; BUENO, 2020), autoavaliação de maneira geral e com ênfase no contexto infantil (HARRIS; MCCAN, 1994; BOUD, 1995; ANDRADE; DU, 2007; BUTLER; LEE, 2010; SPILLER, 2012; BROWN; HARRIS, 2014; CORREIA; SOUZA; FRANCO, 2014; NIKOLOVSKA, 2015; RUNNELS, 2016; SILVEIRA, 2017; KIELY, 2018; TONELLI; BUENO, 2020), autorregulação da aprendizagem (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019; PUNHAGUI; SOUZA, 2012; PUNHAGUI; SOUZA, 2012; VIEIRA, 2013), os princípios e a ética na avaliação de línguas (BROWN, 2004; QUEVEDO-CAMARGO, 2021) e letramento em avaliação de línguas (STIGGINS, 1991; TAYLOR, 2009; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; FERREIRA, 2019; GIRALDO; MURCIA, 2019; TONELLI, 2019; QUEVEDO-CAMARGO, 2020).

De modo a prezar pelos objetivos essenciais do curso, citados na subseção anterior, foram ofertadas apenas 35 vagas. Esse número foi determinante para que mantivéssemos maior e mais organizada interação entre os participantes e os ministrantes durante os encontros síncronos. O local de divulgação também foi importante, visto que precisávamos de profissionais que já atuavam nas aulas de inglês para crianças, assim, o *link* para inscrições foi compartilhado na página do Facebook do evento EPIC (Encontro de Professores de Inglês para Crianças).

As vagas foram preenchidas ainda no início do primeiro dia de abertura das inscrições, contudo, houve um grande número de desistentes⁸. As desistências foram justificadas por nove dos 21 ex-participantes no questionário de avaliação do curso (*link* disponível no Quadro 1) e correspondiam a problemas de saúde no contexto familiar e indisponibilidade em participar dos encontros síncronos que aconteciam às quintas-feiras de manhã.

As etapas do curso foram denominadas de níveis e foram divididas em dez, sendo seis níveis síncronos com encontros através do Google Meet e quatro níveis assíncronos com tarefas postadas no Google Classroom (<https://classroom.google.com/c/MTQ4NDIxMjU3Njk0>). Sendo assim, esse curso aconteceu de forma remota, respeitando as normas de isolamento social em razão da pandemia do COVID-19 como podemos ver no Quadro 1, a seguir:

Quadro 2 - Cronograma do curso “*Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças*”

| DATA | TEMA | TIPO | MINISTRANTE |
|--------------------------------------|---|------------|--|
| Nível 1 24/09/20 | Apresentação do curso, dos participantes, da ministrante e introdução à avaliação | Síncrono | Prof. ^a Esp. ^a Thais Rossafa Tavares Balbino |
| Nível 2 25/09/20 a 07/10/20 | O uso de rubricas na autoavaliação de língua inglesa por crianças | Assíncrono | Prof. ^a Ms. ^a Isadora Teixeira Moraes |
| Nível 3 | Os princípios da avaliação de línguas | Síncrono | Prof. ^a Esp. ^a Thais Rossafa Tavares |

⁸ Das 35 pessoas inscritas, 21 desistiram e 14 finalizaram o curso com mais de 70% de assiduidade.

| | | | |
|--------------------------------------|--|------------|--|
| 08/10/20 | | | Balbino |
| Nível 4 09/10/20 a 21/10/20 | Avaliação PARA a aprendizagem de língua inglesa por crianças | Assíncrono | Prof. ^a Ms. ^a Bruna Alessandra Graef Bueno |
| Nível 5 22/10/20 | Autoavaliação e autorregulação | Síncrono | Prof. ^a Esp. ^a Thais Rossafa Tavares Balbino |
| 23/10/20 a 01/11/20 | <p style="text-align: center;">PAUSA</p> <p style="text-align: center;">Durante este período, os participantes respondem um questionário de autoavaliação para que possam, juntamente com a ministrante do curso, tomar atitudes para aproveitar melhor seu desenvolvimento e alcançar a aprendizagem.</p> <p style="text-align: center;"><i>Link:</i> https://forms.gle/kzA69Uy5otiRWYiW7</p> | | |
| Nível 6 05/11/20 | A autoavaliação PARA a aprendizagem | Síncrono | Prof. ^a Esp. ^a Thais Rossafa Tavares Balbino |
| Nível 7 06/11/20 a 18/11/20 | Autoavaliação para a aprendizagem das habilidades de compreensão e produção escrita em língua inglesa por crianças | Assíncrono | Prof. ^o Ms. Estogildo Gledson Batista |
| Nível 8 19/11/20 | Apresentação de unidades didáticas criadas pelos participantes do curso com atividades de autoavaliação de compreensão e produção escrita | Síncrono | Prof. ^a Esp. ^a Thais Rossafa Tavares Balbino |
| Nível 9 20/11/20 a 02/12/20 | Autoavaliação para a aprendizagem das habilidades de compreensão e produção oral em língua inglesa por crianças | Assíncrono | Prof. ^o Ms. Estogildo Gledson Batista |
| Nível 10 03/12/20 | Apresentação de unidades didáticas criadas pelos participantes do curso com atividades de autoavaliação de compreensão e produção oral | Síncrono | Prof. ^a Esp. ^a Thais Rossafa Tavares Balbino |

| | |
|---------------------------|---|
| 14/12/20 a 20/12/20 | <p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO</p> <p style="text-align: center;">Com a intenção de fazer melhorias no curso para futuras ofertas, pedimos para que todos que se inscreveram, inclusive os desistentes, respondessem a este questionário.</p> <p style="text-align: center;"><i>Link:</i> https://forms.gle/PPCGRkRaCmF2bSYL7</p> |
|---------------------------|---|

Fonte: a autora

No curso foram abordados conceitos e aspectos básicos da avaliação de línguas, uma vez que identificamos escassez na oferta de disciplinas obrigatórias sobre o tema em cursos de formação inicial. Desta maneira, como foi visto nas pesquisas anteriores (FULCHER, 2012; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019) e no questionário diagnóstico, entendemos a importância de trazer os princípios da avaliação de línguas. Não obstante, foi substancial tratar do conceito de avaliação para a aprendizagem visto que a autoavaliação se mostra uma técnica capaz de auxiliar tanto o aluno quanto o professor no processo de ensino-aprendizagem e não ao final dele. Por fim, ao discutir a autoavaliação, também foi inevitável discutir a autorregulação da aprendizagem.

Ademais, como também pode ser visto no quadro, foram convidados professores estudiosos da área de avaliação de línguas com crianças para abrangerem alguns assuntos na modalidade assíncrona. Para isto, estes professores gravaram apresentações em vídeo e compartilharam textos e outros materiais que entenderam interessantes. Tais materiais foram disponibilizados no Google Classroom junto com tarefas.

Os participantes puderam refletir sobre seu trabalho e praticar a elaboração de autoavaliações durante todo o curso, pois o planejamento demandava que cumprissem com atividades regularmente. Todos os encontros síncronos foram gravados para posterior transcrição e análise e as tarefas realizadas pelos participantes foram salvas, uma vez que poderíamos utilizá-las com a devida referência em nosso guia, como foi exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A).

Já a escrita do guia propriamente dito se iniciou em janeiro de 2021. Para isto, foram revisadas as gravações dos encontros síncronos do curso anteriormente comentado e, por meio de transcrições⁹, extraímos os temas que

⁹ As transcrições foram feitas em parceria com Eleonora Sonoda, aluna de iniciação científica do curso

levantaram discussões e dúvidas acerca da autoavaliação e da avaliação de línguas de maneira geral. Estes dados foram usados tanto no corpo do texto quanto na produção das atividades que foram anexadas em formato de *hiperlink*. Abaixo, é possível visualizar a quantidade de excertos gerados e seus temas.

Quadro 3 – Excertos retirados do curso “Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças”

| Nível¹⁰ | Quantidade de Excertos | Temáticas |
|---------------------------|-------------------------------|--|
| 1 | 11 excertos | <ul style="list-style-type: none"> • Aluno como protagonista no processo de aprendizagem-avaliação-ensino. • Afetividade no processo avaliativo. • Diferenças entre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. • Instrumentos de avaliação. • Diferença entre avaliação processual e formativa. • Critérios de avaliação. • Confiabilidade da avaliação. • Validade da avaliação. • A avaliação somativa como a vilã da história. |
| 2 | 4 excertos | <ul style="list-style-type: none"> • A importância do contexto na elaboração de instrumentos de avaliação. • O conceito de língua(gem) na elaboração de instrumentos de avaliação. • Adaptações de instrumentos de avaliação. |
| 3 | 8 excertos | <ul style="list-style-type: none"> • Validade da avaliação. • Materiais utilizados para a elaboração de instrumentos avaliativos e sua escassez em determinados contextos. • Dificuldade de ver e colocar em prática o que os formadores abordam na teoria. • A avaliação somativa como a vilã da história. • <i>Feedback</i>. • Necessidades inerentes ao contexto infantil. |
| 4 | --- | --- |
| 5 | 2 excertos | <ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. • Instrumentos de autoavaliação para crianças. |
| 6 | 7 excertos | <ul style="list-style-type: none"> • Adaptações de instrumentos de autoavaliação. • Frequência e sequência a qual devem ser aplicados instrumentos de autoavaliação. • Materiais utilizados para a elaboração de |

de Letras – Inglês da Universidade Estadual de Londrina, a qual também realizava pesquisa na área de avaliação.

10 A categorização das temáticas levantadas nos excertos foi feita a partir dos tópicos dos próprios níveis do curso, os quais foram apresentados no quadro 2.

| | | |
|----|------------|--|
| | | instrumentos avaliativos e sua escassez em determinados contextos. • Efeito retroativo. |
| 7 | --- | --- |
| 8 | 5 excertos | <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento prévio da avaliação. • Frequência e sequência a qual devem ser aplicados instrumentos de autoavaliação. • Efeito retroativo. • Necessidades inerentes ao contexto infantil. • O conceito de língua(gem) na elaboração de instrumentos de avaliação. |
| 9 | --- | --- |
| 10 | 4 excertos | <ul style="list-style-type: none"> • A importância de conhecer o PPP da instituição de ensino e as diretrizes para a avaliação. • Efeito retroativo. • O papel dos pais no processo de (auto)avaliação. • Necessidades inerentes ao contexto infantil. |

Fonte: a autora

Embora tenha sido retirada das transcrições a quantidade total de 41 excertos, alguns se referiam às mesmas temáticas. No nível 1, por exemplo, extraímos 11 excertos, com nove temáticas, ou seja, duas pessoas fizeram comentários ou tinham dúvidas acerca de um mesmo tema. Por outro lado, também pode ser que uma pessoa tenha abordado o mesmo tema duas vezes, indicando, desta forma, certo anseio em dividir com o grupo suas experiências ou necessidade de tirar dúvidas.

Assim sendo, a partir do levantamento apresentado no Quadro 3 e com o embasamento teórico alcançado pelas leituras feitas desde o início do processo de pesquisa, o conteúdo do guia foi determinado e será apresentado na próxima seção.

4 RESULTADOS

O guia ficará disponibilizado gratuitamente, por meio eletrônico, em um site próprio e no site do grupo de pesquisa Felice, no formato de *ebook* interativo. Benedetti (2012) cita o *ebook* interativo como uma hipermídia, uma vez que pode ser multimidiático. Ao que concerne à sua interatividade, podemos classificá-la como reativa, pois as alternativas são “(...) preestabelecidas pelo programador e o sistema não é capaz de se adaptar a novos dados ou produzir resultados imprevistos” (BENEDETTI, 2012, p. 21). Assim, por ser um arquivo em formato PDF (Portable Document Format) e conter *links*, áudio e vídeo, consideramos esse produto educacional como interativo, formato o qual facilita a divulgação para diversas partes do país e do mundo.

O texto do guia foi redigido pela autora desta pesquisa sob supervisão e orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana R. A. Tonelli. Todavia, o design foi promovido pelo artista visual Ailton Jesus, da empresa Elos Produções. O título do *ebook* é “Um guia de autoavaliação em aulas de inglês com crianças para alcançar objetivos de aprendizagem”. Este título realça a ideia de que o guia ensina o professor de língua inglesa a utilizar a autoavaliação em suas aulas de maneira formativa, ou seja, durante o processo de aprendizagem-avaliação-ensino e com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem e não apenas de notas.

Na capa, além do título, outras informações básicas podem ser vistas, como o nome da autora e da supervisora técnica e os logotipos do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas o qual ambas fazem parte nos papéis de aluna e professora, respectivamente, e o da Universidade Estadual de Londrina. No que se refere à imagem escolhida para compor a capa, houve preocupação em mostrar ao leitor do *ebook* que a autoavaliação contempla reflexão sobre si mesmo, sobre o próprio desempenho, sobre conhecer suas habilidades e dificuldades e conseguir trespassá-las com eficiência para melhorar sua performance e, desta

Figura 1 – Capa do guia

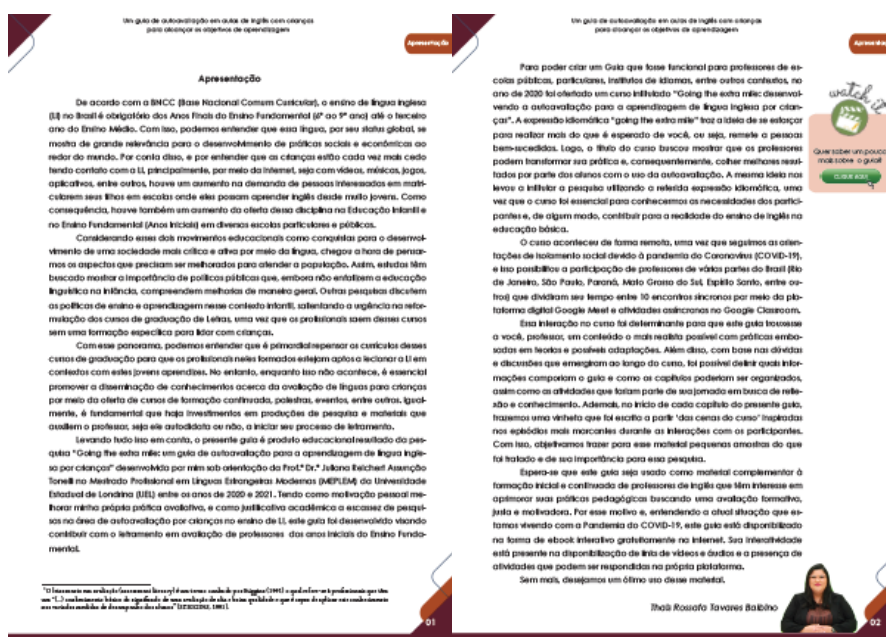


Fonte: a autora

maneira, alcançar os objetivos de aprendizagem. Por este motivo, o menino se mostra sereno ao contemplar seu reflexo no espelho.

Logo após a capa, trazemos a seção de “Apresentação” do guia, onde o leitor pode se familiarizar com a pesquisa, uma vez que é nessa seção que os objetivos, as justificativas e os passos do desenvolvimento são descritos.

Figura 2 – Apresentação do guia



Fonte: a autora

Ainda nessa seção, surge pela primeira vez o ícone “*Watch it*”, onde, ao clicar, o leitor é redirecionado a um vídeo de apresentação gravado pela autora. É oportuno esclarecer que todos os vídeos adicionados no guia foram devidamente referenciados na bibliografia e salvos no canal do YouTube, intitulado “Guia de Autoavaliação” que pode ser acessado no *link*: <https://www.youtube.com/channel/UCZFWYucPEZ25prfPVXrjREw/featured>. A decisão por não utilizar os *links* dos canais de origem dos vídeos, mas sim adicioná-los a um canal próprio para o guia se deve à necessidade de tê-los disponíveis por tempo ilimitado, uma vez que a única pessoa que tem acesso para excluí-los é a proprietária do canal, no caso, a autora.

Por conseguinte, o texto traz a seção “Legenda”, onde são explorados

os ícones desenvolvidos para potencializar outras estratégias de aprendizagem. Nessa seção, explicamos ao leitor a finalidade de terem sido criados ícones para compor o texto, atentando-os para o uso interativo do guia. Ainda, os objetivos de cada ícone são descritos de forma sucinta e direta, conduzindo o professor ao que fazer quando se deparar com os mesmos no decorrer da leitura.

Logo depois, há o sumário interativo, onde, ao clicar em um capítulo, seção ou subseção, o leitor é direcionado à respectiva página. Desta maneira, torna-se mais prático o uso do guia. Ao todo, foram estabelecidos cinco capítulos, sendo eles: 1) a avaliação de inglês por crianças: conceitos centrais; 2) a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças; 3) instrumentos de autoavaliação; 4) o *feedback* na autoavaliação com crianças aprendizes de língua inglesa e; 5) da teoria à prática.

No capítulo 1, intitulado “A avaliação de inglês por crianças: conceitos centrais”, o objetivo foi iniciar o guia familiarizando o leitor com o *status* do ensino de LIC no Brasil, e qual o efeito isso gerava na formação do professor desse contexto. Com isso, apontamos para a necessidade de nós, professores, desenvolvermos nosso letramento na área de avaliação, uma vez que não é possível falar do processo de ensino e aprendizagem sem falar sobre avaliação. Desta forma, mostramos ao leitor quais são os saberes e conhecimentos que ele precisa desenvolver para avaliar crianças aprendizes de LI.

Ainda no capítulo 1, na seção 1.1, intitulada “A avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças (ApA LIC)” evidenciamos o conceito de avaliação formativa, passando pelos dez princípios da avaliação *para* a aprendizagem, entrando na subjetividade na avaliação e, por fim, comentando a necessidade de estipular critérios para uma avaliação mais justa. Inclusive, nessa seção, eliminamos a dúvida levantada no curso de extensão que tem relação com a diferença entre os conceitos de avaliação informal e formativa.

Na seção 1.2 desse mesmo capítulo, denominada de “Os princípios da avaliação de línguas” é abordado um conteúdo muito importante para quem busca

Figura 3 – Legenda



Fonte: a autora

o letramento em avaliação. Assim, os princípios foram divididos nas subseções de 1.2.1 a 1.2.5 e são eles: praticidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo. Todos são descritos com base na literatura e, para clarificar a maneira como eles afetam a avaliação e, conseqüentemente, nos resultados dos instrumentos avaliativos são apresentados exemplos de casos que poderiam acontecer por ventura se não levar em conta os princípios da avaliação. Isto posto, mostrou-se pertinente criar um momento de reflexão e de prática para o leitor, onde ele pudesse repensar os instrumentos os quais faz uso em seu contexto, se ele preza por seguir os princípios explicados anteriormente e, então, desenvolver um planejamento utilizando esses princípios.

No capítulo 2, “A autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças”, inicia-se o texto fazendo o gancho com as metodologias da autoavaliação e avaliação por pares dentro do conceito de ApA. Depois, com destaque na autoavaliação, é descrita a eficiência da utilização dessa técnica na sala de aula com crianças para que se tornem alunos autorregulados. Explica-se, então, o conceito de autorregulação da aprendizagem, sempre ligando aos princípios da ApA e ao uso da autoavaliação. Posteriormente, apresentam-se os papéis a serem desenvolvidos pelos sujeitos participantes do processo de autoavaliação: o professor, o próprio aluno e os outros alunos. Finalmente, trazemos, mais uma vez, um momento de reflexão, em que o leitor deve pensar em suas experiências prévias e se enxergar no processo, para então, ir para a prática, onde deve elencar estratégias de metacognição.

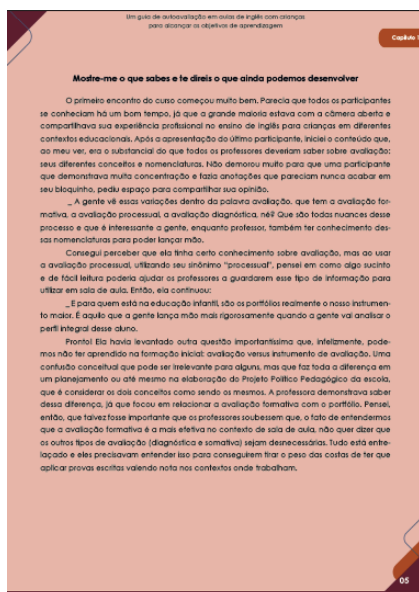
No capítulo 3, “Instrumentos de Autoavaliação”, como o próprio nome diz, é tratada a diferença do processo de autoavaliação e os instrumentos que utilizamos nesse processo. Também foi debatido sobre a necessidade de formalizar os resultados obtidos na autoavaliação fazendo uso de instrumentos de registro de modo a evitar a subjetividade. Há um momento de reflexão, em que também há uma situação real para que o leitor possa analisar e comparar com sua prática pedagógica. Ainda, é apresentado um exemplo de instrumento de registro como dica para ajudar o professor a dar melhor *feedback* para seus alunos.

Também, a subseção 3.1, “A rubrica como instrumento de autoavaliação ou instrumento de registro”, foi dedicada à criação de rubricas, em razão do grande número de participantes do curso de extensão que qualificou o nível assíncrono sobre rubricas como muito interessante e esclarecedor, obtendo um dos melhores resultados no formulário de avaliação do curso. As rubricas foram escolhidas

para compor o curso inicialmente, pois se mostram instrumentos de autoavaliação capazes de serem adaptados com mais facilidade na maioria dos contextos de ensino, e também por serem uma ótima maneira de praticar a formulação de critérios e níveis de desempenho. Desse modo, outrossim, discorrer sobre os tipos de rubrica, holística e analítica, a seção também traz dicas, finalizando com uma atividade na qual o leitor deve reutilizar o planejamento elaborado no capítulo 1 para obter sua própria rubrica e refletir sobre seu uso no contexto onde leciona.

No que tange ao capítulo 4, intitulado “O *feedback* na autoavaliação com crianças aprendizes de língua inglesa”, são descritos alguns tipos de *feedback*, sua relevância no processo de ApA; também são elencadas várias estratégias para que o professor aprenda a disponibilizar um *feedback* formativo. Com relação ao que concerne o contexto com jovens aprendizes, busca-se responder à dúvida sobre a eficácia do uso de carimbos pedagógicos¹¹ e, para finalizar, o leitor deve refletir sobre suas experiências prévias recebendo e dando *feedback*.

Figura 4 – Vinheta 1



Fonte: a autora

No capítulo 5, “Da teoria à prática”, foi idealizado com o intuito de mostrar na prática tudo o que foi teorizado nos capítulos anteriores por meio de atividades de autoavaliação criadas para serem usadas no contexto com crianças aprendizes de LI. É o total de dez atividades que trazem não só o passo a passo de sua aplicação, mas também ideias de adaptações, dicas de conteúdo para ser trabalhado, arquivos prontos para impressão e os princípios da avaliação os quais contemplam a atividade. Na descrição inicial dessas atividades, orientamos o leitor ao que esperar quando acessar o *link*.

Precedente aos capítulos, são encontradas as vinhetas. Essas, por sua vez, foram desenvolvidas como forma de ilustrar alguns

¹¹ O uso e eficiência de carimbos pedagógicos para dar *feedback* para crianças foi um tema que emergiu em um dos níveis do curso de extensão. Muitos participantes se envolveram na discussão e abordaram suas experiências e inquietudes sobre tais ferramentas. Uma dessas inquietações, por exemplo, se referia à uma experiência a qual o participante, enquanto estagiário de Pedagogia em uma instituição de ensino, foi solicitado a utilizar um carimbo com rosto sorridente para os alunos que tivessem tido o melhor desempenho na tarefa, e um carimbo com um rosto triste para todos os outros. Uma aluna, então, começou a chorar por ter recebido o carimbo triste, embora seu desempenho não tenha sido tão ruim assim. Com este relato, podemos ver a importância de sempre estabelecer um “meio termo” nos níveis de avaliação.

momentos do curso, onde houveram inspirações, as quais poderiam ser utilizadas para determinar ou complementar o conteúdo do capítulo. Assim, por meio das vinhetas, é possível que o leitor veja que os tópicos levantados no texto do capítulo tiveram embasamento nas necessidades retratadas pelos professores participantes do curso e em como a autora interpretou essas necessidades.

No que se refere aos capítulos, como foi mencionado anteriormente, além do texto em si, são encaixados em momentos específicos os ícones que trazem materiais complementares, como os vídeos e as leituras extras. A maioria desses ícones surge nos lados direito e esquerdo, como modo de não interromper o texto. Além disso, em alguns capítulos, é possível encontrar os ícones de reflexão e prática, onde o leitor pode exercitar o que aprendeu com a parte teórica e os exemplos.

Por fim, o guia ainda traz, logo após as referências bibliográficas, uma bibliografia complementar. Nesta seção, são compartilhadas referências que não foram diretamente usadas no guia, mas que foram lidas e divididas por temas para facilitar a busca por quem tiver o interesse de se aprofundar.

5 CONCLUSÃO

A avaliação para a aprendizagem vem se mostrando promissora na sala de aula com crianças aprendizes de línguas estrangeiras (NIKOLOV, 2016; PÁDUA, 2016). Isso se deve pelo princípio de utilizar a avaliação para promover a aprendizagem do aluno ao invés de utilizá-la como punição (BLACK *et al.*, 2003). Com isso, infere-se que, para alcançar os objetivos de aprendizagem, os alunos devem passar por diversos instrumentos de avaliação durante o período letivo. Alguns desses instrumentos, que se mostram muito eficazes na literatura, referem-se à autoavaliação (TONELLI; BUENO, 2020).

Logo, entendendo a efetividade da autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa com crianças (CORREIA; SOUZA; FRANCO, 2014; MORAES; BATISTA, 2020; TONELLI; BUENO, 2020) e a importância do papel do professor nesse processo, concluímos que se faz necessário o letramento em (auto)avaliação para esse profissional específico (HAYASHI, 2015; KIELY, 2018). Desta maneira, pensando em colaborar com o desenvolvimento desse letramento, foi elaborado um guia de orientação.

O guia, que está disponível em formato de *ebook* interativo, foi estruturado a partir de dados coletados por meio dos seguintes instrumentos: leitura de pesquisas acadêmicas, formulário diagnóstico e curso de extensão. As leituras foram muito importantes, visto que o tema avaliação abrange outros diversos conceitos que são interligados entre si e se complementam para a compreensão do processo como um todo. No que concerne ao formulário diagnóstico, este foi destinado a profissionais da educação de LEC com vistas a entender melhor suas experiências e necessidades quanto à (auto)avaliação neste contexto. Por fim, com os dados coletados no formulário, foi elaborado um curso de extensão denominado “*Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças*”, o qual foi peça-chave para uma coleta mais detalhada de informações que comporiam o guia.

Por meio de todos esses instrumentos, mas, principalmente, com a transcrição do curso, foi possível estabelecer a quantidade de capítulos e seus tópicos. Assim, pode-se dizer que foi utilizada uma perspectiva *bottom-up*, em razão da preocupação em ouvir os profissionais que estão em sala de aula no contexto pesquisado para então criar um conteúdo embasado na realidade vivida nas escolas.

Por defendermos um letramento em avaliação de LIC mais aprofundado, consideramos o guia um material complementar que pode ser usado em cursos de formação inicial e continuada de professores de LIC, assim como para estudo autodidata. Sendo um produto educacional especificamente criado para esse público, coletamos dados com profissionais que atuam na área, traz no corpo do texto tanto a teoria quanto os exemplos práticos da formulação de atividades autoavaliativas com crianças aprendizes de LI. Contudo, ainda há a preocupação para que mais pesquisadores da área de linguística aplicada explorem a avaliação e suas ramificações no contexto com crianças. Entre as temáticas, podemos indicar o desenvolvimento de rubricas, a avaliação por pares, elaboração de testes e instrumentos de avaliação, principalmente, no que diz respeito a crianças em processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- AVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.
- ANDRADE, Bárbara de. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças**: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- ANDRADE, Heidi; DU, Ying. Student responses to criteria-referenced self-assessment. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, Bath, v. 32, n. 2, p. 159-181, 2007.
- ANDRADE, Heidi; HERITAGE, Margaret. **Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation**. Routledge, 2017.
- BARBOSA, Emília Gomes. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)**. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- BENEDETTI, Sarah Martinelli. **Ebook interativo**: hipermídia no livro eletrônico. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.
- BLACK, Paul; HARRISON, Christine; MARSHALL, Bethan; WILIAM, Dylan. **Assessment for Learning**: putting it into practice. Buckingham, Open University Press, 2003.
- BLACK, Paul; LEE, Clare; HARRISON, Christine; MARSHALL, Bethan. **Working inside the black box**: assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, Bloomington, v. 86, n.1, p. 8-21, 2004.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Inside the Black Box**: raising standards through classroom assessment. Phi Delta Jappan, v.92, n. 2, p. 139-144, 2010.
- BOUND, D. **Enhancing learning through self assessment**. Routledge Falmer, 1995.
- BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Editora Vozes, ed. 1, 2019.
- BROWN, H. Douglas. **Language assessment**: principles and classroom practices. Pearson Education, 2004.

BROWN, Gavin T. L.; HARRIS, Lois Ruth. **The future of self-assessment in classroom practice**: reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, vol. 2, n. 1, 2014.

BUENO, Bruna Alessandra Graef. **Chameleon**: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

BUENO, Bruna Alessandra Graef; TONELLI, Juliana Reichert Assunção.. Avaliação da aprendizagem de língua inglesa por crianças: o jogo como proposta de instrumento avaliativo-significativo no processo de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO DE LICENCIATURAS, 2019, 3., Apucarana. **Anais do 3º COLI.**: Apucarana: Ed. Unespar, 2019.

BUTLER, Y. G. Self-assessment of and for young learners' foreign language learning. *In*: NIKOLOV, Marianne. *Assessing young learners of English: global and local perspectives*. **International Publishing Switzerland**, Cham, v. 25, p. 291-315, 2016. DOI:10.1007/978-3-319-22422-0.

BUTLER, Yuko; LEE, Jlyoon. The effects of self-assessment among young learners of English. **Language Testing**, London, v.27, n.1, p. 5-31, 2010.

CAMERON, Lynne. **Teaching languages to young learners**. Cambridge University Press. 2001.

COOMBE, Christine. **An A to Z of second language assessment**: how language teachers understand assessment concepts. London: British Council, 2018.

CORREIA, Larissa Costa; SOUZA, Nadia Aparecida de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **A autoavaliação da aprendizagem na educação infantil**: limites e possibilidades develados pelo portfólio. 16ª Semana da Educação e 6º Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2014.

COSTA, Leny Pereira. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças do ensino fundamental brasileiro**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

ENEVER, Janet. **Early language learning in Europe**. British Council, 2011.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. **Desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas a partir de um protocolo de refino de correções**. *Fólio*, v. 11, n. 1, 2019.

FRANCESCON, Paula Kracker. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa**: experiência de uma sequência de formação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019.

FRANCISCO, Juliane Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e

aprendizagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ, 11., Curitiba, 2013.

FULCHER, Glenn. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, Mahwah, n. 2, v. 9, p. 113-132, 2012.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio; FERREIRA, Michael J. Ferreira. The impact of self-assessment on learning and teaching in technology-mediated language education: user perceptions of the teletandem tracking sheet. *In*: DAVIS, John McE *et al.* **Useful assessment and evaluation in language education**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2018.

GIRALDO, Frank; MURCIA, Daniel. **Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers**. Colombian Applied Linguistics. Journal, vol.21, no.2, 2019.

HARRIS, Michael; MCCANN, Paul. **Assessment**. Oxford: Macmillan Publishers, 1994.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. Autonomia e letramento em (auto) avaliação no ensino de línguas estrangeiras. **Letra Magna.com**, [S.l.], v. 11, n.18, p. 102-122, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Concepções de língua**: ensino e avaliação; avaliação e ensino. Revista de Letras, v. 1-2, n. 31, 2012.

JIN, L., LIANG, X., JIANG, C., ZHANG, J., YUAN, Y., & XIE, Q. **Studying the motivations of Chinese young EFL learners through metaphor analysis**. ELT Journal, 68(3), p. 286-298, 2014.

KIELY, Richard. **Developing students' self-assessment skills**: the role of the teacher. United Kingdom: University of Southampton, 2018.

LEBERT, Marie. **A short history of ebooks**. Toronto: University of Toronto, 2009.

LIMA, Ana Paula de. **Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

MAGNATA, Rúbia Cavalcante Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **Avaliação formativa da aprendizagem**: a experiência do conselho de classe. Estudos Em Avaliação Educacional, 26(63), p. 768–802, 2015.

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

MEWALD, Claudia; WALLNER, Sabine. **Assessing young foreign language learners**: when assessment serves learning. R&E Source, 2015.

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

NIKOLOV, Marianne. **Assessing young learners of English: global and local perspectives**. New York: Springer: International Publishing Switzerland, 2016. v. 25.

OLIVEIRA, Jordanah Schroder Fortes de. **Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental 1: uma professora em busca de subsídios para sua prática**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

PÁDUA, Livia de Souza. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PAIVA, V. M. A. S. **Autoavaliação: uma proposta para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio**. 2017. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PAPP, Szilvia. Assessment of young English language learners. *In*: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Routledge, p. 389-407, 2019.

PARKER, Virginia; VALENTE, David. Syllabus development in early English language teaching. *In*: GARTON, Sue; COPLAND, Fiona. **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Routledge, p. 389-407, 2019.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida de. **A autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: subsídio para reconhecimento da própria aprendizagem e gestão do erro**. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 265-294, 2012.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida de. **A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos**. Pelotas, p. 199-222, 2012.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro**. Linguagem: Estudos e Pesquisas, Goiânia, v. 22, n. 1, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Formação de professores de línguas e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em línguas no Brasil**. Calidoscópio, Rio de Janeiro, v.18, n. 2, p. 435–459, 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; PINHEIRO, Luzia Alessandra. **Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, 2021.

- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Contribuições de um curso EAD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 230-248, abr. 2021.
- RAMAPRASAD, Arkalgud. **On the definition of feedback**. Systems Research and Behavioral Science, v. 28, p. 4-13, 1983.
- ROSSATTO, Célia Maria Domingues. Um olhar reflexivo sobre a avaliação e seus registros. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE).
- SANTOS, L. J. S.; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (org.). **Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino**. Campinas, SP: Pontes, 2014.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 365-386.
- SADLER, D. Royce. **Formative Assessment and the Design of Instructional Systems**. Instructional Science, v. 18, p. 119-144, 1989.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **The washback of the ENEM EFL test in Brazil**. *In*: Language Testing Research Colloquium, v. 1, p. 155, 2016.
- SHABAAN, K. Assessment of young learners. **English Teaching**, Lebanon, v. 39, n. 4, p. 16, Oct./Dec. 2001.
- SHRESTHA, Pratistha. **Alternative assessment approaches in primary English language classrooms**. Journal of NELTA, v. 18, n. 1-2, 2013.
- SILVEIRA, Patrícia da; FURTOSO, Viviane Bagio. A avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras: revisão bibliográfica. *In*: ARAÚJO, Vanessa Christina; SILVEIRA, Patrícia da (Orgs.). **Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017.
- SILVEIRA, Patrícia da. **A autoavaliação e o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em contexto de telecolaboração**. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- SPILLER, Dorothy. **Assessment matters: self assessment and peer assessment**. The University of Waikato, 2012.
- STIGGINS, Richard J. Assessment Literacy. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, 1991. p. 534-539.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Letramentos desejáveis ao professor para avaliar crianças aprendizes de inglês como língua estrangeira**. 2019. 68 f. Relatório Final de Estágio (Pós-Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Londrina, Londrina, 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BUENO, Bruna Alessandra Graef. **A autoavaliação como instrumento para o ensino-avaliação-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v. 12, 2020.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Formação de professores e avaliação da aprendizagem de inglês como língua adicional em crianças em fase pré-escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2015, Campo Grande. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande. 2016. p. 922 - 938.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.], v. 17, n. 1, 2018.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras**. Fólio - Revista de Letras, [S. l.], v. 11, n. 1, 2019.

Torrance, Harry. and Pryor, John. (1998) Investigating formative assessment teaching, learning and assessment in the classroom . Buckingham: Open University Press.

TORRANCE, Harry; PRYOR, John. **Investigating formative assessment teaching, learning and assessment in the classroom**. Buckingham: Open University Press. 1998.

VIEIRA, I. M. A. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade Aberta, Lisboa, 2013.

YAMASAKI, Gabriela Dias. **Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

WILIAM, Dylan. **What is assessment for learning?** Studies in Educational Evaluation, v. 37, issue 1, 2011.

ZIMMERMAN, B. J. **A social cognitive view of self-regulated academic learning**. Journal of Educational Psychology, 81(3), p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational Psychologist**, Orlando, v. 48, n. 3, p.135-147, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do curso de extensão “Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças”, que faz parte da pesquisa “Learning from your mistakes: a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças”. O motivo que nos leva a estudar a temática é o aumento expressivo do número de crianças aprendendo inglês sem que os professores recebam formação necessária para tal. O objetivo geral desse projeto é criar um guia no formato de e-book interativo sobre autoavaliação no ensino de Línguas Inglesa para Crianças (LIC) e disponibilizá-lo para professores interessados neste contexto. Os objetivos específicos são: 1) conhecer e refletir sobre as recentes práticas associadas com o tema “avaliação no ensino de língua inglesa para crianças”, assim como as necessidades destes professores; 2) com base nos dados coletados, aplicar um curso de formação continuada para professores de inglês do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o qual acontecerá por meio digital e será gravado em áudio e vídeo para análise posterior e; 3) desenvolver um guia no formato de e-book interativo com os dados gerados de forma colaborativa com os próprios professores participantes do curso. Para atingir os objetivos propostos será analisado um questionário online que foi divulgado para professores que já trabalharam ou ainda trabalham com crianças aprendizes de línguas estrangeiras com o intuito de identificar particularidades de sua formação inicial e/ou continuada, sobre o letramento em avaliação e suas necessidades de formação teórico-prática, assim, com base nas respostas do questionário, desenvolver um curso de formação continuada. Os procedimentos de coleta de dados referentes às variadas etapas serão da seguinte forma: questionário online, gravação em áudio e/ou em vídeo dos encontros durante o curso de formação continuada de professores de inglês que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental; compartilhamento de produções de materiais.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Existe um desconforto e risco mínimo para você se submeter à coleta do material, mais especificamente, a exposição de suas opiniões e materiais utilizados. No entanto, ao autorizar o compartilhamento de tais dados, estes poderão contribuir significativamente não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da formação de professores de inglês para crianças. Caso ocorra algum desconforto, o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora, uma vez que a resolução 466/12 em seu item V.6 afirma: "O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os resultados das análises dos dados serão enviados para você sempre que solicitados. Qualquer dado, material ou atividade desenvolvidos ao longo do curso poderão vir a ser utilizados em publicações futuras, neste caso, os nomes de seus criadores serão devidamente referenciados com sua autorização. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: Eu, _____ RG: _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora pesquisadora Thais Rossafa Tavares Balbino certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Sei que a pesquisadora não prevê despesas por parte dos participantes. Também sei que, caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa, com a garantia do ressarcimento pela pesquisadora. Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora no telefone (43) 99672-2728 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

| | | |
|-------|----------------------------|-------|
| _____ | _____ | _____ |
| Nome | Assinatura do Participante | Data |

| | | |
|-------|---------------------------|-------|
| _____ | _____ | _____ |
| Nome | Assinatura do Pesquisador | Data |

Autoavaliação para a aprendizagem de
língua inglesa com crianças:
um guia teórico-prático para professores



Autora: Thais Rossafa Tavares Balbino
Supervisora Técnica: Juliana Reichert Assunção Tonelli

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Thais Rossafa Tavares Balbino; Juliana Reichert Assunção Tonelli

Autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças: um guia teórico-prático para professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 54p.

ISBN: 978-85-7993-934-1 [Digital]

1. Autoavaliação. 2. Aprendizagem. 3. Língua inglesa. 4. Teoria e prática. I. Título.

CDD – 410

Capa: Thais Rossafa Tavares Balbino

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Supervisora Técnica: Juliana Reichert Assunção Tonelli

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Apresentação

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), o ensino de língua inglesa (LI), no Brasil, é obrigatório dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) até o terceiro ano do ensino médio. Com isso, podemos entender que essa língua, por seu status global, se mostra de grande relevância para o desenvolvimento de práticas sociais e econômicas ao redor do mundo. Por conta disso e por entender que as crianças estão cada vez mais cedo tendo contato com a LI, principalmente, por meio da internet, seja com vídeos, músicas, jogos, aplicativos, entre outros, registrou-se aumento na demanda de pessoas interessadas em matricularem seus filhos em escolas onde eles possam aprender inglês desde muito jovens. Como consequência, houve também aumento da oferta dessa disciplina na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (anos iniciais) em diversas escolas particulares e públicas.

Considerando esses dois movimentos educacionais como conquistas para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e ativa por meio da língua, chegou a hora de pensarmos os aspectos que precisam ser melhorados para atender a população. Assim, estudos têm a intenção de mostrar a importância de políticas públicas que, embora não enfatizem a educação linguística na infância, compreendem melhorias de maneira geral. Outras pesquisas discutem as políticas de ensino e aprendizagem nesse contexto infantil, salientando a urgência na reformulação dos cursos de graduação de letras, uma vez que os profissionais saem desses cursos sem formação específica para lidar com crianças.

Com esse panorama, podemos entender que é primordial repensar os currículos desses cursos de graduação para que os profissionais neles formados estejam aptos a lecionar a LI em contextos com estes jovens aprendizes. No entanto, enquanto isso não acontece, é essencial promover a disseminação de conhecimentos acerca da avaliação de línguas para crianças por meio da oferta de cursos de formação continuada, palestras, eventos, entre outros. Igualmente, é fundamental que haja investimentos em produções de pesquisa e materiais que auxiliem o professor, seja ele autodidata ou não, a iniciar seu processo de letramento.

Levando tudo isso em conta, o presente guia é produto educacional resultado da pesquisa "Going the extra mile: um guia de autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças" desenvolvida por mim sob orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Reichert Assunção Tonelli, no Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) entre os anos de 2020 e 2021. Tendo como motivação pessoal melhorar minha própria prática avaliativa, e como justificativa acadêmica a escassez de pesquisas na área de autoavaliação por crianças no ensino de LI, este guia foi desenvolvido visando contribuir com o letramento em avaliação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

¹ O letramento em avaliação (assessment literacy) é um termo cunhado por Stiggins (1991) o qual refere-se à profissionais que têm um "(...) conhecimento básico do significado de uma avaliação de alta e baixa qualidade e que é capaz de aplicar este conhecimento nas variadas medidas de desempenho dos alunos" (STIGGINS, 1991).

Para ser criado um guia que fosse funcional para professores de escolas públicas, particulares, institutos de idiomas, entre outros contextos, no ano de 2020, foi ofertado um curso intitulado "Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças". A expressão idiomática "going the extra mile" traz a ideia de se esforçar para realizar mais do que é esperado de você, ou seja, remete a pessoas bem-sucedidas. Logo, o título do curso mostrou que os professores podem transformar sua prática e, conseqüentemente, obter melhores resultados por parte dos alunos com o uso da autoavaliação. A mesma ideia nos levou a intitular a pesquisa utilizando a referida expressão idiomática, uma vez que o curso foi essencial para conhecermos as necessidades dos participantes e, de algum modo, contribuir para a realidade do ensino de inglês na educação básica.

O curso aconteceu de forma remota, uma vez que seguimos as orientações de isolamento social em razão da pandemia do Coronavírus (COVID-19), e isso possibilitou a participação de professores de várias partes do Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, entre outros) que dividiram seu tempo entre dez encontros síncronos por meio da plataforma digital Google Meet e atividades assíncronas no Google Classroom.

Essa interação no curso foi determinante para que este guia trouxesse a você, professor, um conteúdo realista com práticas embasadas em teorias e adaptações viáveis para diversos contextos. Além disso, com base nas dúvidas e discussões que emergiram ao longo do curso, foi possível definir quais informações comporiam o guia e como os capítulos poderiam ser organizados, assim como as atividades que fariam parte de sua jornada em busca de reflexão e conhecimento. Ademais, no início de cada capítulo do presente guia, trazemos uma vinheta que foi escrita a partir 'das cenas do curso' inspiradas nos episódios mais marcantes durante as interações com os participantes. Com isso, objetivamos trazer para esse material pequenas amostras do que foi tratado e de sua importância para essa pesquisa.

Espera-se que este guia seja usado como material complementar à formação inicial e continuada de professores de inglês que têm interesse em aprimorar suas práticas pedagógicas com fins para uma avaliação formativa, justa e motivadora. Por esse motivo e, entendendo a atual situação que estamos vivendo com a pandemia do COVID-19, este guia está disponibilizado na forma de ebook interativo gratuitamente na internet. Sua interatividade está presente na disponibilização de links de vídeos e áudios e a presença de atividades que podem ser respondidas na própria plataforma.

Sem mais, desejamos ótimo uso desse material.

Thais Rossafa Tavares Balbino



Quer saber um pouco mais sobre o guia?

[CLIQUE AQUI!](#)

Legenda

Professor, para que sua experiência com este guia seja a melhor, foram criados ícones com o intuito de chamar sua atenção para momentos específicos de grande relevância para seu letramento. Estes ícones trazem pontos teórico-práticos que podem ajudar a sanar suas dúvidas e abrir sua mente para novas ideias. Abaixo, você encontra a descrição de cada ícone:



Ideias de possíveis adaptações referentes à contexto, idade, materiais, entre outros, para atividades autoavaliativas.



Atenta para alguma característica importante do tema ou um aspecto que pode ser desenvolvido durante uma atividade.



Atividades para desenvolver as habilidades de letramento em avaliação dos professores de língua inglesa para crianças.



Atividades de perguntas e respostas para promover a reflexão do professor sobre sua prática e sobre a leitura do capítulo.



Apresenta os princípios teóricos que foram alcançados no modelo de atividade.



Documentos prontos para impressão e utilização em sala de aula.



Dicas para deixar o processo de aprendizagem, avaliação e ensino mais significativo.



Links para acessar os vídeos elaborados pela autora e também vídeos complementares.



Possíveis questionamentos que podem ser feitos pelos professores.



Textos, livros ou trechos complementares que remetem a temas abordados durante os capítulos para aprofundamento do leitor.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Capítulo 1 - A avaliação de inglês por crianças: conceitos centrais..... | 06 |
| 1.1 A avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças (ApA LIC)..... | 09 |
| 1.2 Os princípios da avaliação de línguas..... | 11 |
| 1.2.1 Praticidade..... | 11 |
| 1.2.2 Confiabilidade..... | 12 |
| 1.2.3 Validade..... | 13 |
| 1.2.4 Autenticidade..... | 14 |
| 1.2.5 Efeito Retroativo..... | 15 |
| | |
| Capítulo 2 - A autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças..... | 18 |
| | |
| Capítulo 3 - Instrumentos de autoavaliação..... | 26 |
| 3.1 A rubrica como autoavaliação..... | 29 |
| | |
| Capítulo 4 - O feedback na autoavaliação com crianças aprendizes de língua inglesa..... | 35 |
| | |
| Capítulo 5 - Da teoria à prática..... | 41 |
| 5.1 Atividades de autoavaliação..... | 41 |
| | |
| Referências Bibliográficas..... | 46 |
| | |
| Bibliografia Complementar..... | 50 |

Mostre-me o que sabes e te direis o que ainda podemos desenvolver

O primeiro encontro do curso começou muito bem. Parecia que todos os participantes se conheciam há um bom tempo, já que a grande maioria estava com a câmera aberta e compartilhava sua experiência profissional no ensino de inglês para crianças em diferentes contextos educacionais. Após a apresentação do último participante, iniciei o conteúdo que, a meu ver, era o substancial do que todos os professores deveriam saber sobre avaliação: seus diferentes conceitos e nomenclaturas. Não demorou muito para que uma participante que demonstrava muita concentração e fazia anotações que pareciam nunca acabar em seu bloquinho, pediu espaço para compartilhar sua opinião.

_ A gente vê essas variações dentro da palavra avaliação. Que tem a avaliação formativa, a avaliação processual, a avaliação diagnóstica, né? Que são todas nuances desse processo e que é interessante a gente, enquanto professor, também ter conhecimento dessas nomenclaturas para poder lançar mão.

Consegui perceber que ela tinha certo conhecimento sobre avaliação, mas ao citar a avaliação processual duas vezes, utilizando seu sinônimo "formativa", pensei em algo sucinto e de fácil leitura que poderia ajudar os professores a guardarem esse tipo de informação para utilizar em sala de aula. Então, ela continuou:

_ E para quem está na educação infantil, são os portfólios realmente os nossos instrumentos maiores. É aquilo que a gente lança mão mais rigorosamente quando a gente vai analisar o perfil integral desse aluno.

Pronto! Ela havia levantado outra questão importantíssima que, infelizmente, podemos não ter aprendido na formação inicial: avaliação versus instrumento de avaliação. Uma confusão conceitual que pode ser irrelevante para alguns, mas que faz toda a diferença em um planejamento ou até mesmo na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, que é considerar os dois conceitos como sendo os mesmos. A professora demonstrava saber dessa diferença, já que focou em relacionar a avaliação formativa com o portfólio. Pensei, então, que talvez fosse importante que os professores soubessem que o fato de entendermos que a avaliação formativa é a mais efetiva no contexto de sala de aula, não quer dizer que os outros tipos de avaliação (diagnóstica e somativa) sejam desnecessárias. Tudo está entrelaçado e eles precisavam entender isso para conseguirem tirar o peso das costas de ter que aplicar provas escritas valendo nota nos contextos onde trabalham.

CAPÍTULO 1

Avaliação de inglês por crianças: conceitos centrais

Atualmente, no Brasil, a oferta da disciplina de uma língua estrangeira (LE) para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), é facultativa. Isso quer dizer que fica a cargo das instituições e municípios incluírem essa disciplina em seu currículo para alunos que geralmente variam dos quatro aos dez anos de idade. No entanto, devemos ter em mente que existem particularidades que interferem nessa decisão de inclusão por parte dos órgãos já citados, isso visto que enfrentamos dificuldades cruciais em relação à formação inicial de professores que, na maioria das vezes, não encontram nos currículos universitários dos cursos de Letras disciplinas obrigatórias sobre o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC). O mesmo acontece com a disciplina de avaliação, assim, a Avaliação para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Crianças (ApA LEC) acaba sendo uma área pouco explorada.

Uma das maneiras de obter alternativas para começar a modificar esse panorama é promover cursos de formação continuada para professores que estão no exercício da profissão e, é claro, o desenvolvimento de materiais que colaborem com a disseminação do conhecimento dessa área. Sendo esse um dos motivos para a criação deste guia, é visto como necessário abordar alguns conceitos básicos antes de adentrarmos na autoavaliação propriamente dita. Primeiro, de acordo com Tonelli e Quevedo-Camargo (2019, p. 585), é fundamental que, enquanto professores, tenhamos estes quatro saberes para desenvolver um trabalho que englobe o ensino, a aprendizagem e a avaliação no contexto com crianças:

- 1) Saber utilizar avaliações para guiar os objetivos do ensino ou da aprendizagem.
- 2) Saber utilizar as avaliações para avaliar o progresso na aprendizagem de línguas.
- 3) Saber utilizar as avaliações para diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos.
- 4) Saber utilizar as avaliações para motivar a aprendizagem dos alunos.

Assim, com base nesses quatro saberes, é imprescindível que conheçamos os três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A primeira diz respeito à utilização de instrumentos de avaliação para diagnosticar o nível em que se encontram os alunos. É muito importante, pois é a partir dessa descoberta que vamos planejar o conteúdo de nossas aulas com base no que nossos alunos já sabem e em suas dificuldades. A avaliação formativa, por sua vez, é também conhecida por processual, já que acontece no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, acontece regularmente com diferentes instrumentos aplicados durante o período letivo. Por fim, a avaliação somativa é aquela que objetiva a nota, é geralmente aplicada ao final de um período letivo e pode aprovar ou reprovar um aluno dependendo de seu desempenho com base em uma média.

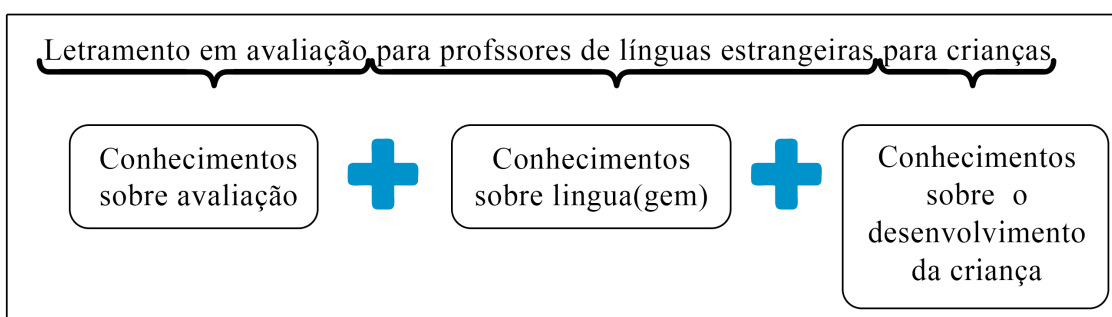


Você conhece a diferença entre testar, medir e avaliar?

Muitas vezes usamos ou vemos pessoas empregarem o verbo avaliar como sinônimo de testar ou medir, mas, afinal, qual é a diferença entre estes conceitos? Bom, de acordo com Haydt (2011, p. 2018), testar é o ato de submeter alguém ou alguma coisa (uma máquina, por exemplo) a um teste ou experiência para verificar seu desempenho. Um ótimo exemplo seria os testes de larga escala, como a prova do ENEM. Já a medição está relacionada com o ato de determinar "(...) a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais" (HAYDT, 2011, p. 2018). A medida é representada por números e, por este aspecto quantitativo, mesmo sendo muito utilizado nas escolas como provas, por exemplo, sozinho, não representa suficientemente o desempenho de um aluno. Por fim, o ato de avaliar é um processo interpretativo, pois com a análise de dados quantitativos e qualitativos, é possível julgar o desempenho de alguém com base em padrões e critérios.

Neste guia, você verá que nenhum tipo de avaliação é julgado ser mais ou menos correto e eficiente. Ao contrário, entende-se que esses três tipos de avaliação são viáveis e necessários para desenvolver a aprendizagem das crianças. Assim, devemos entender que eles se complementam e precisam ser desenvolvidos e praticados com base nos princípios da avaliação, que veremos mais à frente. Contudo, não só a compreensão técnica desses conceitos é relevante para o nosso dia a dia como professores. Moraes e Batista (2020) especificam as três características que devemos ter para nos tornarmos professores letrados em avaliação no contexto de LEC:

Figura 1. Características do letramento em avaliação para professores de LEC



Fonte: Moraes e Batista (2020, p. 20)

Como demonstrado na Figura 1, é possível ver que, para alcançar esse letramento específico, precisamos desenvolver conhecimento teórico e prático nas áreas de avaliação, língua e linguagem e, notoriamente, de desenvolvimento da criança. O conhecimento em avaliação é determinante para a formação do professor e para que este consiga desenvolver processos avaliativos justos e eficientes de maneira colaborativa com os próprios alunos. No que diz respeito ao conhecimento sobre língua e linguagem, é fundamental que o professor não só saiba utilizar a língua estrangeira em suas quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, audição e conversação), mas também conheça as diversas concepções de língua, linguagem e ensino de línguas, principalmente a que é promovida na instituição onde trabalha. Imagine, por exemplo, que você comece a trabalhar em uma escola construtivista. Você precisa, então, conhecer a teoria do Construtivismo, criada por Jean Piaget, entender seus métodos e como aplicá-los no processo de avaliação.

⁴ O Estatuto da Criança e do Adolescente de 2008 aponta, logo na página 9, que é considerada criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, enquanto os adolescentes estão entre os 12 e 18 anos de idade. Neste guia, o foco está nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que têm, no contexto brasileiro, de 6 a 10 anos de idade.



Conheça o seu contexto!

Professor, é imprescindível que você conheça o seu contexto amplamente para desenvolver uma boa prática avaliativa. Assim, a dica é começar estudando o Projeto Político-Pedagógico – PPP da sua escola. O PPP é um documento norteador das ações que devem ou podem ser tomadas por toda a comunidade escolar, incluindo pais de alunos, funcionários da cozinha e limpeza, diretores, coordenadores, professores e até mesmo pelos próprios alunos.

"Ele é projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; é político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir; e é pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem." (LOPES, 2010)

O PPP deve estar sempre atualizado, e nele podemos encontrar a perspectiva de avaliação na qual a instituição apoia. Geralmente, a seção que apresenta a avaliação traz a média mínima e máxima exigida pela escola, o tipo de nota (numérica, alfabética, conceito etc.) e pode trazer também até os tipos de instrumentos avaliativos que podem ser usados pelos professores.

Esse documento deve ser construído em conjunto com toda a comunidade escolar, assim, professor, é importante desenvolver seu letramento para que possa opinar com embasamento teórico aplicado à sua prática de sala de aula e ajudar a compor o PPP que guiará seus passos.

Comentário baseado na transcrição do curso "Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças".



Quer saber mais sobre as fases de desenvolvimento da criança?

MORAES, Isadora
Teixeira; BATISTA,
Estogildo Gledson.
Letramento em
avaliação para
professores de
línguas estrangeiras
para crianças:
orientações teórico-
práticas. Horizontes
de Linguística
Aplicada, ano 19, n.
2, p. 21-29, 2020.

CLIQUE AQUI

Por fim, o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança é pertinente, pois elas estão passando por contínuas mudanças de crescimento físico, cognitivo, emocional, social, vulnerabilidade e letramento (MCKAY, 2006). Como exemplo, crianças do primeiro ano, com seis anos de idade, estão iniciando o processo de alfabetização, assim, elas ainda não sabem ler ou escrever. Também estão desenvolvendo, nessa etapa, a habilidade motora fina, que é recortar papel ou pintar dentro da linha de um desenho, que ainda são coisas que ainda precisam ser praticadas. Esse tipo de conhecimento é importante para criar critérios condizentes com a capacidade correspondente a cada fase do desenvolvimento da criança. Afinal, não queremos exigir que a criança faça algo que ela ainda não é capaz de fazer, seja física ou cognitivamente. Devemos respeitar seu processo de desenvolvimento.

⁴O Estatuto da Criança e do Adolescente de 2008 aponta, logo na página 9, que é considerada criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, enquanto os adolescentes estão entre os 12 e 18 anos de idade. Neste guia, o foco está nas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que têm, no contexto brasileiro, de 6 a 10 anos de idade.

1.1 A avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças (ApA LIC)

Nos últimos anos, a quantidade de estudos sobre a avaliação formativa aumentou consideravelmente na área de avaliação (FREY; FISHER, 2011; MAGNATA; SANTOS, 2015; SILVEIRA; FURTOSO, 2017; ANDRADE; HERITAGE, 2018). Mas essa temática não é algo tão novo assim. Shaaban (2001, p. 20) alega que o uso da avaliação formativa com crianças é muito efetivo no sentido de que ela é capaz de diminuir os níveis de ansiedade que geralmente surgem da concentração na fluência linguística. Isso acontece, pois esse tipo de avaliação está integrado no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre os prós desse tipo de avaliação, em 1996, Paul Black e Dylan Wiliam foram convidados pelos membros do Assessment Reform Group (ARG) , a escrever sobre o uso da avaliação para o alcance da aprendizagem. Com suas pesquisas, encontraram evidências incontestáveis de que a avaliação formativa poderia potencializar a aprendizagem e foi aí que, em 1998, lançaram o livro "Inside the Black Box". Para esses autores, o que diferenciava uma avaliação de uma avaliação formativa era o fato de que esta última acontece quando o professor e o aluno estão de fato utilizando-a para "(...) adaptar o ensino para ir ao encontro das necessidades do aluno" (BLACK; WILIAM, 1998, p. 140).

Muitos pesquisadores utilizam como sinônimo, para avaliação formativa, o termo avaliação para a aprendizagem que, doravante, denominaremos de ApA (WILIAM, 2011; BAILEY, 2017). Os membros do ARG, em 2002, definiram a ApA como "(...) o processo de busca e interpretação de evidências para uso dos próprios alunos e seus professores para decidir onde os alunos estão em sua aprendizagem, onde eles precisam chegar e a melhor forma chegar lá" (BROADFOOT et al., 2002).

Além do mais, suas pesquisas culminaram no levantamento de dez princípios da ApA que objetivam guiar a prática de sala de aula. De acordo com esses princípios, a ApA: 1) é parte de um planejamento efetivo de ensino e aprendizagem; 2) foca em como os alunos aprendem; 3) é uma prática central na sala de aula; 4) é uma habilidade profissional chave para professores; 5) é sensível e construtiva, pois toda avaliação tem um impacto emocional; 6) deve levar em consideração a importância da motivação do aluno; 7) promove o entendimento e engajamento nos objetivos de aprendizagem e nos critérios pelos quais eles são avaliados; 8) os alunos devem receber orientações de como melhorar; 9) desenvolve a capacidade do aluno de se autoavaliar para que então se torne reflexivo e consiga monitorar seu próprio desempenho; 10) reconhece as conquistas educacionais de todos os alunos (BROADFOOT et al., 2002, tradução nossa).

⁵ O Assessment Reform Group (ARG) foi um grupo de pesquisadores voluntários que colaboravam com o desenvolvimento de políticas e práticas de avaliação junto de agentes do governo e professores na Associação Britânica de Pesquisa Educacional. O grupo foi fundado em 1989 e extinguido em 2010.



Qual é a diferença entre avaliação informal e avaliação formativa?

Primeiro vamos entender o que é avaliação informal e avaliação formal. A primeira diz respeito aos diversos instrumentos utilizados no processo de ensino e aprendizagem que estão baseados em critérios e no desempenho do aluno neste processo. Um bom exemplo seria o uso de portfólios. Já a avaliação formal, traz a ideia de algo mais padronizado, testado, que objetiva uma nota ou nivelamento dos alunos. Como exemplo, podemos citar os testes nacionais como o ENEM, vestibulares ou, se pensarmos no contexto escolar, pode ser a aplicação de uma prova. Sabendo disso, podemos dizer que não há diferença nas nomenclaturas “avaliação informal” e “avaliação formativa”.

Pergunta extraída da transcrição do curso “Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças”.

Embora a avaliação formativa seja processual, isso não quer dizer que apenas a observação do andamento da aula pelo professor é o suficiente para avaliar uma criança. É claro que, como seres humanos, avaliamos tudo o tempo todo, desde o clima à roupa que vamos usar para determinado evento, ou até mesmo o jantar que vamos comer. Avaliamos se a temperatura está agradável, se o dia está bonito, se a roupa é confortável, elegante demais, chamativa demais, se a comida ficou muito apimentada, sem tempero, muito fria ou muito quente. Avaliamos o atendimento do garçom no restaurante, o produto que compramos em um site na internet, entre muitos outros.

Apesar de avaliarmos tudo isso sem, muitas vezes, nem perceber, sem anotar constantemente em uma caderneta o porquê de termos avaliado o dia como sendo agradável, por exemplo, o mesmo não pode ser feito na sala de aula. O porquê é simples - precisamos dar feedback formativo para nossos alunos com base em critérios e objetivos pré-estabelecidos. Aliás, pensar nesses critérios de maneira colaborativa com os alunos é uma atitude perspicaz que vai de encontro aos princípios da ApA, uma vez que torna o aluno motivado, informado e mais autônomo. Lembre-se, professor, que qualquer atividade pode ser avaliativa, mas o que a torna formativa é a dinâmica de ser estruturada desde o planejamento, de forma a obter resultados assertivos sobre o desempenho do aluno e a tomada de atitude em relação a esses resultados por parte do seu aluno e sua.



Avaliar é um processo subjetivo

Professor, entenda que seus aprendizados, suas experiências, seus objetivos e suas crenças são parte de quem você é como profissional da educação. Tudo pelo que você passou e tudo o que aprendeu afeta diretamente a sua maneira de avaliar. E não só o modo como você avalia, mas também o conteúdo que você escolhe, suas impressões sobre cada aluno, sobre seu comportamento e o desempenho em sala de aula. Contudo, embora a subjetividade seja um processo natural, ao tratarmos de avaliar outras pessoas, precisamos ser justos e éticos. Mas como fazer isso? A resposta é simples: estipulando e compartilhando critérios e objetivos claros com os aprendizes e seguindo os princípios da avaliação.

1.2 Os princípios da avaliação de línguas

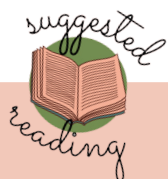
Quando pretendemos aprender mais sobre avaliação e, com isso, nos tornarmos letrados na área, precisamos entender que, como parte essencial no processo de ensino e aprendizagem, ela traz consigo princípios que ajudam o professor a ser um sujeito ético. A ética é importante, pois "(...) a avaliação implica um julgamento de valor. Desse julgamento advêm consequências para o aprendente que nem sempre poderiam ser consideradas justas. Em um raciocínio análogo, a justiça é o fundamento da avaliação (e da ética)" (QUEVEDO-CAMARGO; PINHEIRO, 2021, p. 12). Delimitando ao contexto de ensino de línguas, Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) ainda indicam que a avaliação se torna mais justa quando o professor desenvolve procedimentos pedagógicos e avaliativos em conformidade com as necessidades geradas pela sociedade e com perspectivas de abordagens de ensino mais modernas, sempre objetivando a ação social por meio da língua alvo. Além disso,

Inclui-se a adoção de um processo avaliativo coerente com a forma de ensinar e aprender, a capacidade de elaborar atividades avaliativas condizentes com o uso real da língua, enunciados claros, o uso de critérios atenuadores do caráter subjetivo inerente à avaliação, o feedback, a autoavaliação, em se tratando do contexto pedagógico, e a adaptação da avaliação aos estudantes com necessidades educacionais especiais para ambos os contextos. Enfim, o domínio técnico constitui um dever para o professor, afinal, saber avaliar com qualidade faz parte de suas muitas atribuições. (QUEVEDO-CAMARGO; PINHEIRO, 2021, p. 12)

Com isso, dando a devida importância aos princípios básicos da avaliação de línguas (praticidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo) no processo de desenvolver instrumentos avaliativos justos e significativos em relação aos objetivos de aprendizagem, eles serão apresentados na sequência.

1.2.1 Praticidade

Há muitos contextos de ensino de línguas: institutos de idiomas, escolas públicas, escolas particulares, ensino remoto, ensino particular, escolas de vilas rurais, entre muitos outros. Por vezes, teremos contato com locais onde há computadores com acesso à internet para todos os professores e alunos, ou então, locais onde fazer uma cópia de uma simples atividade poderá ser um problema. É por isso que um instrumento de avaliação deve ser prático. Precisamos conhecer e analisar o contexto em que estamos lecionando com o intuito de criar avaliações condizentes com o mesmo. Assim, é importante pensar sobre as seguintes questões: o material que vou utilizar para este instrumento de avaliação é caro? Terei tempo suficiente para fazer esta avaliação? É fácil aplicar esta avaliação? Tem um procedimento específico que pode dificultar a aplicação?



Quer saber mais sobre a ética na avaliação de línguas?

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; PINHEIRO, Luzia Alessan-dra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. Estudos Avaliativos Educacionais, São Paulo, v. 32, jun. 2021.

CLIQUE AQUI



Neste vídeo, a professora Dra. Gladys Quevedo-Camargo explica quais são os princípios da avaliação de línguas que podemos utilizar para conseguir escolher e criar os melhores instrumentos de avaliação para a nossa realidade

CLIQUE AQUI

Às vezes, empolgamo-nos em utilizar aquela nova plataforma apresentada em um curso de formação continuada, ou determinada metodologia que vimos alguém usar na internet. Porém, pode ser que o nosso contexto não permita utilizar tais recursos. Vamos a um exemplo. Uma vez, quando eu lecionava para o ensino médio em um colégio estadual, ouvi em uma palestra um projeto incrível denominado “How I feel about my school”, onde os alunos deveriam tirar uma foto da parte da escola que mais gostavam e deveriam postar em um grupo fechado do Facebook explicando em inglês o porquê de terem escolhido tal parte da escola. Além da postagem, ainda deveriam comentar (também em inglês) em pelo menos cinco fotos compartilhadas por seus colegas.

Na época, foi tão incrível ver na prática como poderíamos usar o Facebook para ensinar inglês, que apliquei com minhas turmas. O resultado foi ótimo de fato. No entanto, ao cogitar o uso desta prática na sala de aula com crianças, podemos nos deparar com alguns problemas de praticidade: menores de 18 anos de idade não têm permissão para criar uma conta no Facebook; crianças muito novas como alunos de primeiro ano ainda não sabem ler ou escrever, pois estão no processo de alfabetização; dependeria do uso de computadores e internet na escola, mas nem todas as escolas possuem sala de informática ou internet; entre outros. Com isso, pode-se inferir que a metodologia e o instrumento escolhidos não seriam tão práticos no contexto com crianças como foi no contexto com jovens adultos.

1.2.2 Confiabilidade

A confiabilidade “(...) refere-se à consistência dos escores de avaliação. Isso significa que é esperado que um indivíduo alcance o mesmo resultado independentemente da ocasião em que este respondeu ao teste.” (TOFFOLI et al. 2016, p. 348) Sabendo disso, a falta de conhecimento em autorregulação do aluno agregada à falta de letramento em avaliação do professor, podem ser uma ameaça em nível de confiabilidade de um instrumento de avaliação. Isso porque precisamos levar em consideração os seguintes aspectos: o aluno está doente, cansado, ansioso, nervoso? As pessoas que corrigem o teste utilizam os mesmos critérios? Eu sei estipular critérios? Ao corrigir, estou cansado(a)? Deixo de lado minha ideia de qual aluno é bom e qual é ruim na sala de aula? Certifiquei-me de que o ambiente está apropriado para o teste? Tem muito barulho, está muito frio, a iluminação está adequada, a impressão é de boa qualidade etc.? O teste é muito longo ou tem limite de tempo?

Tanto aluno quanto professor devem conhecer e saber lidar com seus sentimentos, habilidades e métodos para controlar sensações de medo ou ansiedade. Além do mais, o ambiente e o material escolhido para usar no instrumento de avaliação devem ser apropriados para que o aluno seja capaz de realizar o que é pedido. Por este motivo, é importante lembrarmos as fases de desenvolvimento da criança, afinal, não queremos acidentes acontecendo, como uma criança muito jovem manuseando um quadrado de material dourado o qual ela pode colocar na boca e se engasgar, por exemplo. Também precisamos nos atentar ao tempo estipulado para realizar a atividade avaliativa, pois, as crianças mais jovens podem levar mais tempo do que o esperado para sua idade.

1.2.3 Validade

No que concerne à validade de um instrumento avaliativo, sabemos que esta "(...) consiste em saber se as interpretações e ações sobre os resultados dos testes são justificadas, tanto com base nas evidências científicas quanto nas consequências sociais e éticas da utilização de teste" (TOFFOLI et al. 2016, p. 347). A validade é dividida em cinco evidências: validade de conteúdo, validade de critério, validade de construto, validade de consequência e validade de face. São eles:

Quadro 1. Evidências da Validade

| Evidências | Como proceder | Exemplo Negativo |
|------------|---|---|
| Conteúdo | O professor deve se preparar com antecedência para a avaliação, por isso, o planejamento diário de aula é importante. Pergunte-se: estou avaliando tudo o que quero que o meu aluno consiga alcançar ao final do curso/bimestre/aula? Estou avaliando o que foi ensinado? | Você passou o bimestre ensinando o vocabulário de animais domésticos e os adjetivos para descrevê-los. Para isso, você levou várias atividades diferentes durante as aulas e discutiu aspectos sobre o que eles comem, se possuem pêlos, penas ou escamas e também qual o som que cada um emite. No entanto, ao aplicar o instrumento de avaliação, você pede para que a criança descreva os cuidados que devemos ter com estes animais, como: dar água potável, dar comida, limpar a sujeira, etc., ou seja, algo que não foi trabalhado. Desta maneira, a avaliação não é válida de conteúdo. |
| Critério | O professor deve elaborar critérios relevantes e condizentes com o que está sendo avaliado. | Imagine que os critérios estipulados por um professor para uma atividade de produção escrita sejam: discorrer sobre como podemos proteger o meio ambiente, utilizando o vocabulário e estruturas frasais trabalhadas em sala de aula. Porém, na hora de avaliar, este professor tirou nota dos alunos que escreveram menos de 5 parágrafos, sendo que a quantidade de parágrafos ou palavras ou linhas não tinha sido estabelecida como critério. Assim, a avaliação não é válida de critério |
| Construto | O professor deve avaliar o que ensinou e a maneira com a qual ensinou aos seus alunos. Pergunte-se: este teste tem a ver com o construto teórico que foi definido (proficiência, competência comunicativa, etc.)? Em outras palavras, o instrumento de avaliação que você está usando, apresenta aquilo que você está realmente tentando avaliar? | Imagine um quiz de vocabulário onde você pede para que o aluno escreva as definições de palavras que aprendeu na unidade do livro didático usado na sua escola. No entanto, o construto teórico da unidade focava em utilizar o vocabulário para comunicação. Assim, a atividade não é válida de construto, pois traduzir palavras não pratica a habilidade de comunicação. |

| | | |
|---------------------|--|---|
| <p>Consequência</p> | <p>O professor deve levar em conta a individualidade de cada aluno. Pergunte-se: meus alunos têm ajuda dos pais em casa? Meus alunos têm condições financeiras para pagar um curso em um instituto de idiomas? Qual o efeito do teste na motivação do meu aluno? Quais são os hábitos de estudo do meu aluno? Quais são as atitudes do meu aluno em relação às tarefas da escola?</p> | <p>Imagine a seguinte situação: um aluno do 3º e do 5º ano são irmãos e moram com os bisavós que já não tem tanta saúde para criá-los. Assim, o irmão mais velho (10 anos) precisa cuidar do mais novo (7 anos). Eles limpam, cozinham e cuidam dos bisavós. Com isso, não conseguem ter tempo ou motivação para estudar em casa ou fazer as tarefas pedidas pela professora. Quando estão na escola, preferem brincar e se divertir, pois é o lugar onde eles não precisam fazer trabalhos domésticos, só precisam ser crianças. É importante, assim, levar em consideração estas individualidades no momento de avaliar, pois elas podem alterar os resultados.</p> |
| <p>Face</p> | <p>O professor deve repensar o tipo de instrumento ou de atividades que compõem este instrumento para que seja condizente com o que foi praticado em sala de aula. Também é muito importante avaliar o que está disposto nos objetivos do planejamento, como é mencionado na Validade de Conteúdo. Pergunte-se: Qual é o sentimento dos meus alunos em relação às atividades que passo geralmente? Funciona para eles? São as mesmas apresentadas no instrumento de avaliação que utilizo?</p> | <p>1 - Você pretende avaliar a habilidade escrita de um aluno, porém, o instrumento de avaliação que você criou possui apenas perguntas de múltipla escolha. Desta maneira, como você pode avaliar a escrita se o aluno não precisou escrever?</p> <p>2 - Em suas aulas, você utiliza sempre os mesmos tipos de atividades: perguntas de múltipla escolha e complete as frases. Ao avaliar o aluno, você pede para que ele escreva um parágrafo se apresentando. Assim, a validade de face está comprometida, pois o aluno nunca praticou este tipo de atividade.</p> |

Fonte: a autora com base em RETORTA; MAROCHI (2018) e FERREIRA (2020)

É importante lembrar, professor, que "(...) um teste pode ser válido para um propósito, mas não para outro. O processo de validação deve começar estabelecendo o que deve ser avaliado, por que e como o teste deve ser aplicado" (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 55). Por este motivo, para reutilizar seu instrumento de avaliação, você precisa ter certeza de que o contexto comporta este tipo de prática.

1.2.4 Autenticidade

Ao falar sobre autenticidade, não podemos confundir com a ideia de materiais importados como panfletos de viagens, revistas e jornais internacionais, folhetos de mercado, entre outros, que há alguns anos eram denominados de textos autênticos por virem de países onde a língua inglesa era a língua materna. A autenticidade vai muito além disso e está intimamente ligada ao construto. De acordo com Araújo "(...) o mais apropriado é um método de avaliação que busque reproduzir as condições nas quais esse construto é habitualmente utilizado. Ou seja, o teste deve procurar reproduzir uma situação autêntica de maneira a avaliar mais precisamente a capacidade do indivíduo" (ARAÚJO, 2007, p. 49). Desta maneira, pode-

mos compreender que este princípio preza pelas vivências do aprendiz. Assim, para conseguirmos incorporá-la em nosso instrumento avaliativo, devemos nos perguntar: a linguagem no teste é natural? Os itens são contextualizados? Os temas são significativos ou interessantes para os alunos? Os temas dos itens são organizados seguindo uma sequência ou contexto? As atividades representam o máximo de atividades do “mundo real”?

Como exemplo no contexto infantil, a autenticidade se aplica quando abordamos em nossas práticas avaliativas, temáticas e linguagens que fazem parte do cotidiano das crianças. Desta maneira, precisamos nos atentar ao vocabulário utilizado nos enunciados, às imagens que escolhemos para compor a atividade, aos gêneros textuais presentes na rotina da criança, entre outros.

1.2.5 Efeito Retroativo

O efeito retroativo, ou como é denominado em inglês, washback, “(...) se refere ao impacto que os resultados dos testes podem causar nos programas de ensino e aprendizagem que os antecedem.” (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 64) Ou seja, podendo ser positivo ou negativo, o efeito retroativo é a consequência do instrumento de avaliação aplicado que pode afetar alunos, professores, o sistema educacional e a sociedade como um todo. Este princípio é muito relevante na concepção de ApA, uma vez que diz respeito à tomada de atitude do professor (e do próprio aluno) em relação ao resultado de uma avaliação.

Como modo de exemplificar em um nível micro, de sala de aula, imagine que uma criança não goste ou não consiga desenhar muito bem, mas gosta de construir brinquedos com materiais recicláveis. Durante o bimestre, o professor aplicou dois trabalhos avaliativos, nos quais os alunos deveriam desenhar e pintar determinada cena referente ao conteúdo estudado e um dos critérios era que o desenho fosse caprichado e a pintura também, respeitando as linhas desenhadas. Este aluno que possui dificuldades para desenho e pintura acabou ficando ansioso, pois, depois de tentar várias vezes, o desenho ainda não ficou como ele esperava e entendeu que ficaria com nota baixa por conta disso. O aluno decide, então, contar para o professor o que houve com ele, e explicou que tem grandes dificuldades nas habilidades exigidas e que, por conta disso, seu desenho pode não ter alcançado os critérios estipulados.

O professor, por sua vez, resolve então aplicar um formulário de autoavaliação para toda a turma, onde eles devem responder perguntas referentes às suas práticas de aprendizagem e habilidades nas quais eles possuem mais afinidade. Com base nas respostas dos alunos, o professor revê o seu planejamento e faz algumas mudanças. Ele percebe que é importante utilizar diferentes tipos de instrumentos de avaliação além do desenho e pintura no papel sulfite. Com isso, ele também entende que é necessário diagnosticar o uso desses novos instrumentos ao longo do bimestre, para que sejam eficazes no desenvolvimento da aprendizagem.

O que os resultados de uma avaliação mostram e o que o professor faz com estes resultados é o efeito retroativo. É por este motivo que a avaliação deve acontecer continuamente em sala de aula.



- Depois de conhecer mais sobre os princípios da avaliação de línguas, como você se sente em relação às suas práticas avaliativas atuais?
- Em seu contexto, você tem liberdade para escolher os instrumentos avaliativos que usará em suas aulas?
- Você costuma pensar na avaliação no momento em que faz seu planejamento bimestral/trimestral/semestral ou diário?



Crie um planejamento (bimestral, trimestral ou semestral) condizente com os valores e concepções de ensino de línguas do contexto educacional onde você trabalha atualmente.

Neste planejamento, você deve pensar nos objetivos de aprendizagem e nos instrumentos de avaliação que poderão subsidiar estes objetivos. Relate a forma como fará o registro do desempenho dos alunos ao serem avaliados com estes instrumentos e quais são os princípios da avaliação que você conseguiu contemplar.

[CLIQUE AQUI](#)

para acessar o modelo para realizar esta atividade.

Se puxar uma pena, sai uma galinha

No decorrer do curso, principalmente nos encontros síncronos, os participantes comentavam sobre as práticas apresentadas como modelos. Alguns não conseguiam ver como aplicaríamos tais instrumentos em seu contexto, visto que os materiais são escassos e as condições salariais não são as melhores, na maioria das vezes, para que esses próprios profissionais possam comprar os materiais. Outros se preocupavam em entender os princípios da autoavaliação e como ela seria possível com crianças, principalmente, as mais jovens. Ainda, pude perceber também que os participantes levaram suas reflexões para outro nível, conseguindo, assim, relacionar outros conceitos inerentes à avaliação com suas experiências de sala de aula.

— Quando trabalhei com turmas de projeto, costumava utilizar cartazes com as cores verde, amarela e vermelha. Fazia parte da metodologia e recebíamos os cartazes prontos para adicionar os nomes dos alunos. As cores diferenciavam o seu nível de participação e os próprios alunos preenchiam diariamente. Geralmente, na reunião de pais, estes ficavam me perguntando sobre o desempenho de seus filhos. Eu, então, comecei a constatar que, aqueles alunos que tinham uma maior assiduidade e participação, por exemplo, tinham uma média um pouco maior que os outros. Era notável a preocupação dos alunos em cumprir com as atividades para colocar seu nome no espaço verde até porque, se não as faziam e tentavam burlar a autoavaliação, seus colegas de sala apontavam e questionavam sua atitude inadequada. — Relatou uma cursista.

— Acho muito interessante como as próprias crianças acabam fazendo uma avaliação por pares, um ajudando a controlar o outro e acabando por afetar a autoavaliação de seu colega quando o questionam: “Mas por que você vai colocar verde se você não fez?” — Complementou outro participante.

Eu, que estava estudando a avaliação e autoavaliação por meses afincado, lendo e relendo textos impressionantes, já havia me dado conta de que não há como focar em um conceito apenas, uma vez que todos estão entrelaçados. Fiquei feliz em ver que os participantes também estavam entendendo isso. Como falar de autoavaliação sem, pelo menos, mencionar a avaliação por pares ou a autorregulação da aprendizagem? Como separar o efeito da opinião que nossos colegas têm sobre nosso desempenho da nossa autoavaliação? Como deixar de lado a autorregulação de nossa aprendizagem quando ouvimos seus apontamentos e refletimos sobre eles?

A resposta para todas essas perguntas era simples: não é possível. Afinal, com a avaliação, é assim: se puxamos uma pena, sai uma galinha.

CAPÍTULO 2

A autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças

Duas metodologias enfatizadas na literatura sobre a ApA são a autoavaliação e a avaliação por pares. Embora ambas estejam intimamente conectadas, nosso interesse principal está na autoavaliação que, geralmente, é vista como um tipo de avaliação em que o professor deixa que os alunos se deem notas e, assim, conclui-se que os alunos atribuirão nota máxima a si mesmos. Isso pode ser um pouco desmotivador, porém, este ponto de vista não é apropriado. Podemos justificar este pré-conceito com a falta de letramento do professor, pois, ao não conhecer de forma mais aprofundada os princípios da autoavaliação, este provavelmente se baseia em experiências prévias como aluno ou até mesmo como profissional da área da educação. É imprescindível entendermos que a autoavaliação é concebida como

“(...) o processo no qual os alunos coletam informações sobre seu próprio desempenho e vêem como se combinam com seus objetivos e/ou os critérios de seu trabalho. (...) De maneira simplificada, vemos a autoavaliação como o feedback de alguém para si mesmo” (ANDRADE; DU, 2007, p. 160).

O uso da autoavaliação na concepção de ApA é muito vantajoso, já que promove a autorregulação da aprendizagem e a autonomia do aluno (BUTLER; LEE, 2010). Zimmerman (1989), configura o aluno autorregulado aquele que é “(...) participante metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente ativo em seu próprio processo de aprendizagem” (ZIMMERMAN, 1989, p. 329). Butler e Winne (1995, p. 245) complementam que, por conta disso, os alunos autorregulados são os mais eficientes. Contudo, o aluno não aprende a ser autorregulado sozinho. Compete ao professor acompanhar este processo “(...) ensinando as estratégias cognitivas e metacognitivas; orientando o estudante sobre como estudar para aprender melhor; sabendo oferecer feedback e apoio, sempre que necessário; e avaliando o processo de aprendizagem e detectando possíveis dificuldades” (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 31).

Neste processo para se tornar autorregulado, o aluno precisa refletir tanto sobre seu comportamento quanto sobre seu desempenho no que diz respeito aos conteúdos e às habilidades estipuladas nos objetivos do planejamento. Além disso, deve monitorar sua aprendizagem, analisando os pontos positivos e negativos de métodos que já utilizou, entender o que deu certo e o que pode ser melhorado, organizar seus horários e tarefas, buscar junto de seu professor, colegas e família ajuda para melhorar. Por fim, ele precisa avaliar seu próprio desempenho, conhecendo o nível em que se encontra para poder estabelecer novos objetivos a fim de evoluir na disciplina.



Veja como alguns professores desenvolvem a autoavaliação formativa com seus alunos de maneira que estes aprendam a estipular objetivos de aprendizagem e estejam motivados a alcançá-los.

[CLIQUE AQUI](#)



O que é metacognição e como ela pode ser desenvolvida em sala de aula? Neste vídeo, você vai entender melhor como ajudar seus alunos a aprenderem a aprender.

[CLIQUE AQUI](#)

watch it



Vamos entender um pouco mais sobre o processo de reflexão na autoavaliação e como os alunos podem ser motivados a melhorar seu desempenho?

CLIQUE AQUI

Neste sentido, em conformidade com os princípios da ApA, que preza pela centralização do aluno no processo de aprendizagem, entende-se que, para que ele seja o centro deste processo, é preciso que o professor o ajude a desenvolver sua autonomia. Ao propor a Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) deixa claro que o papel do educador não é transferir conhecimento para o aluno, mas ajudá-lo a desenvolver o processo de aprendizagem. Sendo assim, o professor tem a função de mediador.

Outros estudiosos (RAYA; LAMB; VIEIRA, 2007; RAYA, 2009; VIEIRA, 2013) buscam, com base nesta pedagogia, aperfeiçoar as práticas avaliativas. Segundo Vieira (1998, p. 38 apud VIEIRA, 2013, p. 21), a Pedagogia para a Autonomia segue os seguintes princípios:

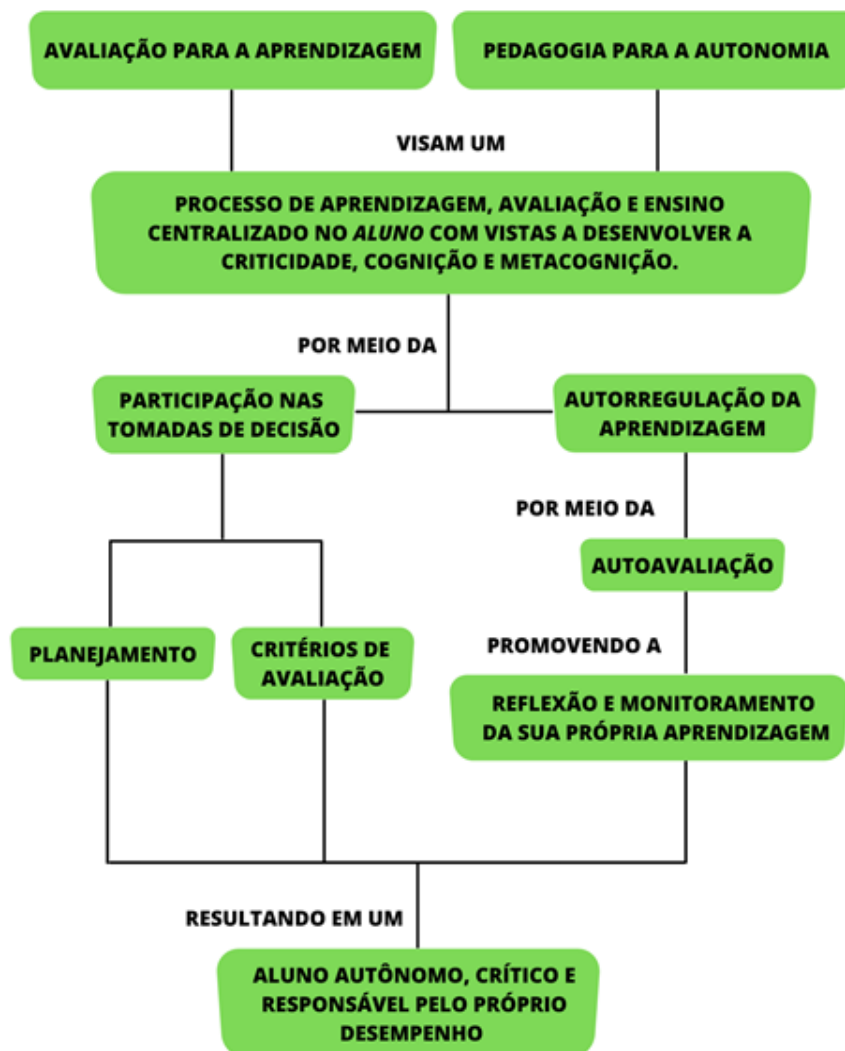
Quadro 2. Pedagogia para a Autonomia de Freire segundo Vieira (1998)

| | |
|--|--|
| <p>Pressupostos principais</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● O aluno é consumidor e produtor crítico do saber. ● O professor é facilitador da aprendizagem, mediador na relação aluno-saber, parceiro da negociação pedagógica. ● O saber é dinâmico, transitório e diferenciado de sujeito para sujeito. |
| <p>Finalidades prioritárias</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Aproximar o aluno do saber e do processo de aprendizagem. ● Ajudá-lo a aprender a aprender (desenvolvimento da metacognição), desenvolver a capacidade de gerir a própria aprendizagem. ● Encorajar a responsabilidade e a assunção de uma postura proativa no processo de aprender. ● Desenvolver uma perspectiva crítica da escola, do saber e da aprendizagem. ● Promover uma relação entre a escola e a vida. |
| <p>Traços processuais</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Focalização nos processos de aprendizagem e no aluno, teorias, estilos, aprendizagens, necessidades, estratégias, hábitos, experiências anteriores, sistema apreciativo. ● Clima tendencialmente democrático e informal. ● Participação do aluno na tomada de decisões e elaboração de projetos e contratos. ● Tarefas de tipo reflexivo e experimental, desenvolvimento de tarefas de planificação, regulação e (auto)avaliação da aprendizagem. ● Gestão colaborativa da informação e da palavra. ● Construção colaborativa de saberes acadêmicos, sociais e de aprendizagem. ● Valorização da função formativa das práticas de (auto)avaliação, tendencialmente integradas. |

Fonte: recorte do quadro de diferenças entre a Pedagogia da Dependência e a Pedagogia para a Autonomia de Vieira (1998)

Mediante aos princípios da ApA, comparados às informações apresentadas no Quadro 2, é possível associar as concepções trazidas neste guia da seguinte maneira:

Figura 1. Correlação entre “Avaliação para a aprendizagem”, “Pedagogia para a autonomia”, “Autorregulação da aprendizagem” e “Autoavaliação”



Fonte: a autora

Por meio da Figura 1 representamos a ligação entre os conceitos de “Avaliação para a aprendizagem”, “Pedagogia para a autonomia”, “Autorregulação da aprendizagem” e “Autoavaliação” que foram apresentados neste guia. Podemos ver que uma das características mais importantes da avaliação formativa (ou ApA) é a de que o aluno precisa ser autorregulador de sua aprendizagem, de modo que ele se torne consciente e responsável no desenvolvimento da mesma superando a aquisição de conhecimentos. Igualmente, a Pedagogia para a Autonomia demonstra interesse no desenvolvimento da metacognição. Ao compararmos, então, as três concepções (ApA, Pedagogia para a Autonomia e Autorregulação da aprendizagem) e seus fundamentos, vemos que todas entram em conformidade no uso de instrumentos de autoavaliação como apoio para o amadurecimento reflexivo, crítico e de monitoramento da aprendizagem do aluno.

Isso acontece porque no processo da autoavaliação, o aluno compara sua performance com os critérios e objetivos que foram estipulados e, ao fazer esta comparação, ele reflete e analisa quais aspectos conseguiu alcançar ou ainda não. Ao chegar à conclusão da análise, ele é capaz de estabelecer novos métodos e atitudes, sejam comportamentais ou cognitivas para melhorar e cumprir tais objetivos (SILVEIRA, 2017, p. 28).

Goodrich (1999, p. 9-10), fundamentada em outros pesquisadores da área de autoavaliação (BROWN, 1978; FLAVELL, 1981; MANCINI et al. 1991; PRICE, 1991; BROWN, 1980; SCARDAMALIA; BEREITER, 1985; COSTA, 1991), chegou à conclusão de que há nove características de instrução para o bom desenvolvimento de instrumentos autoavaliativos, são eles:

Quadro 3. Características de instrução para o desenvolvimento da autoavaliação

| Característica | Descrição |
|---------------------------------------|---|
| Consciência do valor da autoavaliação | É importante que os alunos saibam o porquê de se autoavaliarem, precisam também conhecer os prós de potencializar a metacognição. |
| Sugestões | O professor deve apresentar sugestões ou rotinas para que os alunos façam melhores revisões de suas produções. |
| Modelo | Outra técnica instrucional, onde os alunos adquirem conhecimento observando alguém com potencial alcançando o comportamento almejado. |
| Mediação | O professor tem um papel muito importante no desenvolvimento do automonitoramento do aluno, uma vez que ele atua como mediador, ou seja, é ele quem vai ensinar ao aluno o que ele deve se perguntar, o que fazer com sua autoavaliação, etc. |
| Contexto social | A colaboração entre os próprios alunos em atividades de resolução de problemas ou avaliação por pares (peer-assessment), por exemplo, trazem grandes benefícios, pois os alunos podem avaliar uns aos outros. |
| Instrução direta | No início do letramento em autorregulação da aprendizagem, o professor ainda precisa utilizar instruções diretas com os alunos, ajudando-os a desenvolver estratégias metacognitivas (mental management strategy, decision-making strategy and understanding through design strategy). |
| Transferência | Não é possível, na maioria das vezes, generalizar as habilidades a serem desenvolvidas. Assim, nas estratégias metacognitivas, é necessário estabelecer conexões entre o que está sendo aprendido e não apenas transferir conhecimento. |
| Táticas corretivas | As instruções no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas devem estar alinhadas para que o aluno consiga aprender o conteúdo e como utilizar este conteúdo na prática. |
| Duração | É importante que um currículo sistemático que desenvolva <i>thinking skills</i> dure em torno de 2 ou 3 anos pelo menos para que seja significativo. |

Fonte: a autora com base em Goodrich (1999)



A professora Candy Olandt sempre usa a autoavaliação com seus alunos do 4º ano. Veja como ela consegue inserir esse tipo de avaliação durante a aula!

CLIQUE AQUI

As características trazidas acima se desdobram em três grandes grupos: o papel do professor na autoavaliação de seus alunos, o papel do próprio aluno e o papel de outros alunos na autoavaliação do colega. Assim, é um engano pensar que por ser uma autoavaliação, o aluno terá que desenvolver habilidades metacognitivas sozinho. O professor, neste sentido, age como um mediador do conhecimento, pois ao ter acesso às particularidades de seus alunos, oferece feedback e ferramentas mais apropriadas para contribuir com a sua evolução. Cabe ao aluno refletir e monitorar sua assiduidade, seu comportamento e seu desempenho em relação aos conteúdos. Já, no que tange aos colegas de classe, estes podem agregar grande conhecimento com base em suas próprias experiências, é por este motivo que a avaliação por pares (peer-assessment) e a aprendizagem por pares (peer learning) são conceitos importantes no desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação da aprendizagem.

Geralmente, os alunos costumam tentar sanar suas dúvidas perguntando primeiramente aos seus colegas e, depois, se considerarem necessário, perguntam ao professor. Esta prática não é ruim, ao contrário do que muitos podem pensar. A troca de experiências, conhecimentos e dúvidas podem ajudar a desenvolver a criticidade no aluno, além disso, as conversas informais podem contribuir para a aprendizagem, uma vez que os alunos têm o mesmo linguajar e já passaram pelas mesmas experiências no mesmo contexto (BOUD, 2001, p. 7). Boud (2001, p. 9) ainda aponta que esta prática formalizada pode ajudar o aluno a assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem, potencializando suas habilidades de metacognição (aprender a aprender).



Assista este vídeo para entender melhor a relação entre autoavaliação e avaliação por pares.

[CLIQUE AQUI](#)



A Professora Dra. Heidi Andrade é uma grande especialista na área de avaliação. Neste vídeo, ela reflete sobre a atividade feita pelos alunos e explica os princípios da autoavaliação e da avaliação por pares na perspectiva da avaliação para a aprendizagem.

[CLIQUE AQUI](#)

Andrade menciona rapidamente no vídeo um instrumento de avaliação por pares muito conhecido no contexto estrangeiro: a atividade "Two stars and a wish". Você já ouviu falar? Quer entender melhor como essa atividade funciona? Então acesse o artigo abaixo!

[CLIQUE AQUI](#)



- Você lembra de alguma vez que fez autoavaliação na escola quando era um(a) aluno(a)? Como foi? Como você se sentiu? Para que serviu?
- Você já tinha ouvido falar em autorregulação da aprendizagem?
- Você utiliza alguma estratégia para manter ou aumentar seus níveis de aprendizagem e alcançar seus objetivos? Qual(is)?
- Quando você precisa aprender algo novo, por onde começa? Como você prefere seu ambiente de estudos?
- Algum professor já te deu uma instrução metacognitiva que funcionou muito bem para você? Qual?

doubts



Com que frequência devo praticar a autoavaliação com meus alunos?

Professor, assim como a avaliação diagnóstica (e até mesmo a somativa), a autoavaliação pode ser aplicada a qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, é importante levar em consideração o seu contexto específico para cumprir com os princípios da avaliação de línguas e os princípios da avaliação para a aprendizagem. A prática leva à perfeição (ou chega quase lá), então, quanto mais instrumentos autoavaliativos você praticar com seus alunos, mais rápido e significativo será o desenvolvimento da metacognição. No entanto, não é indicada a aplicação de instrumentos autoavaliativos quando se está com pressa, por exemplo, pois não queremos que os alunos respondam sem refletir e analisar seu desempenho.

Pergunta extraída da transcrição do curso "Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças".



A metacognição é uma habilidade na qual o aprendiz necessita encontrar uma resposta com base em reflexão, monitoramento e avaliação de suas atividades e tomadas de decisão. Basicamente, é quando aprendemos a aprender. A autoavaliação é um ótimo exemplo de estratégia de desenvolvimento da metacognição.

Sabendo disso, leia os textos abaixo e crie uma lista com 5 estratégias que usaria para desenvolver esta habilidade com seus alunos!

RICHIE, Jessica. Metacognitive Skills For Lower-Level Learners: 6 Tips For Teaching Your ESL Students Language Learning Skills. Disponível em: <https://everydayesl.com/blog/metacognitive-skills>. Acesso em 30/09/2021.

GALLACHER Lynn. Learner training with young learners. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/learner-training-young-learners>. Acesso em 30/09/2021.

Para quem só sabe usar martelo, todo problema é um prego

Nos últimos anos, passei grande parte do meu tempo assistindo palestras de especialistas em avaliação. Particpei de disciplinas as quais abordavam o assunto e, muitas vezes, quando os outros participantes eram questionados sobre como costumam avaliar seus alunos, eles sempre diziam que utilizavam uma avaliação contínua, pois observavam o desempenho dos alunos durante as aulas. Lembrei que até há pouco tempo eu pensava da mesma forma. Lembrei também que essa foi uma das razões pelas quais eu quis me aprofundar na temática de avaliação, afinal, quando eu observava meus alunos, sem critérios ou objetivos claros, baseava-me apenas no comportamento e quando chegava no conselho de classe, via que muitos alunos que eu considerava bons por serem quietos estavam, na verdade, com muita dificuldade com os outros professores.

Com essas experiências, comecei a entender o quão essencial era ter instrumentos de avaliação e de registro para culminar em uma opinião ou nota que fosse realmente justa. Queria muito sair da minha zona de conforto em pensar que apenas a prova escrita e um trabalhinho no final do bimestre seriam o suficiente. Mas, para isso, eu precisava aprender muito, pois não conhecia muitos outros instrumentos, ou talvez, só ignorasse a existência deles, afinal de contas, a prova com questões fechadas era mais fácil, qualquer um poderia responder e, com certeza, era mais confiável que qualquer outro instrumento, não é? Ah, como eu estava errada.

Tudo isso passava pela minha cabeça enquanto eu ouvia os apontamentos dos participantes em um de nossos últimos encontros. Um, em particular, chamou-me a atenção, pois sei que muitos professores podem estar desmotivados a tentar práticas novas de autoavaliação, uma vez que é difícil imaginar que crianças conseguem se autoavaliar, monitorar sua própria aprendizagem e se organizar para alcançar os objetivos. Além disso, é claro que muitos professores podem estar desmotivados por razões contextuais de desvalorização salarial, falta de equipamentos e materiais, tentativas que falharam, entre outros.

— É muito importante instrumentalizar o aluno para ser capaz de conduzir essa autoavaliação de forma mais autônoma também. Ensinar a ele como se autoavaliar, no começo, leva um tempo. Mas, com a rotina de sala de aula, isso já vai se tornando uma prática mais internalizada, até que ele consiga fazer sozinho. Veja esses traffic cards, por exemplo, no começo, vai levar um tempo para você ensinar o aluno o que é cada card e quando usá-lo. Mas, depois, com a rotina, ainda mais quando estamos tratando de crianças que são um público em que a rotina é essencial, isso vai se tornando cada vez mais rápido e natural. — Disse o participante.

Assim como os alunos precisam praticar, nós, professores, também precisamos. Não podemos desistir só porque a escola não autorizou a impressão ou porque a última vez que fizemos uma autoavaliação as crianças não apresentaram melhoras. É um processo trabalhoso, pois é necessário pensar em cada aluno como um indivíduo único. E eles também têm de entender que não são iguais entre si e que cada um tem suas dificuldades e necessidades. Nós, professores, temos que aprender que nossos alunos não são todos pregos, alguns podem ser pincéis, outros podem ser talheres, por isso, não podemos resolver todos os seus problemas com um martelo. Devemos ser a ferramenta que cada aluno necessita que sejamos e oferecer instrumentos de avaliação variados para que eles tenham mais chances de mostrar o que sabem e, é claro, praticar os princípios da avaliação formativa até que eles se tornem aprendizes autônomos.



Um dos instrumentos de autoavaliação mais simples e eficazes para iniciar a autorregulação e metacognição com seus alunos é o de sinal de trânsito. Provavelmente, você já deve ter usado algo parecido em suas aulas, talvez com um foco maior em comportamento.

Contudo, este é um instrumento muito versátil e não demanda materiais caros, nem horas de preparação. Veja como utilizar este instrumento de maneira significativa e formativa!

[CLIQUE AQUI](#)

CAPÍTULO 3

Instrumentos de Autoavaliação

Muitas vezes, no exercício de professora, ouvi instruções que diziam que era importante não utilizar a palavra “prova” com as crianças, pois elas poderiam ficar ansiosas ou estressadas e que, o correto, seria utilizar a palavra “avaliação”. De acordo com Haydt (2011), “A avaliação é o processo de coleta e análise de dados. Os recursos que são usados para isso chamam-se instrumentos de avaliação” (HAYDT, 2011, p. 223). Assim, a palavra “avaliação” remete ao processo, enquanto a palavra “prova” é apenas um instrumento de avaliação.

No processo de avaliação, podemos utilizar diferentes instrumentos, na quantidade que consideramos necessária e com base nas habilidades e conteúdos que queremos avaliar. Um instrumento de avaliação deve ser pensado levando em conta o contexto, os princípios da avaliação de línguas e os princípios da ApA. Isto porque precisamos coletar resultados que demonstrem o desempenho real do aluno de maneira ética e justa. Assim, não seria interessante, por exemplo, aplicar uma redação escrita se meu objetivo é avaliar a produção oral do meu aluno.

“Para que a avaliação possa desempenhar essas funções (diagnóstica, formativa e somativa), é necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos. Quanto mais dados o professor puder colher na avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais informações terá a seu dispor para replanejar o seu trabalho e orientar a aprendizagem dos alunos” (HAYDT, 2011, p. 223).

Ao falarmos de crianças, além de considerar as especificidades de cada idade, ainda precisamos conhecer e respeitar a individualidade de cada uma. Como qualquer outro ser humano, as crianças possuem características diferentes de personalidade, do físico, de habilidades, entre outros. Ou seja, não podemos determinar que todas as crianças gostam de desenhar e pintar, pois podem haver crianças que se frustram facilmente com este tipo de atividade.

Como já vimos mais acima, estamos o tempo todo avaliando algo ou alguém em nossas vidas. Na escola, essa avaliação acontece quando vemos se nossos alunos estão conseguindo interagir uns com os outros no recreio, se conseguem fazer a coreografia de uma música cantada antes de iniciar a aula, se eles têm facilidade em habilidades como correr, pular, conversar sem gritar, trabalhar em equipe, entre muitos outros. Rossatto e Furtoso (2012) reconhecem que os professores avaliam constantemente seus alunos, mas apontam que

“Muitos dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de avaliação ficam somente registrados em sua memória, e, uma das problemáticas que envolvem essa prática está relacionada aos seus registros. A aplicação de instrumentos avaliativos variados e as observações feitas pelo professor durante as aulas necessitam ser registradas, para que ao final do processo possa ser esclarecido às partes interessadas o desempenho do aluno” (ROSSATTO; FURTOSO, 2012).



Quer saber mais sobre instrumentos de registro?

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. Editora Ática, São Paulo, 1ª ed. p. 223-225. 2011.

[CLIQUE AQUI](#)

Haydt (2011, p. 224) indica que essa avaliação constante acontece por meio da observação de atividades que estão sendo cumpridas pelos alunos e a nomeia como observação assistemática ou casual. Ela é o tipo mais comum de observação, uma vez que é espontânea e informal, porém, ela pode não ser muito confiável por uma questão relacionada ao tempo que você, como professor, observa seu aluno individualmente. Muitas vezes, podemos preconceber ideias errôneas com base no que vemos de vez em quando, ainda mais quando somos professores de inglês que lecionam de 1 a 2 horas por semana em cada turma.

Ainda, a autora também aponta a observação sistemática que, diferente da casual, exige que o professor faça uma coleta de dados e registre-os de maneira escrita, metódica e organizada, com critérios e objetivos claros. Além disso, é importante que esses registros aconteçam periodicamente. Sabemos que o tempo dos professores é escasso, por isso, ao desenvolver um instrumento de registro, é importante que ele seja de fácil, prático e acessível para facilitar o feedback aos alunos e aos seus pais ou responsáveis.

Com isso, podemos resumir que a autoavaliação em si não é um instrumento de avaliação, ela é uma técnica na qual podem ser usados os mais diversos instrumentos, desde simples checklists impressos até quizzes em plataformas online. Entretanto, para que o professor cumpra com o seu papel de mediador do conhecimento, é essencial que ele tenha um instrumento de registro no qual poderá confirmar as respostas dadas por seus alunos e ajudá-los na trajetória para a aprendizagem. É claro que nem sempre o professor terá tempo para registrar tudo o que acontece com seus alunos o tempo todo, mas o registro é importante para atividades avaliativas formais, como aquelas que foram planejadas com antecedência, com critérios e objetivos.

Você pode estar se perguntando: mas o que o instrumento de registro tem a ver com a autoavaliação? Bem, mesmo que a autoavaliação seja respondida, obviamente, pelo próprio aluno, isso não quer dizer que o professor não deva estar ciente de suas respostas e analisá-las para dar um feedback formativo. Lembre-se que, como mediadores, é necessário contribuir para a reflexão de nossos alunos, mas só poderemos fazer isso se estivermos atentos às suas respostas e ao modo como chegaram à conclusão de que estão no nível em que acham que estão.



Registre sempre que puder

Você não tem tempo para registrar tudo o que acontece com cada aluno? Acha difícil e quase impossível registrar cada atividade feita em seu contexto? Não se preocupe! Sabemos que o dia-a-dia de sala de aula pode ser uma loucura e que nem sempre o tempo de hora atividade é utilizado para planejamento, já que o papel do professor vai muito além disso. Por isso, dá uma olhada nessa super dica para que você consiga começar a usar a autoavaliação!

Crie uma checklist com espaços destinados às respostas do aluno e às suas. Elabore espaços para fazer comentários sobre o que você vem percebendo nas aulas e o que você ainda espera dele. Desta maneira, você utiliza apenas uma ficha para a autoavaliação e para o feedback, economizando tempo, dinheiro e trabalho. Essa checklist pode ser aplicada regularmente e os alunos podem colar no caderno para revisitar sempre quando precisar. Além disso, esse também é um ótimo exemplo de como você, professor, pode criar uma autoavaliação valendo nota.

Para entender melhor como ela funciona [CLIQUE AQUI](#) para ver o exemplo!



Aconteceu comigo!

Por volta da terceira série do ensino fundamental I, minha professora de Ed. Física ofertou uma gincana na escola onde cada turma deveria fazer uma sequência de atividades para conquistar um prêmio. A participação na gincana valia 20 pontos na média final do bimestre, assim, se você faltasse ou decidisse não participar, perderia esta pontuação.

A professora era quem determinava quem faria cada atividade e, então, ela me escolheu para participar daquela onde precisava estourar a bexiga na barriga abraçando um colega. Porém, embora eu gostasse muito de bexigas, tinha medo de estourá-las ou que estourassem perto de mim. Eu ainda era muito tímida e tinha medo de pedir para que ela me colocasse em outra prova. Por isso, passei muito mal na hora de participar e acabamos perdendo, pois eu me afastava da bexiga toda vez que meu colega tentava estourá-la comigo. Fiz tudo isso por causa da nota, mas não me senti confortável.



- Quando você era criança, quais atividades escolares te deixavam irritado(a) ou ansioso(a)? Por que você se sentia assim com estas atividades?
- Quais atividades escolares você mais gostava? Por quê?
- Ao ler o relato acima, se imagine no papel da professora. Você acha que o instrumento escolhido avaliava o desempenho dos alunos? Quais atitudes você tomaria para os futuros instrumentos de avaliação?
- Quais você acha que eram os critérios de participação nesta atividade? Como a professora conseguiria aferir nota se esta não tivesse apenas o critério de comparecer à gincana?



3.1 A rubrica como instrumento de autoavaliação ou instrumento de registro

As rubricas são representações em formato de quadros, ou como também denominamos, tabelas. Estes quadros são esquematizados com o intuito de classificar o desempenho de alguém em determinada tarefa ou comportamento. Para que isso aconteça, a tabela deve ser dividida em critérios e níveis de desempenho que, por sua vez, podem ser representados por números, letras, adjetivos, frases e até mesmo imagens. Elas são muito versáteis, já que podem ser adaptadas e usadas com alunos de qualquer idade e em qualquer contexto. As rubricas, como instrumentos de registro, são usadas pelo professor para elaborar uma avaliação estruturada e manter seus alunos informados sobre o que será exigido na atividade. Porém, elas também podem funcionar como instrumentos de autoavaliação, onde o próprio aluno pode preenchê-las avaliando seu rendimento.

A rubrica é uma ferramenta justa e clara, pois determina os mesmos critérios que podem ser vistos e revistos com a ajuda dos alunos. Por conta disso, favorece o feedback detalhado. Ela ainda auxilia na correção e aplicação de nota em qualquer tipo de atividade, seja ela escrita, oral, teatral, entre outros. Em contrapartida, ela deve ser elaborada com muita atenção e cuidado para que contemple aspectos dos princípios da avaliação, é por isso que o professor deve dispor de tempo para pensá-la. Além disso, a rubrica é geralmente impressa para cada aluno, pois é observado seu desempenho individual, assim, em contextos onde não há recurso suficiente, será um problema conseguir aplicá-la, a não ser que os alunos tenham acesso ao arquivo no computador. Há dois tipos de rubricas: holística e analítica. A primeira traz definições gerais do que se espera do aluno no corpo da descrição, sem separar os critérios de desempenho. Veja o exemplo a seguir:

Quadro 4. Rubrica holística

| Concepção de ensino de língua e linguagem: gêneros textuais Atividade de Produção Oral: apresentar uma receita para a turma que leva frutas nos ingredientes. | |
|--|--|
| Nível de Desempenho | Descrição com Critérios |
|  | Consigo apresentar sozinho(a) e em voz alta as cores de todas as frutas que meu(minha) teacher ensinou usando, como exemplo, a frase: The banana is yellow. Também consigo ajudar meus colegas a praticarem. |
|  | Tenho pouca dificuldade em apresentar em voz alta uma receita em inglês. Consigo falar os ingredientes e sua quantidade e o modo de preparo, fazendo algumas pausas para lembrar. |

| | |
|---|---|
|  | <p>Ainda tenho muita dificuldade em apresentar em voz alta uma receita em inglês. Consigo falar apenas os ingredientes e sua quantidade ou preciso da intervenção do <i>teacher</i> em vários momentos.</p> |
|  | <p>Ainda não consigo apresentar em voz alta uma receita em inglês.</p> |

Fonte: a autora

É possível ver, no exemplo acima, que os níveis de desempenho foram indicados por meio de imagens ao invés de dizeres como “básico, intermediário e avançado” ou “sim, mais ou menos e não”. Esta é uma característica lúdica que pode ser trabalhada no contexto com crianças, de maneira a facilitar seu entendimento de que ela pode estar colhendo os frutos agora, mas deve praticar para conseguir finalizar sua própria salada de frutas.

Quanto à rubrica analítica, esta é mais detalhada e, conseqüentemente, demanda mais tempo para ser elaborada, já que, para cada nível de desempenho e critério, deve haver uma descrição minuciosa. Observe o exemplo a seguir:

Quadro 4. Rubrica holística

| <p>Concepção de ensino de língua e linguagem: gêneros textuais Atividade de Produção Escrita: apresentar uma receita que leva frutas nos ingredientes.</p> | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Critérios</p> | <p>Níveis de Desempenho</p> | | |
| |  <p>Básico</p> |  <p>Intermediário</p> |  <p>Avançado</p> |
| <p>Características do gênero receita (título, ingredientes, modo de preparo e dicas)</p> | <p>Não consegui apresentar as quatro características do gênero.</p> | <p>Conseguí apresentar algumas características do gênero.</p> | <p>Conseguí apresentar as quatro características do gênero.</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Função comunicativa do gênero (instruir e direcionar) | Não consegui deixar claro como é feita a receita. | Consegui deixar claras algumas informações de como é feita a receita. | Consegui deixar claras todas as informações de como é feita a receita. |
| Adequações Lexicais (verbos no imperativo e vocabulário de frutas) | Não consegui utilizar os nomes das frutas e os verbos necessários para a receita. | Consegui utilizar alguns nomes de frutas e verbos necessários para a receita. | Consegui utilizar todos os nomes das frutas e os verbos necessários para a receita. |

Fonte: a autora

Podemos notar que, neste exemplo, ao invés de iniciar os níveis pelo que se espera do aluno, ou seja, o maior nível, iniciamos pelo menor. Isso pode acontecer dependendo da habilidade dos seus alunos com relação ao pensar de trás para frente. Além disso, ao invés de utilizarmos imagens, acrescentamos o nome do nível: básico, intermediário e avançado. No exemplo ainda fica claro como as informações dos critérios ficam divididas nos níveis, diferente de como acontece na rubrica holística anteriormente apresentada.

Basicamente, o que você precisa saber para criar uma rubrica de autoavaliação, seja holística ou analítica, é que:

1º É preciso ter uma cópia para cada aluno. Assim, se forem impressas, podem custar caro dependendo do tamanho da folha e de quantas vezes você aplica em um período letivo.

2º É preciso ter planejamento detalhado com objetivos de aprendizagem claros para estabelecer critérios condizentes com o que foi ensinado e da maneira que foi ensinado. Lembre-se que pode criar critérios junto com seus alunos!

3º Você pode estipular de três a seis níveis e suas descrições levando em conta o que as crianças conseguem fazer de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, motor, entre outros.

4º Você precisa usar uma linguagem clara e simples. Pode usar imagens como fator motivacional e para tornar o entendimento dos níveis mais acessível.

5º Ao determinar e descrever os níveis, não se deve utilizar termos subjetivos como "bom" ou "mau", afinal, o que é bom pra você pode não ser bom para outra pessoa ou vice-versa.

6º É preciso estabelecer pelo menos um nível intermediário, afinal, a criança pode ter ficado no meio termo, não conseguindo alcançar o nível máximo, mas demonstrando ter algum conhecimento referente ao critério, ou seja, também não está no nível mais baixo.

Igualmente, as rubricas podem ser um instrumento de registro para qualquer outro instrumento ou tipo de avaliação. São ideais para desenvolver a avaliação por pares, por exemplo.



Vamos praticar o desenvolvimento de rubricas?

A partir das informações que você colocou na ficha de planejamento do capítulo 1 deste guia, crie duas rubricas para avaliar a atividade que você propôs. Uma delas deve apresentar questões de autoavaliação para que seus próprios alunos preencham, já a outra deve ser usada como instrumento de registro por você. Você ainda deve escolher qual será holística e qual será analítica. Siga os passos apresentados neste capítulo, depois, reflita sobre as seguintes questões:

The image shows a 'Planejamento' (Planning) form. It includes fields for 'Nome' (Name), 'Data' (Date), 'Objetivos de Aprendizagem' (Learning Objectives), 'Atividades' (Activities), and 'Instrumentos de Avaliação' (Evaluation Instruments). There are also checkboxes for 'Instrumento de Registro' (Recording Instrument) and 'Instrumento de Autoavaliação' (Self-evaluation Instrument).

- De 0 (muito fácil) a 10 (muito difícil), qual foi o seu nível de dificuldade em elaborar as rubricas?
- Qual é o aspecto da rubrica que você achou mais difícil de criar? Por quê?
- Você acredita que a rubrica é um instrumento de autoavaliação (ou de registro) viável para o seu contexto? Explique.

Nada se perde, muito se cria, e tudo se transforma

Discutíamos alguns exemplos de práticas que já havíamos visto ou tentado em sala de aula. Relatei, então, ter presenciado, em uma das escolas onde trabalhava, uma professora pedagoga que utilizava o Sinaleiro do Comportamento com seus alunos. Como o próprio nome já diz, o sinaleiro servia para que as crianças monitorassem seu comportamento, de maneira a evitar brigas, conversas paralelas, falar palavrões, entre outros. O registro era feito em um sinaleiro de E.V.A. e também em uma ficha na agenda de cada criança com as cores vermelha (comportamento ruim), amarela (comportamento mediano) e verde (comportamento bom). Ao final do bimestre, quem estivesse com verde em todos os dias, ganhava um presente de uma caixa surpresa.

— Eu confesso que me arrepiei quando você falou que a professora dá presente para os que ganham verde em todas as aulas do bimestre. Eu refletiria e problematizaria essa situação, porque o que está sendo feito para que os vermelhos se tornem verdes? Essa é a questão maior, quem é verde, maravilha, já está lá, mas e quem não é? Porque quando a gente fala de avaliação para a aprendizagem, não é para o aluno que já sabe, é para o aluno que ainda não chegou lá e como a gente vai fazer para ele também chegar lá. Então, eu acho essa questão de dar presente uma forma de segregação horrível. Eu repensaria e problematizaria: está sendo feita alguma coisa para que os vermelhos se tornem verdes? — Disse um dos participantes.

Eu estava ainda mais arrepiada que ele. Essa sua fala era o que todos os professores deveriam ouvir, pois é muito comum vermos profissionais que, com base em experiências passadas de quando eram alunos, internalizaram práticas de seus ex-professores e, muitas vezes, essas práticas eram punitivas, ainda mais quando se tratava de avaliação. Dava a impressão de que sempre existiriam os alunos “CDF” e os alunos que só passavam por conselho de classe. Neste contexto, a palavra segregação se encaixou realmente muito bem. Por que será que é tão difícil pensar em dar mais atenção para aqueles que necessitam mais? Será que a ideia de meritocracia está internalizada em nós também? Só o aluno que tem desempenho bom pode continuar assim ou melhorar? Estamos dando oportunidade para que os outros também melhorem e realmente desenvolvam habilidades (meta)cognitivas? Lembrei que em alguns encontros atrás, outra participante também havia feito um comentário que se encaixava perfeitamente nessa reflexão.

— Sempre ouvimos em cursos e palestras que a avaliação é um gesto colaborativo, que ela tem que ser intencional e todos os lados devem saber o propósito. Porém, quando nós, professores, passamos por curso de formação inicial e continuada, colocando-nos nessa situação de passar por uma avaliação, mesmo com toda essa teoria da avaliação formativa, somos avaliados em uma classificatória tradicional. Ainda mais agora, que estamos em pandemia, é colocado um formulário avaliativo no Google Forms e, no resultado, aparece a quantidade de acertos, mas não aparece qual eu errei e porque eu errei.

O feedback da minha prova não existe. Eu fico muito reflexiva quando eu penso nisso, os formadores estão realmente utilizando os princípios os quais estão ensinando? Outro exemplo é quando se fala das metodologias ativas, da sala de aula invertida, do aluno ser o protagonista. Mas você, como professor, na situação de formação, fica sentado 04 horas escutando o palestrante falar. Você não tem voz, você não tem vez e, na hora de colocar aquilo em prática, você tem que dar voz, você tem que dar vez, mas a gente não vivenciou isso na prática, então é tudo muito complicado. É difícil.

Ela estava totalmente certa. Como esperar que os professores se esforcem e saiam de sua zona de conforto se os formadores não fazem o mesmo? Esse sentimento de desmotivação funciona como uma bola de neve, passa de formador para professor, de professor para aluno e, este último, internaliza suas dificuldades e se contenta em continuar com elas até, pelo menos, passar do ensino médio. Não há feedback significativo em um sinaleiro que visa presentear apenas os melhores, nem em um curso em que o professor recebe apenas uma estimativa da quantidade de perguntas que acertou ou errou. O que fazer com os resultados que estamos vendo? É crucial compreender que nenhum resultado e nenhuma experiência, seja boa ou ruim, deve ser perdida; que muitos hábitos ainda precisam ser criados; e que tudo se transforma de maneira negativa ou positiva. A gente só precisa dar o pontapé inicial para a mudança.

CAPÍTULO 4

O feedback na autoavaliação com crianças aprendizes de língua inglesa

O feedback é um elemento de grande destaque na ApA e na autoavaliação. É definido como

“(…) a informação fornecida por um agente (ex.: professor, colega, livro, pais, a si mes-mo, experiência) em relação aos aspectos do desempenho ou entendimento de al-guém. Um professor ou pai pode fornecer informação corretiva, um colega pode forne-cer uma estratégia alternativa, um livro pode fornecer informação para clarear as ideias, um pai pode fornecer encorajamento, e um aprendiz pode procurar a resposta para avaliar se está correta. O feedback, então, é a “consequência” de um desempenho.” (HATTIE; TIMPERLEY, 2007)

É com o feedback que a criança saberá o que ainda precisa fazer para chegar aos objetivos de aprendizagem já existentes ou para estabelecer novas metas. Por isso, podemos dizer que o feedback formativo trabalha para o desenvolvimento do fator cognitivo. Contudo, ele ainda promove o fator motivacional, já que ao sentir que entende o que deve ser feito para melhorar e porquê muitos alunos podem se sentir no controle de sua própria aprendizagem (BROOKHART, 2008, p. 2).

Há alguns tipos de feedback que podem ajudá-lo, professor, a desempenhar seu papel. O primeiro, criterion-referenced feedback, é aquele usado para comparar o desempenho do aluno com os critérios pré-estipulados. O segundo, norm-referenced feedback, é quando o professor compara o desempenho de um aluno com o de outros alunos. Embora seja um tipo muito eficaz de feedback, já que dá as informações necessárias para o aluno sobre suas habilidades, ele deve ser usado com muita cautela com as crianças para não desmotivá-las. O terceiro, self-referenced feedback, compara o desempenho atual de um aluno com o desempenho passado dele mesmo. Este tipo de feedback é feito pela própria criança. O último é o peer-referenced feedback, que acontece quando o aluno compara seu desempenho com o de seus colegas.

Com base na pesquisa de Brookhart (2008), sobre as estratégias para o desenvolvimento de um feedback formativo, podemos elencar alguns princi-pais aspectos que devem ser aplicados no contexto com crianças:

- 1) O feedback deve ser sempre imediato, principalmente quando se trata em dizer se a tarefa está certa ou errada. Também deve ser constante, ou seja, deve ocorrer sempre que for prático ou em to das as tarefas mais importantes.
- 2) Professor, priorize os pontos mais importantes da tarefa, aqueles que tenham a ver com os objetivos de aprendizagem, considerando o ní vel de desenvolvimento de cada aluno especificamente.



Assista ao vídeo para ver como as professoras Helen e Katie mediaram o feedback entre os alunos.

CLIQUE AQUI

- 3) Selecione a melhor forma de dar o feedback de acordo com as necessidades do aluno, por exemplo, o que seria melhor em seu contexto, um feedback escrito ou oral? Lembre-se, no entanto, que o feedback interativo, ou seja, a conversa com o aluno, é melhor sempre que possível. Sempre use exemplos do que seria o ideal ou de como fazer tal atividade.
- 4) O feedback individual, além de ser o mais ideal, mostra para seu aluno o quanto você se importa com a sua aprendizagem, motivando-o a melhorar. Já o feedback em grupo, que pode ser dado para a turma inteira de uma só vez, funciona quando a maioria dos alunos erra um mesmo tópico e, então, é possível utilizar este momento para retomar o conteúdo.
- 5) Sempre que possível, descreva o produto e o processo e a relação entre os dois. Comente sobre a autorregulação do aluno apenas se este comentário ajudar a promover a sua autoeficácia. Evite comentários pessoais.
- 6) Você pode usar o criterion-referenced feedback para dar informações sobre a tarefa. Estes critérios podem ser apresentados em uma checklist ou rubrica, por exemplo.
- 7) Embora o norm-referenced feedback possa ser usado para dar informações sobre o processo e o esforço do aluno comparando seu desempenho com o de outro aluno, não é recomendável utilizar este tipo de feedback com crianças, pois por serem mais emocionalmente instáveis que os adultos, elas podem se desmotivar com mais facilidade.
- 8) Use o self-referenced feedback para que os alunos consigam ver o progresso que estão fazendo e não apenas o quão distante eles estão dos objetivos.
- 9) Lembre-se que a função do feedback é de descrever os pontos fortes e fracos de uma tarefa e não julgar o aluno.
- 10) Dê feedback positivo quando a tarefa estiver realmente cumprindo com os critérios, e quando precisar dar feedback negativo, use sugestões positivas para o aperfeiçoamento.
- 11) Use uma linguagem que a criança vá entender, adapte a quantidade e o conteúdo do feedback para seu nível de desenvolvimento.
- 12) Ao dar feedback, dê informações específicas suficientes para que o aluno entenda o que fazer.
- 13) Em alguns casos, você pode identificar os erros ou tipos de erros do aluno, mas evite corrigir a todos, por exemplo, passando as respostas completas no quadro, pois isso faz com que o aluno não precise fazer mais nada.
- 14) Faça uma boa escolha de vocabulário ao se dirigir aos alunos, demonstrando respeito pelos mesmos e por suas produções.
- 15) Escolha um vocabulário que coloque o aluno em uma posição de agente e que os faça pensar e questionar.



Os carimbos pedagógicos podem ser usados para dar feedback?

Os denominados "carimbos pedagógicos de incentivo" são aqueles carimbos que trazem desenhos e dizeres curtos avaliando o desempenho do aluno em uma atividade ou tarefa. Os professores os utilizam como modo de motivar os alunos, uma vez que muitos deles buscam, geralmente, alcançar o carimbo com maior conotação positiva e também costumam gostar de pintá-los. Embora seja um pouco trabalhoso carregar caixas de carimbos pela escola, eles são ótimos para desenvolver um feedback lúdico. Porém, é importante lembrar que, mesmo sendo favorável em termos de ludicidade, se utilizados fora dos princípios da APA, podem gerar o efeito contrário, desmotivando os alunos que recebem carimbos negativos, por exemplo. O que se quer dizer é que não adianta somente carimbar o caderno e o livro e esperar que o aluno reflita sozinho sobre o que fez de errado. O professor deve ajudar o aluno a relembrar onde precisava chegar, quais eram os critérios para acertar tudo, indicar o que ele errou, o porquê de ter errado e o que ele pode fazer para melhorar e alcançar os objetivos.

Pergunta extraída da transcrição do curso "Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças".

Brookhart (2008) elencou muitos pontos interessantes a se pensar antes de fornecer o feedback para um aluno e, mesmo seu foco não sendo com crianças, pudemos ver que poucas adaptações para esta faixa etária puderam ser feitas já que o objetivo é o mesmo: mostrar ao aluno seus pontos fortes e fracos e como pode melhorar seu desempenho. O feedback deve ser claro para os alunos e eles, por sua vez, precisam estar motivados a ouvi-lo. Para que o aluno se torne mais autônomo e também consiga desenvolver a autorregulação de sua própria aprendizagem, precisa saber usar o feedback a seu favor. Com isso, de acordo com Butler e Winne (1995, p. 246) o feedback interno, em atividades de autorregulação, acontece no processo de monitorar seu comprometimento com as tarefas. Os autores também acrescentam que,

"(...)alunos que conseguem desenvolver rotinas idiossincráticas-cognitivogativas para criar feedback interno enquanto estão comprometidos com uma tarefa acadêmica (...)", são aqueles mais eficientes, pois quando há divergências entre o desempenho atual e o almejado, estes alunos autorregulados buscam feedback em fontes externas, como colegas (peers), professores e materiais diversos. (BUTLER; WINNE, 1995, p. 246)

Trabalhar a motivação com os alunos ao receber um feedback pode levar um bom tempo. É importante, professor, que você tenha paciência e um grande leque de estratégias que possam ajudar as crianças a entenderem que errar faz parte do processo e que podemos aprender muito com os nossos erros, assim como com os nossos acertos.



- Você já recebeu feedback formativo de algum professor enquanto era estudante? Como você se sentiu?
- Você já ficou confuso sobre algum feedback que recebeu, não entendendo exatamente o que fez de errado e o que podia ter feito melhor?
- Algum professor já te deu abertura para discutir o feedback? Você acha que conseguiria fazer isso em seu contexto de ensino com seus próprios alunos? Como?
- Como você geralmente dá feedback para seus alunos? Você acha que este modo é eficaz?
- Você acha que consegue perceber quando seus alunos entendem ou não o feedback?

⁷ Na área da psicologia, a idiossincrasia é o conjunto de elementos cuja combinação dá o temperamento e o caráter individual. É a particularidade psíquica de um indivíduo. (Significados, 2014, disponível em: <https://www.significados.com.br/idiossincratco/>)

Difícil até não ser mais

Para planejar o curso, precisei ativar e conciliar meu lado prático, sendo uma professora de inglês do contexto infantil e o meu lado teórico, como pesquisadora na área de avaliação de LIC. Fazendo parte dos dois mundos, eu imaginava que os professores participantes esperariam de mim soluções para seus próprios problemas e dúvidas em relação a práxis — e estava tudo bem, afinal, eu esperaria o mesmo. Nós, professores, em meio às nossas loucas e ocupadas rotinas que começam na escola pela manhã e terminam em casa no período da noite, quando finalizamos os últimos detalhes para a aula do outro dia, buscamos ajuda de qualquer fonte que possa nos proporcionar atividades prontas para serem adaptadas e utilizadas.

A cada encontro eu confirmava cada vez mais essa necessidade dos professores, já que em vários momentos, foram levantadas questões sobre a prática avaliativa de sala de aula e a dificuldade de mantê-la sob os princípios aprendidos até então. Assim, vendo que as atividades realizadas ao final de cada encontro não estavam sendo suficientes para que eles pudessem ter ideias do que fazer com seus alunos, resolvi trazer outros exemplos de autoavaliação com crianças. Neste momento, reparei que todos ficaram ansiosos e muitos queriam compartilhar sua visão sobre as possíveis adaptações, questionar a recorrência das atividades na aula, apontar a falta do princípio da praticidade em seu contexto, entre outros.

Uma das participantes compartilhou que, no estado onde trabalha, fazem o uso do quadro KWL que também é frequentemente utilizado em outros países. Esse quadro se baseia no aluno conseguir estabelecer conexões com o conteúdo, estipulando o que ele sabe (I Know), o que ele quer saber (I Want to know) e o que ele conseguiu aprender durante o período de aprendizagem (I have Learned). Coincidentemente, essa era uma atividade que eu iria apresentar mais a frente, porém, adorei o fato de outra pessoa ter compartilhado o que já conhecia sobre autoavaliação e como ela está presente em seu dia a dia. Outro participante preferiu comentar sobre os níveis de desempenho apresentados em outra atividade.

— Gostei bastante dessas três carinhas, principalmente a carinha final, porque, geralmente, quando a gente vê esse tipo de autoavaliação, a carinha do menor nível está sempre triste. Eu, particularmente, não gosto muito da cara chorosa. E eu também gostei da fala "I don't understand yet". Para mim, esse yet aí é essencial, porque é isso que é avaliação para a aprendizagem. Eu posso não ter entendido ainda, mas eu preciso da sua ajuda para chegar ao "I fully understand". Não entender, não é motivo para ficar triste, é só uma etapa.

Outra participante apontou algumas dificuldades que via em aplicar essas atividades no local onde trabalha.

— É muito triste pensar que a avaliação é restringida por essas contingências. Avaliar a habilidade de listening na minha escola é impossível, pois ela é muito barulhenta.

No que se refere à rubrica, no meu contexto, eu não consigo xerox para todos os meus alunos, muito menos com imagens coloridas. Além disso, quando se trata do feedback com carimbos pedagógicos, é muito difícil ter que ficar levando caixas de carimbos quando já se tem muitos outros materiais para serem carregados de sala em sala.

Realmente, a vida do professor de inglês não é fácil, principalmente, quando falamos de contextos não bilíngues, onde os professores precisam ter várias turmas para conseguir fechar o padrão, tendo contato com cada turma durante uma ou duas horas na semana e ainda precisam ficar trocando de sala. Além de todos esses aspectos, não podemos esquecer da desvalorização salarial e, muitas vezes, profissional desse indivíduo. Todas essas características podem contribuir para que nos sintamos cansados e sem ânimo para mudar. Contudo, é preciso mudar. É preciso encontrar pontos fortes e fracos das atividades e adaptá-las para introduzi-las aos nossos alunos em prol de transformar suas vidas e sua forma de aprender. No começo é difícil, mas a prática torna tudo mais fácil, então, precisamos dar o primeiro passo.

CAPÍTULO 5

Da teoria à prática

Professor, para chegar até aqui, você passou por todos os conceitos relevantes para a aplicação de instrumentos de autoavaliação condizentes com a perspectiva da avaliação formativa. Você teve a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica e, provavelmente, sanar grande parte de suas dúvidas. Agora, você terá acesso ao total de dez atividades de autoavaliação que desenvolvem habilidades para que o aluno comece aprender a aprender.

Estas atividades tiveram como suporte os dados coletados no curso "Going the extra mile: desenvolvendo a autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças", assim como os princípios encontrados na literatura e percorridos nos capítulos anteriores. Assim, juntando os anseios, dúvidas, inquietações e boas práticas compartilhadas pelos participantes do curso com o que as pesquisas nos indicam sobre o tema, indico quais princípios foram utilizados e como as atividades podem ser adaptadas para outros contextos.

Espera-se que você consiga ver na prática como acontece o planejamento de uma atividade autoavaliativa, de forma a contemplar os princípios da avaliação de línguas e os princípios da ApA, anteriormente vistos neste guia. Espera-se também que você, caro professor, possa, através dessas atividades, se sentir motivado a testá-las em sua sala de aula. Lembre-se, é necessário dar o primeiro passo! Por este motivo, ainda é apresentado nos arquivos das atividades sugestões de adaptações. No entanto, é necessário lembrar que, cada contexto possui suas particularidades e que, talvez, você ainda precise pensar em outras adaptações.

Mas não se preocupe! Os dez exemplos que virão a seguir podem te ajudar a refletir e conectar a teoria à prática. Assim, você com certeza conseguirá elaborar não só adaptações novas, como também suas próprias atividades de autoavaliação!

5.1 Atividades de Autoavaliação

Atividade 1 - Anchor Cards

Os anchor cards são cartões impressos que trazem afirmativas sobre algo que a criança precisa conseguir fazer com base no conteúdo aprendido. A criança deve mostrar que realmente consegue cumprir com esta afirmativa respondendo ao que é apontado em cada cartão. Com os anchor cards, você pode avaliar diferentes habilidades, como desenhar, pintar, apontar elementos em imagens prontas, escrever, entre outros.

CLIQUE AQUI

para visualizar a atividade exemplo.



Quer saber mais
sobre anchor
activities?

Acesse o link a seguir para entender melhor sobre outras anchor activities que podem ser utilizadas na aula de língua estrangeira. Elas podem servir como atividades avaliativas ou não e algumas podem ser adaptadas para desenvolver a autoavaliação.

CLIQUE AQUI

Atividade 2 - Can-do Statements

Atividades de *can-do statements* são muito positivas, pois, deixam claros os critérios de avaliação. Ou seja, os alunos têm acesso ao método e conteúdo do qual serão avaliados, sabem dos objetivos da aula ou do bimestre e colocam como meta a ser alcançada. Por ser um instrumento utilizado tanto pelos alunos quanto pelos professores para tomarem ciência do que conseguem ou não fazer na língua alvo, Haxhi e Houten (2017), consideram os *can-do statements* como “Um ponto de partida para a autoavaliação, definição de metas, e a criação de rubricas para uma classificação baseada no desempenho.” (HAXHI; HOUTEN, 2017, p. 21) Ainda, de acordo com eles, esta prática torna mais fácil a elaboração de rubricas para professores e, para os alunos, contribui para o monitoramento de seu progresso nas aulas.

CLIQUE AQUI

para visualizar a atividade exemplo.

Atividade 3 - Climbing Moutains

Sabemos que, para alcançar os objetivos de aprendizagem, precisamos fazer uma longa caminhada. Por essa razão, este caminho pode ser representado por imagens metafóricas de pistas de corrida, fases de um videogame, mas também por uma boa e velha trilha. Foi pensando nisso que este exercício foi desenvolvido. Os alunos precisam identificar em que lugar da trilha eles estão, monitorar seu aprendizado e refletir sobre como continuar a escalada e chegar até o topo da montanha, que é onde os objetivos de aprendizagem se encontram. Ao conseguir determinar a fase em que estão, os alunos estarão desenvolvendo habilidades metacognitivas. Esta atividade pode ser associada com a atividade 5 deste capítulo também, vindo ao final do formulário, por exemplo.

CLIQUE AQUI

para visualizar a atividade exemplo.

Atividade 4 - Exit Tickets

Khan (2018), apresenta 11 razões para o uso desta ferramenta, como documentar o aprendizado, promover discussão entre grupos de alunos, feedback imediato, monitoramento do progresso, acesso ao conhecimento prévio do aluno, desenvolve a reflexão e o pensamento crítico, aumenta a participação e a comunicação do aluno, entre outros. O uso do *exit ticket* é uma estratégia que pode ser usada para desenvolver tanto a avaliação quanto a autoavaliação para a aprendizagem. Podendo ser facilmente adaptada para os diversos contextos, o professor só precisa modificar as perguntas com base em seus objetivos. Porém, não é indicado criar tickets extensos demais, uma vez que é uma atividade para ser feita ao final de cada aula.

CLIQUE AQUI

para visualizar a atividade exemplo.



Quer saber mais sobre exit tickets?

Acesse o link a seguir:

<https://www.nwea.org/blog/2012/classroom-techniques-formative-assessment-idea-number-two/>

Atividade 5 - Formulário

Quando pensamos em autoavaliação, geralmente, a primeira lembrança que vem à nossa mente é a do uso de formulários. Os formulários são ligeiramente simples de aplicar, já que levam poucos minutos para serem respondidos e o único material necessário é papel e lápis. Se pensarmos em um contexto remoto de ensino, conseguimos elaborar formulários com diversos tipos de questões por meio de plataformas como o *Google Forms* e compartilhar o link de acesso facilmente com os alunos que possuem computador ou celular com internet em casa. No entanto, as questões apresentadas em um formulário de autoavaliação devem ser muito bem formuladas para que possam contribuir com a aprendizagem do aluno e a sua autorregulação. Indica-se, por exemplo, dividir o formulário em seções para que a criança se oriente sobre o que exatamente ela deve refletir: assiduidade, comportamento, conteúdo, autorregulação da aprendizagem, entre outros.

CLIQUE AQUI

para visualizar a atividade exemplo.

Atividade 6 - Help, I'm stuck!

Muitos alunos se sentem inseguros para fazer questionamentos durante a aula, principalmente em voz alta. Essa insegurança pode vir do medo de que seus colegas e o próprio professor considerem sua pergunta um tanto quanto ridícula. É importante, então, desenvolver práticas autoavaliativas que ajudem os alunos a entenderem que todos temos dúvidas sobre alguma coisa e que, quando não temos dúvidas, podemos ajudar nossos colegas que ainda têm. Assim, esse exercício, além de buscar diminuir a ansiedade por parte dos alunos quando precisam admitir que ainda não entenderam algum conteúdo, também ajuda-os a monitorarem o que já sabem e o que ainda precisam saber até o final do período letivo estipulado.

CLIQUE AQUI

para visualizar a atividade exemplo.

Atividade 7 - Jogo de Dardos

Sabemos que os jogos, no geral, apresentam desafios para que os jogadores os sobressaiam e cheguem ao objetivo final. Falando assim, é possível lembrar da avaliação, afinal, ela é um processo e também precisamos encarar desafios para alcançar a linha de chegada. Os jogos, além disso, são muito benéficos para desenvolver habilidades e conhecimentos com crianças, uma vez que são lúdicos.

O jogo de dardos, utilizado nesta atividade, foi concebido com o intuito de deixar em exposição os objetivos de aprendizagem através de um tabuleiro de 3 até 5 objetivos. Uma vez expostos, os objetivos podem ser diariamente verificados pelos alunos. Por esse motivo, é importante deixar o tabuleiro pendurado em uma parede da sala de aula. No início do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, é interessante que o professor sempre retorne e leia o tabuleiro junto com os alunos no começo da aula e ao final para que possam, juntos, monitorar seu aprendizado e avaliar o que conseguiram alcançar ou não. Depois, com o tempo e a rotina, os alunos conseguirão fazer esse processo sozinhos.

CLIQUE AQUI

para visualizar a atividade exemplo.

Atividade 8 - Sharing Pizza

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas com os alunos. A 9ª competência diz respeito à empatia e cooperação, onde os alunos precisam aprender a ser mais empáticos, exercitar o diálogo, resolver conflitos e cooperar com colegas e outras pessoas que fazem parte de sua vida. Desta maneira, com base nessa competência e acreditando que o bom convívio social pode ser aprimorado pelo conhecimento de si mesmo e pelas habilidades de cada indivíduo, essa atividade tem como objetivo desenvolver a reflexão, o monitoramento e a autoavaliação de ações sociais e afetivas.

[CLIQUE AQUI](#) para visualizar a atividade exemplo.

Atividade 9 - S.O.S letter

Ainda, com base na BNCC, a 8ª competência de autoconhecimento e autocuidado, visa desenvolver com o aluno as habilidades necessárias para que ele possa se conhecer, se compreender na diversidade humana e também ter apreço por si mesmo, para que consiga cuidar de sua saúde, tanto física quanto emocional, aprendendo a lidar com problemas do cotidiano por meio do conhecimento de suas próprias emoções, mas também as das outras pessoas. Foi pensando nisso que essa atividade foi criada, afinal, quanto tempo da nossa aula estamos gastando para entender melhor nossos alunos e suas ansiedades? Será que damos voz para que eles possam se abrir conosco? Ou tratamos tudo como besteira?

[CLIQUE AQUI](#) para visualizar a atividade exemplo.

Atividade 10 - Student-Generated Questions

A elaboração de perguntas é um elemento significativo para a autoavaliação e há muitas razões para isso acontecer, mas, de maneira resumida, de acordo com Chin e Osborne (2008), “(...) o ato de questionar encoraja os alunos a se empenharem no raciocínio crítico” (CHIN; OSBORNE, 2008, p. 2). Ainda, o processo de elaborar (boas) perguntas, possibilita ao aluno que reflita sobre seu entendimento acerca de um tema que está sendo estudado, desta maneira, ele pode estabelecer relações com outros temas, momentos, experiências, etc. e, finalmente, “(...) se torna consciente do que sabe ou não sabe” (CHIN; OSBORNE, 2008, p. 2).

Este tipo de atividade não só ajuda no desenvolvimento da autoavaliação, mas também colabora para a avaliação por pares (peer-assessment). E, uma vez que isto acontece, os aprendizes acabam entrando na Zona de Desenvolvimento Proximal estudada e criada por Vygotsky, onde, o que ainda não sabem pode ser apreendido através de sua relação com colegas que podem ter mais conhecimento sobre determinado assunto (CHIN; OSBORNE, 2008, p. 3).

[CLIQUE AQUI](#) para visualizar a atividade exemplo.



Quer saber mais sobre o uso de jogos na avaliação com crianças

A professora Bruna Bueno desenvolveu um jogo de tabuleiro denominado Chameleon como produto educacional no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. Além do jogo propriamente dito, ela também desenvolveu fichas de avaliação e incluiu a autoavaliação, pela necessidade e importância dessa técnica no processo de aprendizagem-avaliação-ensino. Para saber mais sobre o jogo e como usá-lo em suas aulas, leia seu trabalho:

BUENO, Bruna Alessandra Graef. CHAMELEON: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 2020. 105 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina – Londrina.

[CLIQUE AQUI](#)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Heidi; DU, Ying. Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 32, n. 2, p. 159-181, 2007.

ANDRADE, Heidi L.; HERITAGE, Margaret. *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. Routledge, 2018.

ANDRADE, Heidi. Dr. Heidi Andrade, Ed.D. Reflects on Self- and Peer Assessment. Youtube, 22 de agosto de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OkPW_mX7Vw>

AVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. *Revista X, Curitiba*, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

BLACK, Paul J.; WILIAM, Dylan. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. 1998b.

BLOCK, Becca; FLORES, Erin; HUBBARD, Julie; COHEN, Sharon; FLEMMING, Jeb. Student Goal Setting Video. Youtube, 21 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A1Y2rUL37mk>>

BOUD, David. Making the move to peer learning. In: BOUD, D.; COHEN, R.; SAMPSON, J. (eds.) *Peer learning in higher education: learning from and with each other*. London: Kogan Page, p. 1-20, 2001.

BROOKHART, Susan M. *How to give effective feedback to your students*. ASCD, Virginia, United States of America, 2008.

BUTLER; Yuko; LEE, Jiyoan. The effects of self-assessment among young learners of English. *SAGE Journals, Language Testing*, vol. 27, issue 1, p. 5-31, 2010.

BUSH, Brittany; ANDERSON, Jessica. Metacognition | Thinking About Thinking | Science of Learning Series. Youtube, 9 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oqrDDtJej4I>>

BUTLER, Deborah L.; WINNE, Philip H. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, vol. 65, n. 3, p. 245-281, 1995.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019.

CHIN, Christine; OSBORNE, Jonathan. Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, vol. 44, nº 1. 2008.

CLARKE, Shirley. Shirley Clarke video on feedback. Youtube, 22 de fevereiro de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RUo6omNaUVM>>

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. A validade segundo psicometristas e linguistas aplicados e as entrevistas de proficiência oral. São Paulo : *The Specialist*, vol. 41, nº 5. 2020.

FREY, Nancy; FISHER, Douglas. The formative assessment action plan. ASCD, Alexandria, Virginia, USA, 2011.

GOODRICH, Heidi Watts. Student self-assessment: at the intersection of metacognition and authentic assessment. Canada: Annual Meeting of the American Educational Research Association. 1999.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. Editora Ática, São Paulo, 1ª ed. 2011.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 1, p. 81-112, mar. 2007.

HAXHI, Jessica; HOUTEN, Jacque Bott Van. Using the newly revised can-do statements to make learning transparent. *The Language Educator*. p. 20-26. 2017.

JFF. Peer Assessment: Reflections from Students and Teachers. Youtube, 22 de agosto de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DqWCJZH8ziQ>>

JFF. Self-Assessment: Reflections from Students and Teachers. Youtube, 22 de agosto de 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CkFWbC91PXQ>>

KHAN, Brooke. 11 compelling reasons to use exit tickets. *Literacy in Focus*, Los Angeles. 2018. Disponível em: <<https://www.litinfocus.com/11-compelling-reasons-use-exit-tickets/>>; Acesso em: 29/03/2021.

KULHAVY, Raymond W. Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, vol. 47, n. 1, p. 211-232, 1977.

LOPES, Noêmia. O que é o projeto político pedagógico - PPP. *Nova Escola Gestão*, 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 05/08/2021.

MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802, set./dez. 2015.

MCCONNELL, Jim. Self-Assessment using Traffic Signals. Youtube, 16 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XOli2UboqMo>>

MENDES, Katia Mosconi. A pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades e limites. Minas Gerais: *Revista Triângulo*, vol. 6, nº 1. 2013.

MORAES, Isadora Teixeira; BATISTA, Estogildo Gledson. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n. 2, 2020.

NIKOLOV, Marianne. *Assessing young learners of English: global and local perspectives*. Suíça: Springer. 2016.

OLANDT, Candy. Self-Assessment & Self-Reflection (Elementary). Youtube, 21 de junho de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4av28CeQC1I>>

ORBAN, Vanessa; NOVELLI, Bruno. Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira. British Council, São Paulo, 2019.

PINTO, Cândida Martins. Um estudo sobre as estratégias bottom-up em livros didáticos de português para estrangeiros. In: Encontro do CELSUL - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 8º, 2008. Anais, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: 2008.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; PINHEIRO, Luzia Alessandra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos Avaliativos Educacionais*, São Paulo, v. 32, jun. 2021.

RAYA, Manuel Jiménez; LAMB, Terry; VIEIRA, Flávia. *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: towards a framework for learner and teacher development*. Authentik Language Learning Resources Ltd. 2007.

RAYA, Manuel Jiménez. *Pedagogy for Autonomy in Modern Language Education: the EuroPAL contribution*. Learner Autonomy in Language Learning. 2009.

RETORTA, Miriam Sester; MAROCHI, Thaís Barbosa. *Avaliação em Línguas Estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba: CRV. 2018.

SHAABAN, Kassim A. Assessment of young learners. *Forum*, vol. 39, n. 4, dec./jan. 2001.

SILVEIRA, Patrícia da. A autoavaliação e o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em contexto de telecolaboração. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SILVEIRA, Patrícia da; FURTOSO, Viviane Bagio. Avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras: revisão bibliográfica. In: ARAÚJO, Vanessa Christina; SILVEIRA, Patrícia da. (Orgs.) *Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão*. Pontes Editores, Campinas, São Paulo, 2017.

TOFFOLI, Sônia Ferreira Lopes; ANDRADE, Dalton Francisco de; BORNIA, Antônio Cezar; QUEVEDO-CAMARGO; Gladys. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, abr./jun. 2016.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. *Fólio, Vitória da Conquista*, v. 1, n. 1, p. 583-607, jan./jun. 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; TSAGARI, Dina; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Aula aberta: Assessment and language teaching to children. Youtube, 13 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4bHRKhePqIlg>>

VIEIRA, Flávia. *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 1998.

VIEIRA, Isabel Maria Antunes. A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica), Lisboa, 2013.

WILIAM, Dylan. What is assessment for learning? *Elsevier*, v. 37, issue 1, p. 3-14, March 2011.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

REFERÊNCIAS EXTRAS PARA CONSULTA

● **Avaliação para a aprendizagem (Assessment for learning)**

ANDRADE, Heidi L; HERITAGE, Margaret. Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. Nova Iorque: Routledge. 2018.

ANTUNES, Irlandé. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. Revista de Letras, v. 1/2, n. 31, jan./dez. 2012.

BLACK, Paul J.; LEE, Clare; HARRISON, Christine; MARSHALL, Bethan. Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 1998.

BLACK, Paul J.; LEE, Clare; HARRISON, Christine; MARSHALL, Bethan. Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. Phi Delta Kappan, vol. 86, nº1. p. 8-21. 2004.

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. 2010. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. Editora Ática, São Paulo, 1ª ed., 2011.

MEWALD, Claudia; WALLNER, Sabine. Assessing young foreign language learners: when assessment serves learning. Austria: Open Online Journal for Research and Education. 2015.

ROSSATTO, Célia Maria Domingues; FURTOSO, Viviane Bagio. Um olhar reflexivo sobre a avaliação e seus registros. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Governo do Paraná, vol. 1. 27 p. 2012.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Revista Contexturas, São Paulo, APLIESP, p. 115-124, 1999.

● **Avaliação para a aprendizagem de crianças**

ANDRADE, Bárbara de. Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BARBOSA, Emília Gomes; CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação de alunos no primeiro ano do ensino fundamental em língua inglesa: questões preliminares. Domínios da Linguagem, v. 8, n. 1, jan./jun. 2014.

BUENO, Bruna Alessandra Graef; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Avaliação da aprendizagem de língua inglesa por crianças: o jogo como proposta de instrumento avaliativo-significativo no processo de ensino e aprendizagem. Anais do III COLI – Congresso de Licenciaturas. Apucarana: UNESPAR. 2019.

MALLOY, Amy. Seven essential considerations for assessing young learners. *Teaching Young Learners*, v. 24, issue 1, 2015.

MCKAY, Penny. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge University Press, England, 2006.

NIKOLOV, Marianne. Trends, issues, and challenges in assessing young language learners. In: *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. Springer International Publishing, vol. 25, Suíça. 2016.

OLIVEIRA, Elizabete de Magalhães. A prática avaliativa dos professores das séries iniciais do ensino fundamental: instrumento de diagnóstico ou mera classificação? Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Orientação Educacional) - Universidade Candido Mendes, Manacapuru, 2008.

SHABAAN, Kassim. Assessment of Young Learners. *English Teaching Forum*, v. 43, n. 1, 2005.

SHRESTHA, Pratistha. Alternative assessment approaches in primary English language classrooms. *Journal of NELTA*, v. 18, n. 1-2, dec. 2013.

RIXON, Shelag. Do developments in assessment represent the 'Coming of Age' of young learners English language initiatives? The international picture. In: *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. Springer International Publishing, vol. 25, Suíça. 2016.

- **Avaliação por pares**

WILLEY, Keith; GARDNER, Anne. Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education*, vol. 35. 2010.

- **Autoavaliação (Self-Assessment)**

ANDRADE, Heidi Goodrich; DU, Ying. Student responses to criteria-referenced self-assessment. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*. p. 159-181. 2007.

BAILEY, Alison L. Assessing the language of young learners. In: SHOHAMY, Elana; OR, Iair G. *Language Testing and Assessment*. Springer, Switzerland, 3 ed., p. 323-342, 2017.

BROWN, Gavin T. L.; HARRIS, Lois R. The future of self-assessment in classroom practice: reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 2(1), p. 22-30, 2014.

BUTLER, Yuko; LEE, Jlyoon. The effects of self-assessment among young learners of English. USA: University of Pennsylvania, *Language Testing*, p. 5-31. 2010.

CORREIA, Larissa Costa; SOUZA, Nadia Aparecida de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A autoavaliação da aprendizagem na educação infantil: limites e possibilidades develados pelo portfólio. XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. 2014.

FRANCISCO, Julaine Guimarães Gonçalves; MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. A autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra Unesco, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2013. p. 14969-14983.

HAYASHI, Renan Kenji Sales. Autonomia e Letramento em (auto) avaliação no ensino de línguas estrangeiras. *Letra Magna, Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 11, n.18, Brasília. 2015.

KARAKAYA, Burcu; MEDE, Enisa; SELÇUK, Merve. Students' accuracy and perceptions about self-assessment in English speaking classrooms. *Ines Journal: The Journal of International Education Science*. p. 265-280. 2017.

KIELY, Richard. Developing students' self-assessment skills: the role of the teacher. United Kingdom: University of Southampton. 2018.

NIKOLOVSKA, Anzela. Teachers' beliefs about young EFL learners' self-assessment: a case study of Macedonia. *International Journal of English Language & Transition Studies*, p. 15-28. 2015.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida de. A autoavaliação para a autorregulação da aprendizagem em língua estrangeira: apontamentos. *Pelotas* (42), p. 199-222, 2012.

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida de. A autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: subsídio para reconhecimento da própria aprendizagem e gestão do erro. *Roteiro, Joaçaba*, v. 37, n. 2, p. 265-294, jul./dez. 2012.

SPILLER, Dorothy. Assessment matters: self-assessment and peer-assessment. Teaching Development Unit, 2012.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BUENO, Bruna Alessandra Graef. A autoavaliação como instrumento para o ensino-avaliação-aprendizagem de língua inglesa para crianças. Revelli, vol. 12, 2020.

- **Autorregulação (Self-regulation)**

PUNHAGUI, Giovana Chimentão; SOUZA, Nadia Aparecida de. Autorregulação na aprendizagem de língua inglesa: ações e processos por meio de instrumentos autoavaliativos. I Jornada de Didática - O ensino como foco e I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

- **Feedback**

LEE, Man-Kit. Peer feedback in second language writing: Investigating junior secondary students' perspectives on inter-feedback and intra-feedback. Faculty of Education, University of Cambridge, Cambridge: ELSEVIER. p. 1-10, 2015.

RAAIJMAKERS, Steven F.; BAARS, Martine; PAAS, Fred; MERRIËNBOER, Jeroen, J. G. van; GOG, Tamara van. Effects of self-assessment feedback on self-assessment and task-selection accuracy. *Springer, Metacognition and Learning*, mar. 2019.

SHIN, Tae Seob; DICKSON, W. Patrick. The effects of peer- and self-referenced feedback on students' motivation and academic performance in online learning environments. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 6, n. 1, mar. 2010.

SPILLER, Dorothy. Assessment: feedback to promote student learning. *Teaching Developing Unit: Wāhanga Whakapakari Ako*, jan. 2014.

- **Instrumentos de Avaliação**

NIKOLOV, Marianne. A framework for young EFL learners' diagnostic assessment: 'Can do statements' and Task Types. In: NIKOLOV, Marianne (ed.) *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. Springer International Publishing, vol. 25, Suíça. 2016.

PÁDUA, Livia de Souza. O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. 2016. 55f. Trabalho (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

• **Letramento em Avaliação**

FULCHER, Glenn. Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9:2, p. 113-132, 2012.

MORAES, Isadora Teixeira; BATISTA, Estogildo Gledson. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n. 2, 2020.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: Rottava, L. & Santos, S.R. (orgs.) *Ensino-aprendizagem de línguas: Língua Estrangeira*. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUÍ, pp 49–64, 161 páginas, 2006.

TONELLI, REICHERT ASSUNÇÃO Juliana; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. *Revista de Letras*, v. 11, nº 1. 2019.

• **Princípios da Avaliação**

BROWN, H. Douglas. *Language assessment: principles and classroom practices*. Nova Iorque: Pearson Education. 2004.

ROSS, John A. The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, vol. 11. 2006.

TOFFOLI, Sônia Ferreira Lopes; ANDRADE, Dalton Francisco de; BORNIA, Antonio Cezar; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, vol. 42, nº2, p. 343-358. 2016.

• **Rubricas**

DE SILVA, Radhikda. Rubrics for assessment: their effects on ESL students' authentic task performance. In: CELC Symposium. Open University of Sri Lanka, Sri Lanka. 2013.

BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. *Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações*. Rio de Janeiro. 2005.

FERNANDES, Domingos. *Rubricas de Avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), Universidade de Lisboa, Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. 2021.

FLEMING, Gill. Rubrics: a self-evaluation tool that supports children's learning. England: National Teacher Research Panel for the Teacher Research Conference. 2008.

STEVENS, Dannelle D.; LEVI, Antonia J. Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning. Sterling, Va. : Stylus, ed. 2. 2013.

VASILEIADOU, Despina; KARADIMITRIOU, Konstantinos. Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. International Journal of Educational Research Open, vol. 2. 2021.