



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

LÍVIA DE SOUZA PÁDUA

**O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS**

Londrina
2016

LÍVIA DE SOUZA PÁDUA

**O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA
CRIANÇAS**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert
Assunção Tonelli

Londrina
2016

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

Pádua, Lívia de Souza.

O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças / Lívia de Souza Pádua. - Londrina, 2016.
55 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de Língua Inglesa para Crianças - Teses. 2. Avaliação - Teses. 3. Portfólio - Teses. 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.

LÍVIA DE SOUZA PÁDUA

**O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert
Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Gladys Plens de Quevedo Pereira de
Camargo
Universidade de Brasília – UNB

Prof^a. Dr^a. Viviane Aparecida Bagio Furtoso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 9 de Maio de 2016.

Dedico este trabalho ao meu querido e amado pai, Nilo Cláudio da Costa Pádua, que foi o meu maior exemplo de vida, de caráter e de amor.

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço à minha querida orientadora e amiga Juliana Reichert Assunção Tonelli pela orientação, pelo carinho e pela dedicação. Quero agradecê-la também pelo apoio incondicional e incentivo, pela confiança e pela parceria.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pelas disciplinas ofertadas que tanto contribuíram com o meu desenvolvimento pessoal, intelectual e humano.

Aos amigos Deise Suzumura e Gledson Batista por tornarem as quintas e sextas-feiras mais agradáveis e felizes, mas, principalmente, por eles fazerem parte da minha vida acadêmica e pessoal e da minha história.

À minha amada mãe Lucy Nely de Souza que sempre me incentivou e continua me incentivando a estudar, a prosseguir e persistir na carreira acadêmica a fim de me tornar uma profissional e uma pessoa melhor.

À minha irmã Larissa de Souza Pádua que está sempre ao meu lado, me apoiando nas horas de estresse e ansiedade

Ao meu esposo Rodrigo Souza Leal pelo amor, companheirismo, paciência e, principalmente, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos difíceis.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma, continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia de nossas palavras.”

Rubem Alves

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.

RESUMO

Realizar avaliação formativa e escolher um instrumento que permita praticá-la são atos desafiadores, uma vez que, esse modo avaliativo tem como foco o processo de ensino-aprendizagem, deve ser realizado durante um período letivo e não pode ser dissociado da prática pedagógica e dos objetivos previamente traçados. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral propor o portfólio como um possível instrumento de avaliação formativa na aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC). Dois questionamentos conduziram esta pesquisa: 1) “Em que medida o portfólio pode contribuir para a avaliação formativa da aprendizagem de língua inglesa para crianças, considerando-se as características desse instrumento?”; e 2) “De que modo o portfólio, como instrumento de avaliação, pode nortear o trabalho com crianças aprendizes de inglês como língua estrangeira?”. O estudo foi fundamentado em Hernández (1998), Villas Boas (2006), Birgin e Baki (2007) e Oliveira e Elliot (2012), no que diz respeito ao portfólio, e em Hoffmann (2000), Luckesi (2002), McKay (2006), Haydt (2008), Corrêa (2009), Scaramucci (2009), Furtoso (2011) e Sardo e Bernardon (2015) sobre avaliação. A partir dos conceitos centrais sobre avaliação e portfólio, duas fichas de critérios foram elaboradas: a primeira com o propósito de auxiliar o docente na escolha das atividades que comporão o portfólio e a segunda para avaliar a aprendizagem de crianças por meio das atividades escolhidas. A primeira ficha foi pilotada em uma aula da disciplina de estágio supervisionado com alunos-professores do terceiro e quarto anos de Letras – Inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em virtude de os integrantes do grupo terem escolhido estagiar no contexto de LIC. As análises revelaram que o portfólio pode contribuir com a avaliação, do tipo formativa, de LIC, por evidenciar o desempenho e o progresso, as facilidades e dificuldades das crianças, por permitir ao(à) professor(a) (re)pensar sua prática de ensino, retomar conteúdos, quando necessário, e relembrar os objetivos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa para crianças. Avaliação. Portfólio.

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

ABSTRACT

Conducting a formative assessment and choosing a tool to practice it could be challenging once this type of evaluation focuses on the teaching-learning process, should be performed during a school period and cannot be dissociated from the teaching practice and objectives previously outlined. Thus, the objective of this research is to propose the portfolio as a possible formative assessment instrument in English language learning for children (ELLC). This research was based on two questions: 1) "To what extent can the portfolio contribute to the formative assessment of English language learning for children considering the characteristics of the instrument? and 2) "How can the portfolio, as an assessment tool, guide the work with children who are learning English as a foreign language?". The study was based on Hernandez (1998), Villas Boas (2006), Birgin and Baki (2007) and Oliveira and Elliot (2012) concerning the portfolio, and on Hoffmann (2000), Luckesi (2002), McKay (2006), Haydt (2008), Correa (2009), Scaramucci (2009), Furtoso (2011) and Sardo and Bernardon (2015) concerning the assessment. From the central concepts of assessment and portfolio, two criteria lists were developed: the first one with the purpose of assisting the teacher in choosing the activities that will make up the portfolio, and the second one to assess the learning of children through the activities that were chosen. The first list was piloted in a class of the Supervised Internship discipline with student-teachers from the third and fourth years of the English Teaching Course at the State University of Londrina because the members of the group have chosen to intern in the context of ELLC. The analyses showed that the portfolio can contribute to formative assessment in ELLC by highlighting children's performance and progress, their strengths and difficulties by allowing the teacher to (re)think his/her teaching practice, resume contents when necessary, and remember the teaching-learning-assessment goals.

Keywords: Teaching English for children. Assessment. Portfolio.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Características importantes em atividades avaliativas	22
Quadro 2 –Ficha de critérios para escolha das atividades que compõem o portfólio	30
Quadro 3 –Ficha de critérios para avaliação da aprendizagem das crianças	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Esquema para a transcrição.....	36
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LIC	Língua Inglesa para Crianças
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	CONCEITOS DE AVALIAÇÃO	15
2.2	AVALIAÇÃO FORMATIVA: DEFINIÇÕES E APLICAÇÕES	18
2.1	O QUE É PORTFÓLIO?	24
3	DESCRIÇÃO DA PROPOSTA	29
4	FICHAS DE CRITÉRIOS: DA SELEÇÃO À AVALIAÇÃO	30
4.1	DESCRIÇÃO DAS FICHAS DE CRITÉRIOS	30
4.2	PILOTAGEM E VALIDAÇÃO DA FICHA DE CRITÉRIOS PARA SELECIONAR AS ATIVIDADES QUE COMPORÃO O PORTFÓLIO	33
5	ANÁLISE DA PILOTAGEM E DA VALIDAÇÃO	36
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa para crianças (LIC) no Brasil vem ganhando destaque e se tornando de extrema importância para professores-pesquisadores da área e, com isso, o número de pesquisas nesse campo vem crescendo consideravelmente (SANTOS 2006; ROCHA 2007; RINALDI 2011).

Com o objetivo de identificar pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem-avaliação¹ e à formação de professores(as)² de línguas estrangeiras para crianças (LEC), foi realizado um mapeamento³ entre os anos de 2013 e 2015⁴ mediante de buscas em bancos de dados digitais⁵ por meio do qual identificamos que, embora as pesquisas que tratem do ensino, da aprendizagem e/ou da formação de professores(as) de LEC e LIC estejam em evidência nos últimos 20 anos, estas são, ainda, homogêneas, ou seja, as temáticas de estudo são regulares.

Os temas mais recorrentes encontrados foram, em primeiro lugar, o uso de histórias infantis no ensino de LIC (TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2006; KLEIN, 2009; OLIVEIRA, 2009; PINTO, 2013; SILVA, Thaiza, 2013), seguido por análise/avaliação de material didático (GIESTA, 2007; MACHADO, 2008; LIMA, 2010; YAMASAKI, 2013), o ensino bilíngue no Brasil (MARCHIORI, 2010; AFFONSO, 2011; NEVES, 2013) e a formação de professores(as) de LIC (RAMPIM, 2010; SILVA, Tais, 2013; MORETTI, 2014).

Apenas dois trabalhos foram encontrados sobre avaliação no ensino de LIC, foco principal desta pesquisa. Um deles foi o estudo desenvolvido por Costa (2008), o qual aborda a avaliação por meio do uso de um exame internacional de proficiência e visa investigar se as concepções presentes no exame estão

¹ Adotamos neste trabalho o termo utilizado por Furtoso (2011), por concordarmos que são práticas indissociáveis.

² Optamos pelo uso discriminado do gênero para valorizar a presença de professores e professoras no contexto educacional brasileiro.

³ A busca por informações para o mapeamento foi dividida por regiões do país e realizada em *websites* de universidades estaduais e federais brasileiras e da PUC/SP, por sua grande contribuição para pesquisas, em seus bancos de teses e dissertações.

⁴ Mapeamento realizado pelos participantes do projeto integrado – Ensino, Pesquisa e Extensão – “O trabalho do professor no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças: uma proposta de formação docente” na Universidade Estadual de Londrina, sob a coordenação da Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.

⁵ Foram consultados os bancos de dados de dissertações e teses das universidades públicas brasileiras e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pela quantidade significativa de pesquisas desenvolvidas dentro da temática. A consulta foi realizada por meio das seguintes palavras-chave: ensino de inglês para crianças, formação de professores de inglês para crianças, aprendizagem de inglês para crianças e avaliação de inglês em crianças.

apropriadas ao ensino de LIC. A pesquisa desenvolvida por Barbosa (2014) teve por objetivos analisar as orientações contidas nos documentos oficiais de um município paraense e descrever práticas avaliativas, realizadas por professores(as) da rede municipal de ensino. Porém nenhum deles trata de avaliação na mesma perspectiva deste trabalho, o qual busca sugerir a realização da avaliação formativa por meio do portfólio e apresentar critérios desenvolvidos para avaliar as atividades que compõem o instrumento e o desempenho dos alunos.

Tendo identificado a inexistência de pesquisas relacionadas à temática deste trabalho - a proposição de instrumento de avaliação no contexto de LIC - justificamos a escolha do tema desta pesquisa para 1) preencher uma lacuna nas pesquisas realizadas sobre ensino-aprendizagem-avaliação de LIC no Brasil; e 2) sugerir possíveis instrumentos de avaliação no referido contexto. Além disso, a motivação da professora-pesquisadora, para se debruçar sobre a temática desta pesquisa, surgiu a partir de sua necessidade, como docente de LIC, de compreender de que maneira o portfólio poderia auxiliar formadores a avaliarem, com enfoque principal no processo de aprendizagem das crianças. Ademais, o portfólio foi utilizado, no contexto de trabalho da pesquisadora, como um mero livro de registros de aulas extra classe e de fotografias com o intuito de mostrar para pais e familiares dos alunos o que estava sendo ensinado de modo lúdico.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de propor o portfólio como um possível instrumento de avaliação formativa no ensino-aprendizagem-avaliação de LIC, uma vez que este instrumento é comumente utilizado no ensino para crianças, mas sem sistematização para avaliação da aprendizagem de língua estrangeira. Decorrentes a esse objetivo, os específicos são: 1) investigar de que modo o portfólio pode fornecer subsídios para o(a) professor(a) realizar a avaliação da aprendizagem de inglês por crianças; e 2) identificar critérios para compor fichas a partir da literatura disseminada no referencial teórico, para auxiliar o(a) professor(a) de LIC na escolha das atividades que compõem o portfólio e para balizar a avaliação da aprendizagem das crianças.

Para atingirmos os objetivos, duas perguntas de pesquisa nortearam nossa investigação:

1 – Em que medida o portfólio pode contribuir para a avaliação formativa da aprendizagem de língua inglesa para crianças, considerando-se as características desse instrumento?

2 – De que modo o portfólio, como instrumento de avaliação, pode nortear o trabalho com crianças aprendizes de inglês como língua estrangeira?

Importa salientar que, do nosso ponto de vista, a principal contribuição desta pesquisa se dá na ficha de critérios que o(a) professor(a) utilizará para selecionar as atividades que comporão o portfólio. Sendo assim, foi essa a ficha pilotada⁶ em uma aula da disciplina de estágio supervisionado com alunos-professores⁷ dos terceiro e quarto anos de Letras – Inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em virtude de os integrantes do grupo terem escolhido estagiar no contexto de LIC; da necessidade de a pesquisadora verificar quão útil a ficha seria para o(a) professor(a) durante a elaboração do portfólio, de investigar de que modo esta pode auxiliá-lo(a); e, ainda, averiguar sua real contribuição com o ensino-aprendizagem-avaliação de LIC.

Este artigo está organizado em sete seções. Na primeira seção, apresentamos nossa pesquisa ao leitor. Na sequência, trazemos os conceitos centrais sobre avaliação e portfólio. Na terceira, descrevemos a proposta desta pesquisa, seguida do detalhamento de ambas as fichas de critérios e a contextualização da pilotagem realizada. Depois, analisamos os dados obtidos por meio da pilotagem. Em seguida, discutimos os resultados e, na última seção, discorreremos sobre as considerações finais.

⁶ O termo pilotagem é por nós compreendido a partir de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

⁷ A expressão “alunos-professores” é utilizada para referir-se a professores e professoras em formação inicial, conforme Tonelli e Cristovão (2010).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos o referencial teórico que sustentou nossa pesquisa. Assim, evidenciamos os principais conceitos de avaliação disseminados pela literatura especializada, as definições e aplicações da avaliação formativa e, por fim, as concepções de portfólio.

2.1 CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um objeto de estudo que vem sendo discutido, em virtude de não ser possível dissociá-la da prática de sala de aula, do despreparo de professores(as) para realizá-la e da dificuldade que eles enfrentam em contemplar outros instrumentos avaliativos. Autores como Harris e McCann (1994), Hoffmann (2000), Luckesi (2002), McKay (2006), Rocha (2006), Haydt (2008), Corrêa (2009), Scaramucci (2009), Furtoso (2011), Quevedo-Camargo (2011) e Sardo e Bernardon (2015) pesquisam sobre o tema em distintas vertentes.

Hoffmann (2000) e Haydt (2008) discutem sobre os tipos de avaliação, os diferentes instrumentos e a necessidade de conscientização por parte dos(as) professores(as) de que o ato de avaliar é mais do que atribuir notas.

Para Rocha, o principal propósito da avaliação é

preparar o aluno, linguística, psicológica, afetiva e culturalmente, para agir, de maneira efetiva e consciente através da LE, em situações diversas do cotidiano e [...] instrumentalizar o aluno para que ele seja capaz de desenvolver as competências necessárias para atuar em situações de comunicação cada vez mais complexas envolvendo a oralidade e, também, a escrita, quando considerado apropriado e oportuno (ROCHA, 2006, p. 271-272).

Scaramucci (2004) disserta sobre o efeito retroativo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas. A pesquisadora afirma que o efeito retroativo é o impacto, positivo ou negativo, capaz de redirecionar o ensino e a aprendizagem. Conforme a autora, “na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o efeito retroativo da avaliação é considerado como um fator relevante na sala de aula” (SCARAMUCCI, 2004, p.288). A autora trata do efeito retroativo em testes, porém trazemos os conceitos disseminados por ela acerca do tema para a vertente da avaliação por meio do portfólio por julgarmos significativo para a pesquisa.

Quevedo-Camargo (2011) e Sardo e Bernardon (2015) pesquisam avaliação no campo do ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI). Enquanto a primeira aborda a avaliação de docentes de LI, as últimas analisam formas de avaliação em LI no sistema de ensino brasileiro.

Furtoso (2011) discorre sobre a avaliação e a aprendizagem de língua estrangeira (LE) em um contexto online. No decorrer de sua pesquisa, a autora perpassa pelas modalidades e funções da avaliação, por técnicas e instrumentos e pela relação entre as abordagens de aprendizagem e a avaliação.

Com relação ao contexto de LIC, McKay (2006, p.18) considera que as práticas avaliativas para crianças devem ser procedimentos eficazes, que foram concebidos para assegurar, à medida do possível, informações “válidas e justas”⁸ sobre as habilidades e o progresso dos jovens aprendizes. De acordo com a autora, avaliações válidas e justas são aquelas que fornecem informações significativas e adequadas sobre a capacidade de uso da linguagem de uma criança.

Harris e McCann (1994) afirmam que o trabalho do(a) professor(a) deve ser o de avaliar e, por meio da avaliação, maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos em todos os aspectos, tais como, aspectos não linguísticos, atitudes em relação à aprendizagem, à própria linguagem, a outras culturas e às pessoas. Além disso, os autores consideram a importância de o(a) professor(a) incentivar o esforço pessoal e a capacidade de trabalhar com outras pessoas, considerando que atividades avaliativas podem ser realizadas individualmente e/ou em grupo.

Sardo e Bernardon (2015) alegam que a avaliação da competência linguística é bastante subjetiva, sendo necessário coerência entre o foco do ensino e os instrumentos avaliativos. As autoras afirmam a importância do uso cuidadoso de números e/ou símbolos para classificar e/ou quantificar⁹ esse conhecimento uma vez que a avaliação pode ter sido feita em um dia em que o aluno não estivesse bem emocional ou fisicamente e, por isso a classificação pode não corresponder exatamente ao que, de fato, o aluno seria capaz de realizar em outro momento.

O cuidado com a avaliação da competência linguística é também defendido por Harris e McCann (1994) quando afirmam que, ao avaliar a

⁸ “Effective assessment procedures (...) are assessments that have been designed to ensure, as far as possible, valid and fair information on the student’s abilities and progress” (MCKAY, 2006, p.18).

⁹ “(...) classificação ou quantificação deste conhecimento” (SARDO; BERNARDON, 2015, p.45).

competência linguística, é importante que, após a apresentação de uma estrutura e/ou de determinado léxico, por exemplo, o(a) professor(a) avalie, informalmente (por meio de jogos¹⁰, competições, questionários, atividades em grupo, dentre outros), o quanto os alunos compreenderam os conteúdos previamente explorados e a capacidade de usá-los. Para os autores, a avaliação informal dessa competência pode também indicar facilidades e dificuldades ao educador que, por sua vez, poderá realizar práticas que antecedem a avaliação formal sob a alegação de recuperar conceitos que não tenham ficado claros para os alunos antes de expô-los a uma avaliação formal.

Retomando Hadyt (2008) e os conceitos disseminados na literatura pela autora no que diz respeito aos modos avaliativos, ela refere-se à avaliação em três tipos: diagnóstica, somativa e formativa.

A primeira consiste em verificar o conhecimento, as habilidades e as aptidões que os alunos já possuem, sendo possível (re)conhecer suas dificuldades e facilidades, permitindo ao(a) professor(a) regulamentar o ensino, isto é, adequar sua prática docente de acordo com a necessidade dos aprendizes de forma a não privilegiar somente um grupo de alunos, por exemplo, aqueles que possuem maior domínio da língua. Geralmente, esse modo avaliativo é realizado no início do ano letivo, ou antes de determinado período de instrução para “(...) constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidade imprescindíveis para as novas aprendizagens” (HAYDT, 2008, p. 16-17).

O tipo somativo é realizado em momentos pontuais do ensino, geralmente ao término de período letivo. Como a avaliação somativa está unicamente relacionada à testagem, à atribuição de notas e à classificação dos alunos, os instrumentos utilizados para a realização dessa modalidade avaliativa são, geralmente, provas, testes e exames.

Luckesi (2002) e Corrêa (2009) tratam mais especificamente da avaliação formativa¹¹ e da relevância que esse modo avaliativo detém, uma vez que

¹⁰ Acreditamos que, no caso de crianças pequenas, é preciso, contudo, avaliar até que ponto jogos competitivos podem ou não favorecer o ensino-aprendizagem-avaliação.

¹¹ Esta pesquisa será focada na avaliação formativa, pelo fato de o portfólio estar estritamente interligado a esse tipo avaliativo. Porém, sabemos que a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa não podem ser dissociadas e, de acordo com Haydt (2008, p. 18), “essas três formas de avaliação estão intimamente vinculadas. Para garantir a eficiência do sistema de avaliação e a

o papel desta é identificar as carências no ensino e as dificuldades na aprendizagem.

Este tipo de avaliação tem o seu foco no processo de ensino-aprendizagem e não, exclusivamente, nos resultados finais ou em determinada nota. No próximo subitem trataremos especificamente sobre esse assunto, foco principal deste estudo.

2.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA: DEFINIÇÕES E APLICAÇÕES

A avaliação formativa é um modo avaliativo cuja função é determinar se os alunos estão dominando os conteúdos ministrados e, assim, possibilitar que o(a) professor(a) regulamente o ensino. Esse modo de avaliação está integrado ao ato de ensinar e inserido na ação de formação dos alunos, sendo assim, essa modalidade de avaliação é realizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo indissociável da prática pedagógica e dos objetivos de ensino.

Para Gaspar (2010, p. 26),

(...) a avaliação não deverá ser vista nem encarada como um processo independentemente do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação não pode nem deve ser separada deste, do contexto educativo e dos seus principais intervenientes, as crianças.

A avaliação formativa é um modo avaliativo em que o foco não está no resultado, mas no processo de aprendizagem. O principal objetivo desse modo de avaliação é a construção do conhecimento de maneira efetiva, em que retomadas nos conteúdos são realizadas sempre que necessárias.

Moraes (2008, p.57) afirma que

a avaliação formativa integra o processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivo maior determinar o nível de aprendizagem obtido pelo aluno em um conteúdo ensinado, bem como especificar em que grau esta aprendizagem ainda não está totalmente dominada.

Segundo Haydt (2008, p. 18), tal modalidade de avaliação “é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do

professor”. A autora afirma que a principal função desse modo avaliativo é precisar se os conteúdos estão sendo ministrados de maneira a favorecer o ensino-aprendizagem.

Complementando o que foi até aqui exposto, podemos dizer que a avaliação formativa permite ao docente orientar seus discentes por meio do *feedback*: um processo muito importante no decorrer da avaliação formativa e no processo de aprendizagem dos alunos.

Assim como Haydt (2008) sustenta que a função da avaliação formativa é de conduzir o educador para que o ensino-aprendizagem seja efetivo, no que concerne especificamente à LIC, McKay (2006) afirma que, acima de tudo, uma avaliação formativa eficaz mostra aos alunos o conhecimento de seu próprio progresso, dando-lhes pareceres sobre o que eles têm feito bem ou sobre aquilo que precisa ser melhorado. Além disso, o momento do *feedback*, no conceber da autora, permite ao docente informar sobre seus progressos e dificuldades e, ainda, fornecer motivação para estudar mais.

Sobre o *feedback*, Spiller (2009) sugere que aquele tem função relevante na aprendizagem infantil. Para a autora, é essencial que o(a) professor(a) explique o seu propósito e utilize-o durante as aulas para que os alunos possam se familiarizar e, assim, perceber os benefícios que aquele pode proporcionar em seu desenvolvimento e na aprendizagem.

No entender da mesma autora, o *feedback* produzirá efeito significativo perante o aluno à medida que aquele estiver acessível a este, ou seja, for exposto de maneira clara, por meio de uma linguagem que faça sentido para o aluno. Do mesmo modo, é imprescindível que, ao realizar o *feedback*, o(a) professor(a) não menospreze o resultado alcançado e/ou afete a autoestima da criança a fim de tornar a prática um momento de aprendizagem, não uma situação de intimidação.

McKay (2006) reitera que a principal função da avaliação formativa é fornecer ao(a) professor(a) informações sobre o desempenho de seus alunos e, por conseguinte, decidir sobre como (re)agir com base nas atividades por eles realizadas. De acordo com a autora, ambos, educador e aprendiz, podem ser beneficiados com a realização da avaliação formativa. Porém o(a) professor(a), na visão da autora, é o(a) mais interessado(a) nos resultados, uma vez que os dados recolhidos podem auxiliá-lo(a) a tomar novas decisões sobre o ensino e verificar se

as atividades realizadas ao longo do processo permitiram que as crianças alcançassem os objetivos propostos.

Cameron (2001) acredita que a avaliação no contexto de LIC deve centrar-se na aprendizagem da criança, não apenas para identificar o que ela é capaz de fazer sozinha, mas principalmente o que ela é capaz de fazer com a ajuda do(a) professor(a) e dos colegas. Tal concepção advém dos pressupostos vygotskyanos sobre a importância e o papel de atividades que possibilitam trocas sociais. Ainda que a autora não mencione explicitamente a avaliação formativa encontramos nas ideias desenvolvidas pela autora características próprias a esse tipo de avaliação.

Sobre o trabalho em grupo, Vygotsky (1991) declara que a aprendizagem ocorre por meio da interação e, mediante esta, a zona proximal de desenvolvimento (ZPD) do aprendiz é estimulada. A ZPD é conceituada pelo teórico como

(...) a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (Vygotsky, 1991, p. 86).

De acordo com o autor supracitado, a ZPD é o âmbito em que a concepção do social e do individual entra em contato e as “ferramentas psicológicas” (DANIELS, 2002, p. 8), dentre elas fala e signos, exercem função mediadora. Ele sustenta que tanto a linguagem quanto outros signos promovem estímulos que influenciam o comportamento, a mediação e conseqüentemente a aprendizagem.

Daniels (2003, p. 83) amplia as convicções de Vygotsky (1991), sustentando que

(...) vale lembrar que a maior parte do escrito de Vygotsky tende a um enfoque nos antecedentes interacionais/interpessoais mais imediatos do funcionamento independente ou aparentemente independente. A primeira implicação importante disso para a pedagogia é que **o ensino e a avaliação devem se centrar no potencial do aluno, não num nível demonstrado de rendimento e compreensão**. A segunda é que o ensino ou a instrução devem criar as possibilidades para o desenvolvimento, pelo tipo de participação ativa que caracteriza a colaboração, devem ser socialmente negociados e implicar a transferência de controle para o aluno (grifo nosso).

Partindo das referências vygotskyanas, podemos constatar que a avaliação precisa estar voltada sempre para o progresso dos alunos e que, por meio da mediação e do auxílio do par mais experiente, a evolução da aprendizagem pode ser notada. Assim, é preciso destacar que, para avaliar a aprendizagem e, no nosso caso, crianças, as escolhas dos instrumentos a serem utilizados devem, necessariamente, lançar mão de atividades que fazem parte do universo infantil e, nesse sentido, testes formais podem não ser frutíferos, uma vez que seu propósito não é o de avaliar o potencial e o desenvolvimento do aluno.

Ainda com relação aos testes formais, Cameron (2001) afirma que a avaliação não se resume a eles, podendo ser realizada por meio de qualquer tipo de atividade desde que essas sejam familiares e avaliem confortavelmente as crianças, ou seja, de modo não invasivo e/ou incômodo. Do mesmo modo, Flottman, Stewart e Tayler (2011) sugerem que sejam praticadas avaliações dinâmicas em oposição às tradicionais. Para elas, uma avaliação dinâmica consiste em avaliar tanto o que as crianças são capazes de fazer sozinhas, assim como com a ajuda de um adulto, criando uma relação direta entre o processo de ensino e o de avaliação. Além disso, elas defendem que a avaliação deve ser realizada de acordo com o contexto e a idade da criança, de maneira que as capacidades e dificuldades de cada faixa etária sejam respeitadas.

Ancoradas em Copple e Bredekamp (2006), as escritoras supracitadas declaram que instrumentos utilizados de acordo com a idade adequada, quando combinados a avaliações realizadas em diferentes situações e cenários, estarão predispostos a possibilitar uma prática avaliativa mais eficaz.

Corroborando a ideia de Flottman, Stewart e Tayler (2011), Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) asseveram que ensino e avaliação devem estar interligados, ou seja, o ato de avaliar deve refletir e complementar a(s) metodologia(s) utilizada(s) em sala de aula e ser realizado por meio de atividades desenvolvidas no cotidiano no qual as crianças estão envolvidas.

Harris e McCann (1994) reforçam a ideia de que as atividades devem ser confiáveis e consistentes¹², ou seja, que, sob as mesmas condições e

¹² “(...) *reliability* ie that it is consistent (...)” (HARRIS E MCCANN, 1994, p.4).

com o desempenho dos alunos ao fim do processo de avaliação, produzirão os mesmos resultados, não importando quando ou onde serão realizadas.

A esse respeito, Scaramucci (2009) defende que a validade e a confiabilidades são dois aspectos primordiais para a aplicabilidade de teste. Embora esta pesquisadora não considere a validade e confiabilidade em atividades, nos apoiamos em seus pressupostos para desenvolvermos a noção de que atividades voltadas para avaliação do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças precisam igualmente atender os mesmos requisitos. Em outras palavras, uma atividade válida deve estar adequada à faixa etária do público alvo e para o propósito da avaliação, ou seja, avaliar de acordo com o objetivo do curso e/ou da aula e dos conteúdos previamente ministrados. No que tange à confiabilidade, Scaramucci (2009) explica que a avaliação deve ser consistente e estável, ou seja, possibilitar que a avaliação seja realizada de modo preciso e coerente. A pesquisadora atesta que uma atividade precisa ser primeiramente confiável para que possa ser válida e que a validade não é um critério exclusivamente relacionado aos instrumentos, mas também, aos resultados.

No que concerne aos objetivos, Furtoso e Rossato (2012) afirmam que é importante resgatar os objetivos de aprendizagem durante a elaboração das atividades que serão ministradas. Para as autoras, há muita dificuldade por parte dos docentes ao desenvolvê-las consoantes aos objetivos de aprendizagem que devem sempre ser previamente pré-estabelecidos e, na maioria das vezes, primeiro a atividade é formulada para depois seu objetivo ser ponderado. Nas palavras de Furtoso e Rossato (2012, p.19),

isto nos mostra como conduzimos o ensino, muitas vezes, sem voltar no planejamento inicial, ou seja, os objetivos estabelecidos no início do ano letivo não são retomados durante o processo de ensino-aprendizagem.

Outros autores contribuem com as afirmações sobreditas sobre as características relevantes das atividades avaliativas, conforme demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1: Características importantes em atividades avaliativas.

AUTORES	AS ATIVIDADES AVALIATIVAS DEVEM...
McKay (2006)	ter o enunciado claro e conter informações significativas e adequadas à capacidade de uso da linguagem de uma criança (contempla o que elas são capazes de fazer com a linguagem, o conhecimento adquirido em sala de aula e o vocabulário necessário para realização da mesma).
Tonelli (2005)	ser contextualizadas, o aluno só se envolverá em determinada atividade se a aula for contextualizada, levando o aluno a identificar o assunto que será discutido, a relevância do mesmo, mobilizando seus conhecimentos prévios.
Inagaki e Hatano (1983)	possibilitar que o aluno defenda seu ponto de vista.
Moreto (2008)	oportunizar ao aluno a apropriação de conceitos e revelar reorganização e análise crítica de novos conceitos.
Alegro (2008)	contribuir com a identificação e com o reconhecimento de símbolos e de significados.
Souza (2013)	permitir que o aluno utilize linguagens diversas (como, por exemplo: escrita, oral, visual) para revelar o conhecimento em construção.

FONTE: A própria autora.

Com base no Quadro 1, podemos asseverar que, sendo a avaliação uma temática bastante discutida e utilizada para diversas finalidades (possibilita ao(a) professor(a) acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, informá-los sobre seus desempenhos, facilidades e dificuldades, retomar conteúdos, dar *feedback*), a mesma não se limita a números e aprovações, a somar e/ou classificar. A avaliação deve ser realizada com prudência, por meio de atividades que façam sentido e que evidenciem tanto o conhecimento adquirido quanto as dificuldades do aprendiz.

Sendo assim, entendemos que a avaliação formativa pode garantir uma avaliação mais equitativa e apropriada para o contexto de ensino-aprendizagem-avaliação, especialmente no contexto de LIC, permitindo que o(a) professor(a) aperfeiçoe sua metodologia de ensino com vistas a melhorar o desempenho da criança.

Na próxima seção trataremos das definições, conceitos, explicações e peculiaridades do portfólio.

2.3 O QUE É PORTFÓLIO?

O portfólio teve origem no mundo das artes e sua definição mais conhecida e abrangente origina-se também desse campo do saber. Sendo assim, o portfólio pode ser definido, de maneira geral, como um conjunto dos melhores trabalhos que foram realizados por uma pessoa (DAVIS; PONNAMPERUMA, 2015; SÁ, 2015; ZANELATO, 2008). Villas Boas (2006) dispõe da mesma concepção acerca do portfólio e sustenta que seu objetivo é apresentar amostras de produções para especialistas e professores(as).

Concordando com Villas Boas (2006), Zanellato (2008) afirma que o portfólio é uma pasta que tem como principal finalidade o armazenamento de trabalhos realizados no decorrer de um período, seja ele longo ou curto, portanto,

o portfólio deve ser de natureza longitudinal, isto é, deve ser desenvolvido ao longo de um curso e, muitas vezes, além do término de um curso; deve ser regido por um conteúdo mínimo e básico bem diversificado; e o seu caráter deve ser colaborativo para com o processo de ensino-aprendizagem (ZANELATO, 2008, p.15).

Para Birgin e Baki (2007), não é possível definir o que é o portfólio de apenas uma maneira, pois sua definição pode mudar de acordo com sua finalidade e a forma como é utilizado. Conforme os autores, embora o portfólio possa ser usado como instrumento avaliativo da aprendizagem, ele também é empregado por profissionais como arquitetos, pintores e artistas para apresentar suas obras. De acordo com eles, a distinção entre as características do portfólio avaliativo para o portfólio artístico é fundamentalmente que o portfólio como instrumento de avaliação não pode ser preenchido ao acaso, este deve ser intencional e sistemático, construído durante um período determinado e com critérios estabelecidos.

Os autores relacionam o portfólio a uma coleção de trabalhos que alunos apresentam a outras pessoas por meio do qual evidenciam seus esforços e progressos, registrando o processo de aprendizagem, e descrevem como uma sistemática e intencional coleta das provas reflete o sucesso, o desempenho e os esforços dos estudantes em uma ou mais áreas ao longo de um período. Assim,

podemos definir o portfólio como a coleção de trabalhos realizados por um indivíduo durante um íterim com uma finalidade específica. Além disso, acreditamos que o portfólio representa uma compilação de materiais que exemplifica as habilidades, qualificações e experiências de uma pessoa.

No campo educacional, Hernández (1998) afirma que o portfólio não é apenas uma coleção de trabalhos, mas uma forma de reflexão de alunos e professores(as) acerca do ensino e da aprendizagem, ou seja, um

continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc) que proporciona **evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas** e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (ênfase adicionada) (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

A partir do enfatizado na citação de Hernández (1998), no nosso ponto de vista, este seria um dos critérios fundamentais para a escolha das atividades que comporão o portfólio pela relevância da utilização de estratégias para a aprendizagem de LIC, tais como: dicionários, livros, atividades previamente realizadas, dentre outros (HARRIS; MCCANN, 1994). Assim como Harris e McCann (1994) apresentam algumas estratégias, Tonelli (2012) indica que consultas no livro didático, anotações feitas no caderno, busca na memória do conhecimento adquirido e auxílio do(a) professor(a) e dos colegas também podem servir como facilitadores da aprendizagem infantil.

Corroborando Hernández (1998), Villas Boas (2006) assevera que o portfólio na educação tem como objetivos oportunizar aos alunos o registro de experiências, evidenciando o progresso e demonstrando suas capacidades e dificuldades, e permitir que eles acompanhem o aprendizado, conhecendo suas habilidades e reconhecendo os aspectos que necessitam ser aprimorados.

As estratégias mencionadas podem contribuir de modo a auxiliar o aluno durante a realização de atividades, podendo facilitar a aprendizagem de LI e favorecer suas habilidades. Assim, ao utilizar as estratégias, cada aprendiz pode fortalecer suas facilidades e minimizar suas dificuldades em relação à língua.

Villas Boas (2006) afirma que

o uso do portfólio beneficia qualquer tipo de aluno: o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em

grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado ou interessado pelo trabalho escolar, o que gosta de escrever e até o que não gosta – porque ele pode passar a gostar, assim como pode apresentar suas produções usando outras linguagens (VILLAS BOAS, 2006, p.41).

Ela ressalta ainda que, ao utilizar o portfólio, a avaliação somativa e o uso das notas podem ser adotados de maneira secundária, demonstrando que o aprendiz não deve estudar apenas para obter uma nota e/ou passar de ano, mas para aprender e desenvolver suas capacidades.

Apesar dos diversos conceitos encontrados na literatura disseminada, do nosso ponto de vista, o portfólio no contexto educacional, incluindo o de LIC, constitui um instrumento que, em última instância, objetiva atender às necessidades de ensino-aprendizagem-avaliação, aprofundando o conhecimento nessa relação e propiciando aos(as) professores(as) e alunos compreensão do que foi ensinado e aprendido.

Mediante o até aqui exposto, concordamos com Zanellato (2008, p.18) ao afirmar que o portfólio é “um instrumento facilitador na construção, reconstrução e reelaboração do processo de ensino-aprendizagem durante todas as etapas de um curso” (ZANELLATO, 2008, p.18).

Birgin e Baki (2007) enfatizam a importância que o portfólio tem e salientam que este é uma integração entre o processo (de seleção, realização, avaliação e reflexão) e o produto que visa favorecer a aprendizagem dos estudantes por meio do diagnóstico e evidenciar necessidades, facilidades e dificuldades. Para eles, o primeiro e mais importante passo para a realização de um portfólio na área da educação é a determinação dos seus objetivos, uma vez que estes afetarão diretamente o método de criação e as atividades que serão registradas, bem como o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim, importa que a atividade e os objetivos de aprendizagem estejam sempre em consonância e que os mesmos sejam previamente definidos.

Tendo os objetivos do portfólio definidos, devem ser determinadas quais atividades serão recolhidas, quem as recolherá, com que frequência elas serão copiladas e como elas serão avaliadas. Oliveira e Elliot (2012, p. 31) certificam que,

ao transportar o portfólio para a área de educação, novas especificidades são agregadas. Nesse contexto, os professores tornam-se orientadores para atender o propósito de sua aplicação.

Assim, o portfólio deve ser conceituado não só como um instrumento avaliativo, mas também como um importante recurso na construção do conhecimento, evidenciando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ou seja, o portfólio pode servir tanto para evidenciar o desempenho e progresso dos alunos, uma vez que ele organiza as atividades de maneira sistemática, quanto para revelar ao(à) professor(a) as facilidades e dificuldades de cada um deles.

Para as autoras supracitadas,

o portfólio, como prática de avaliação, oferece ao educador o reconhecimento do nível de aprendizagem do aluno e favorece o encorajamento de descobertas motivadas pelo desejo de saber, abrindo o leque de modalidades de aprendizagem e concentrando a atenção dos envolvidos na educação: crianças, professores e familiares. Possibilita, também, a identificação de objetivos de aprendizagem, sua realização e/ou as mudanças necessárias para facilitar que sejam alcançados pelos alunos (OLIVEIRA; ELLIOT, 2012, p.35).

De acordo com Harris e McCann (1994), esse pode servir como instrumento de registro e avaliação da aprendizagem, pelo fato de este poder substituir provas, ser válido e confiável e oferecer ao(à) professor(a) a possibilidade de avaliar vários aspectos (linguísticos e não linguísticos) de uma área ou tema (dos aspectos mais simples aos mais complexos).

Nesse sentido, o portfólio não pode ser tomado como apenas um produto final na avaliação, mas sim como um instrumento que possibilita a retomada de conteúdos, refacções de atividades e ressignificação da prática pedagógica. Assim, com base nos autores até aqui citados, concluímos que, de modo geral, o portfólio, como instrumento de avaliação, pode ser concebido para refletir o desempenho de cada aluno como um indivíduo ou de um grupo.

Oliveira e Eliot (2012, p. 31) argumentam que o portfólio permite estreitar o elo entre o ensino e a aprendizagem e, assim, “documentar e avaliar competências e habilidades dos estudantes”.

Outro ponto discutido por Oliveira e Eliot (2012, p. 34) versa sobre a diversidade na aprendizagem e as particularidades de cada aluno, as autoras afirmam que

o portfólio deve privilegiar as diversas linguagens através das quais a aprendizagem acontece: o lúdico, o imaginário, música, teatro, vivências fora do ambiente escolar e, também, considerar que o aprendizado se dá por muitos caminhos.

Complementando a alegação das autoras supracitadas, Hernández (1998) declara que o que caracteriza o portfólio como instrumento avaliativo é a possibilidade da realização de reflexões acerca dos processos de aprendizagem dos alunos, em que o(a) professor(a) é capaz de identificar as dificuldades encontradas por eles e, assim, reestruturar as práticas de ensino.

Além do professor, podemos afirmar que, no que diz respeito à avaliação, o portfólio permite que o desempenho dos alunos seja evidenciado com base em amostras genuínas de seus trabalhos, demonstrando suas facilidades e dificuldades bem como os auxiliando na concretização dos objetivos de aprendizagem propostos.

Considerando os contextos (artes, arquitetura, engenharia, dentre outros) nos quais o portfólio vem sendo utilizado e no que concernem aos nossos estudos sobre este, entendemos que os conceitos que cabem neste trabalho são do âmbito escolar, uma vez que este pode ser utilizado como um instrumento de avaliação formativa por proporcionar ao(a) professor(a) retomar conteúdos, quando julgar necessário, avaliar o desenvolvimento dos aprendizes e não se atentar apenas para os resultados.

No próximo item, trazemos a descrição da proposta prática desta pesquisa: a proposição de duas fichas de critérios, uma para elaboração do portfólio e a outra para avaliação da aprendizagem.

3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Com o intuito de propor o uso do portfólio como um possível instrumento avaliativo da aprendizagem de LIC, duas fichas de critérios foram elaboradas a partir da literatura disseminada. A primeira, voltada para auxiliar o docente na escolha das atividades que comporão o portfólio e a segunda, para avaliar a aprendizagem de crianças que aprendem inglês por meio das atividades escolhidas.

A criação das fichas deu-se a partir da necessidade de a professora-pesquisadora de dispor de critérios avaliativos para serem utilizados na seleção das atividades e na avaliação do desempenho dos aprendizes após a realização dessas atividades, pois, no seu contexto de atuação (ensino de LIC em escolas de idiomas), o portfólio, em última instância, não é utilizado para avaliar as crianças, mas para mostrar, aos pais, por meio de fotografias¹³, as celebrações realizadas na escola e as aulas extraclasse. Desse modo, na maioria das vezes, quando o portfólio é utilizado como instrumento avaliativo, não há parâmetros e/ou critérios de avaliação, o que faz com que o(a) professor(a) realize-a e, se necessário, atribua uma nota, apenas a partir da beleza estética do portfólio e das atividades que o compõem, pelo comportamento do aluno durante as aulas ou, até mesmo, por afinidade entre docente e aprendiz.

No item subsequente, apresentamos a descrição das fichas e, com o objetivo de identificarmos a real utilização da lista de critérios, proposta para selecionar as atividades que comporão o portfólio, realizamos a sua pilotagem. Trazemos também, para fins de análise, relatos de alunos-professores(as) que atuam no contexto de LIC nas disciplinas de estágio supervisionado I e II da UEL e discutimos os dados gerados por meio da pilotagem.

¹³ Utilizamos essa metáfora, pois a partir de nossa experiência, percebemos que, muitas vezes, os portfólios são utilizados, à semelhança de uma fotografia, para retratar uma dada circunstância, como se, no caso do processo ensino-aprendizagem-avaliação fosse possível apresentar uma representação imagética e circunstancial.

4 FICHAS DE CRITÉRIOS: DA SELEÇÃO À AVALIAÇÃO

Nesta seção descrevemos as fichas de critérios elaboradas que propomos para serem utilizadas na avaliação de ensino de LIC. Em seguida, detalhamos o modo como foi realizada a pilotagem da lista de critérios.

4.1 DESCRIÇÃO DAS FICHAS DE CRITÉRIOS

Para propor o portfólio como um possível instrumento de avaliação formativa no ensino-aprendizagem-avaliação de LIC, elaboramos duas fichas de critérios a partir do referencial teórico no qual esta pesquisa está ancorada: uma para selecionar as atividades que comporão o portfólio e a outra para avaliar a aprendizagem das crianças por meio do instrumento.

A primeira a ser apresentada e descrita (Quadro 2) é a ficha que auxiliará o(a) professor(a) na seleção das atividades que comporão o portfólio. A ficha é constituída por 11 critérios concebidos a partir de conceitos centrais, disseminados na literatura especializada sobre avaliação e portfólio. De maneira geral, os critérios foram delineados com vistas a facilitar a análise do(a) professor(a) em relação às atividades que comporão o portfólio para que as atividades nele arroladas possam, de fato, servir de parâmetros para avaliar, contribuindo, assim, para a aprendizagem de LIC e para o desenvolvimento das crianças.

Após cada critério, o quadro traz duas colunas em que o docente – ou aquele que decidirá quais atividades devem ou não compor o portfólio – deverá marcar sim ou não, considerando se a atividade apresenta aquele critério, e outra coluna com a característica da atividade, ou seja, com a explicação do critério.

Quadro 2: Ficha de critérios para escolha das atividades que comporão o portfólio.

	CRITÉRIOS	SIM	NÃO	CARACTERÍSTICAS DA ATIVIDADE
1	O enunciado da atividade, em termos de extensão e linguagem, é coerente com a idade e com o nível de proficiência dos alunos?			O enunciado deixa claro o que as crianças devem desenvolver.

2	A atividade proporciona evidências do conhecimento linguístico construído e das estratégias utilizadas, como, por exemplo, consulta a materiais de apoio (dicionários, livros, atividades previamente realizadas, etc.)?			Atividade que mostre ao(à) professor(a) a aprendizagem da língua e se as crianças utilizaram recursos para realizá-la.
3	A atividade está de acordo com os objetivos de aprendizagem que foram previamente traçados?			Atividade que contemple os objetivos de ensino-aprendizagem do conteúdo/bimestre/semestre/ano/curso.
4	A atividade documenta e avalia competências e habilidades dos alunos?			Atividade que mostre ao(à) professor(a) as competências linguísticas e habilidades (oral, organizacional, interativa, dentre outras).
5	A atividade permite a expressão do conhecimento do aluno por meio de mais de uma linguagem?			Atividade que mostre ao(à) professor(a) que a criança expressa o que foi aprendido por meio da língua, de desenhos, gestos, dentre outros.
6	A atividade permite que o professor analise o progresso do aluno?			Atividade que mostre ao(à) professor(a) o que a criança aprendeu, onde estão suas dúvidas e quais são suas dificuldades.
7	A atividade permite interação entre os alunos e/ou aluno e professor(a), privilegiando trocas de conhecimento, por se tratar de crianças pequenas aprendendo uma língua estrangeira?			Atividade que permita que as crianças se comuniquem e ajudem umas às outras.
8	A atividade é confiável, ou seja, produzirá os mesmos efeitos e resultados, não importando quando ou onde será realizada?			Atividade que, realizada independente do dia, horário, local, levará a criança a cumpri-la da mesma forma e mostrará os mesmos resultados.
9	A atividade avalia confortavelmente os alunos, ou seja, é familiar aos aprendizes, tendo já sido desenvolvida no cotidiano de sala de aula, permitindo uma avaliação confortável e não invasiva?			Atividade conhecida pelas crianças, ou seja, foi realizada durante as aulas.

10	A atividade traz informações significativas e adequadas sobre a capacidade de uso da linguagem de uma criança, ou seja, contempla o que ela é capaz de fazer com a linguagem, o conhecimento adquirido em sala de aula, o vocabulário necessário para realização da mesma?			Atividade mostra ao(à) professor(a) se as crianças estão aprendendo, reconhecendo e utilizando a língua de maneira adequada.
11	A atividade permite uma avaliação eficaz, ou seja, possibilita que educadores obtenham um <i>feedback</i> sobre a aprendizagem para que repensem o ensino?			Atividade que, após realizada, permita ao(à) professor(a) identificar os avanços e/ou as dificuldades das crianças e aponte para ele o que fazer depois.

FONTE: A própria autora.

A segunda ficha (Quadro 3), composta por 12 critérios, foi elaborada para avaliarmos o desempenho e a aprendizagem das crianças a partir das atividades que efetivamente compõem o portfólio e, a partir disso, o professor(a) poderá identificar as facilidades e/ou as dificuldades dos aprendizes, permitindo, assim, que o conteúdo ministrado seja retomado e que atividades sejam refeitas, integrando o processo de ensino-aprendizagem-avaliação e ressignificando a prática pedagógica.

A ficha em questão é tão relevante para o trabalho do professor – e para esta pesquisa – quanto a primeira, visto que, viabiliza avaliar de modo mais objetivo, oportuniza o ensino em espiral e direciona o caminho docente com vistas a promover a aprendizagem a alcançar os objetivos propostos.

É importante ressaltar que essa ficha de critérios foi elaborada para avaliar o aluno por meio de cada atividade do portfólio, mas, apesar disso, é perfeitamente cabível que o(a) professor(a) use-a para avaliar o portfólio como um todo, como um conjunto de atividades, considerando, então, o desempenho e o progresso geral das crianças.

Após cada critério, o quadro traz três colunas nomeadas da seguinte maneira: sim, parcialmente e não, em que o docente deverá marcar sim, quando a criança desempenhar o critério durante a execução da tarefa; parcialmente, quando cumprir relativamente o que era necessário; e não, quando transgrediu o critério.

Quadro 3: Ficha de critérios para avaliação da aprendizagem das crianças.

	CRITÉRIOS	SIM	PARCIALME NTE	NÃO
	A atividade realizada evidencia que o aluno			
1	compreendeu o léxico, utilizando-o de maneira contextualizada/maneira correta?			
2	identificou e reconheceu símbolos e significados presentes na atividade (como, por exemplo: palavras, figuras)?			
3	utilizou linguagens diversas (como, por exemplo: oral, visual) para revelar o conhecimento em construção?			
4	se apropriou do sistema linguístico?			
5	agiu de maneira efetiva e consciente, linguística, psicológica, afetiva e culturalmente, por meio da língua inglesa, em situações diversas do cotidiano?			
6	fomentou uma relação positiva com a aprendizagem da língua?			
7	foi capaz de desenvolver as competências necessárias para atuar em situações de comunicação?			
8	explorou a produção oral?			
9	organizou e analisou criticamente os novos conceitos?			
10	apropriou-se de (novos) conceitos?			
11	prosseguiu nos estágios da ZPD, ou seja, a partir da atividade proposta, ele demonstrou desenvolvimento da aprendizagem da língua?			
12	teve experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras?			

FONTE: A própria autora.

A seguir, discorreremos sobre a pilotagem da ficha de critérios proposta para selecionar as atividades que comporão o portfólio.

4.2 PILOTAGEM E VALIDAÇÃO FICHA DE CRITÉRIOS PARA SELECIONAR AS ATIVIDADES QUE COMPORÃO O PORTFÓLIO

Após a elaboração das fichas de critérios, sentimos a necessidade de validar o instrumento de seleção das atividades que comporão o portfólio (Quadro

2). A validação aconteceu por meio da pilotagem da ficha de critérios supracitada em função do amplo leque de atividades disponíveis e devido a isso, a dificuldade da pesquisadora, enquanto professora de LIC, de escolher atividades dentre todas as realizadas pelos alunos, pois avaliar inúmeras atividades de vários aprendizes se torna, muitas vezes, inviável para o(a) professor(a).

Assim, a pilotagem da ficha de critérios foi realizada em uma aula da disciplina de estágio supervisionado, ocorrida no dia 18/11/2015, a convite da orientadora desta pesquisa e também supervisora daquele grupo, com os sete alunos-professores presentes, de um total de oito, que cursam o terceiro e o quarto ano do curso de letras - inglês¹⁴.

No início daquela aula foi informado pela supervisora de estágio o propósito do encontro: os alunos-professores foram convidados a discutir sobre as questões pertinentes ao uso do portfólio como instrumento de avaliação no ensino de LIC¹⁵. Ela também esclareceu que aquela aula faria parte de nossa pesquisa e os alunos-professores concordaram verbalmente em participar e autorizaram a gravação em vídeo da reunião.

Para guiar o encontro, foi elaborado um roteiro pela pesquisadora. Primeiro, os alunos-professores foram questionados sobre a concepção de portfólio e, a partir da resposta proferida por eles, foram discutidos os conceitos de portfólio, disseminados na literatura especializada. Em seguida, o contexto e a justificativa para elaboração das fichas de critérios foram apresentados. Com uma cópia em mãos da lista de critérios para escolha das atividades que comporiam o portfólio (somente esta foi entregue por ser o foco principal da pilotagem), foi solicitado que eles enumerassem, individualmente, os 12 critérios que compunham a ficha. Sendo o 1 o mais importante, e o 12 o menos importante na visão dos alunos-professores. Após a enumeração, foi indagado o porquê da ordem escolhida e, em seguida, eles utilizaram a ficha para selecionar três atividades realizadas pelos alunos do CEI para, a partir disso, compor um portfólio. Para finalizar, foi solicitado que os participantes da aula identificassem para quais critérios sinalizaram sim e para quais sinalizaram não.

¹⁴ Salientamos que o grupo foi escolhido pelo fato de o contexto de atuação dos alunos-professores ser o CEI – Centro de Educação Infantil Unidade Campus da UEL, ou seja, de eles terem escolhido cumprir o estágio ministrando aulas de inglês para crianças.

¹⁵ A aula foi gravada em vídeo no qual ficou registrado o consentimento oral dos discentes para o uso dos dados exclusivamente para fins desta pesquisa.

No próximo tópico analisaremos os dados levantados por meio da pilotagem, estando esses separados em duas categorias: na categoria 1 apresentaremos os dados dos conceitos presentes no referencial teórico enquanto na 2, a relevância dos critérios de acordo com os alunos-professores.

5 ANÁLISE DA PILOTAGEM E DA VALIDAÇÃO

A aula com os alunos-professores foi transcrita com base na convenção para transcrição de Tonelli (2005, p. 123), com algumas alterações efetuadas e necessárias pelo contexto de pesquisa, obtendo, assim, o seguinte esquema:

Tabela 1: Esquema para a transcrição.

Ocorrências	Descrição dos sinais	Sinais	Exemplos
Nomes dos alunos-professores.	Primeiras letras do nome e do sobrenome, maiúsculas.	(A.B), (B.M), (D.C), (E.R), (O.H), (T.R), (V.T).	(O.H)
Alunos-professores com nomes mencionados nos excertos.	Primeiras letras do nome e do sobrenome, maiúsculas.	/A.B/, /B.M/, /D.C/, /E.R/, /O.H/, /T.R/, /V.T/.	/V.T/ falou
Nome da orientadora da pesquisa, mencionado nos excertos.	Primeiras letras do nome e do sobrenome, maiúsculas.	[J.T]	[J.T] sempre enfatiza
Supressão de falas ao longo dos excertos.	Três pontos entre parênteses.	(...)	(...) eu acho que contribui (...).
Palavras em que a norma culta da língua portuguesa não foi utilizada.	Itálico.		<i>ce tá</i> trabalhando.
Sinais de prolongação de fala.	Três pontos.	...	aí...depois

Fonte: A autora com base em Tonelli (2005).

Os dados foram analisados a partir de duas categorias: 1) conceitos disseminados na literatura sobre avaliação e portfólio; e 2) grau de importância dos critérios com base no discurso dos alunos-professores.

No que concerne à primeira categoria de análise, buscamos na fala dos alunos-professores: a) como eles concebem portfólio enquanto instrumento avaliativo de LIC; e b) suas impressões acerca da ficha pilotada. Mais especificamente questionamos se, em suas opiniões, a ficha pode ser útil no

contexto de LIC e se os critérios podem ou não contribuir com o(a) professor(a) durante a seleção das atividades que comporão o portfólio. Em relação à segunda categoria, apontaremos os três critérios, presentes na ficha, de maior e de menor relevância na perspectiva dos alunos-estagiários.

Para iniciar a primeira categoria de análise, os alunos-professores foram questionados a respeito do portfólio (Se vocês tivessem que dar uma definição de portfólio, o que é portfólio?), dois alunos-professores expuseram suas opiniões, como é possível identificar nos excertos 1 e 2:

Excerto 1:

“Um conjunto de atividades produzidas onde você pode analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, não necessariamente da criança, mas do aluno” (V.T).

Excerto 2:

“Eu tenho a mesma concepção que a /V.T/ falou. É ... é onde você consegue colocar as atividades que foram feitas e através das atividades você tem várias possibilidades né de avaliação ..., de acompanhamento de processo ..., de tudo isso” (T.R).

As colocações dos alunos-professores nos excertos 1 e 2 estão em consonância com os conceitos de Villas Boas (2006) para quem o portfólio é uma pasta em que os melhores trabalhos são colocados, possibilitando ao(à) professor(a) avaliar e reconhecer o nível de aprendizagem dos alunos por meio do progresso, capacidades e dificuldades de cada um. Além disso, a autora afirma que o portfólio oportuniza que eles acompanhem o aprendizado, conheçam suas habilidades e reconheçam o que necessita ser aperfeiçoado.

Da mesma forma, Zanellato (2008) corrobora Villas Boas (2006) em relação à definição de portfólio e, ainda, Birgin e Baki (2007) reforçam as afirmações da autora supracitada acerca de o instrumento possibilitar o registro e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Assim, as declarações dos alunos-professores a respeito da definição do portfólio estão em conformidade com os pesquisadores citados neste estudo.

No que concerne ao segundo questionamento feito aos alunos-professores (Qual foi a impressão de vocês sobre a ficha de critérios?), dois expressaram suas considerações, como evidenciado nos excertos 3 e 4.

Excerto 3:

“(...) eu acho que contribui até pra elaboração de atividades futuras. Se for pensar que ... que assim ela vai servir mais *pro* proposito de avaliação e *pra* esses propósitos todos ... acho que direciona bem na hora de pensar as atividades” (E.R).

Excerto 4:

“(...) acho que serve *pra* gente pensar na atividade e ... não ficar dando atividade sem sentido. Porque acontece de você dar uma coisa e depois você vai olhar e percebe que aquilo não teve sentido algum” (D.C).

De acordo com Scaramucci (2004), o efeito retroativo é o impacto, positivo ou negativo, não esperado que oportuniza ao(a) professor(a) repensar e redirecionar o ensino. Como evidenciado nos excertos acima, um efeito positivo é identificado quando os alunos-professores afirmam que a ficha de critérios pode, além de servir como instrumento de seleção de atividades, contribuir para a sua elaboração de maneira relevante para o ensino-aprendizagem-avaliação de LIC (“não ficar dando atividade sem sentido” D.C). Outro indício de efeito retroativo positivo que emerge de nossas análises é o fato de a pesquisadora, ao selecionar critérios para a escolha das atividades que comporão o portfólio, não ter considerado a possibilidade mencionada pelos alunos-professores. Em outras palavras, ao elaborar a primeira ficha, não levamos em conta o fato de que o mesmo instrumento pode ser utilizado também como uma possibilidade quando da proposição de atividades voltadas exclusivamente para a avaliação de LIC (“*pro* propósito de avaliação” E.R).

A segunda categoria de análise – o grau de relevância dos critérios com base no discurso dos alunos-professores – versará sobre dois pontos: a) os mais importantes e b) os menos importantes. No que concerne ao primeiro, os alunos-professores foram unânimes em eleger os três indispensáveis. Na opinião deles:

- A atividade está de acordo com os objetivos de aprendizagem que foram previamente traçados?

- A atividade avalia confortavelmente os alunos, ou seja, é familiar aos aprendizes, tendo já sido desenvolvida no cotidiano de sala de aula, permitindo uma avaliação confortável e não invasiva?

- A atividade traz informações significativas e adequadas sobre a capacidade de uso da linguagem de uma criança, ou seja, contempla o que esta é

capaz de fazer com a linguagem, o conhecimento adquirido em sala de aula, o vocabulário necessário para realização da mesma?

No que diz respeito ao objetivo, a relevância da atividade foi apontada, pois, na opinião dos alunos-professores, estar de acordo com o(s) objetivo(s) previamente estabelecido(s) pode contribuir significativamente para a escolha de atividades condizentes com a proposta de ensino previamente estabelecida. Nos excertos 5 e 6 trazemos algumas evidências de tal proposição:

Excerto 5:

“(...) as atividades (...) pra elas estarem dentro do portfólio elas não podem fugir, na verdade elas não poderiam fugir em caso nenhum, mas principalmente nesse elas não podem fugir do que já foi ... é ... previamente traçado *pra tá* dentro do bimestre ou do conteúdo” (O.H).

Excerto 6:

“(...) se a gente vai começar uma atividade, a gente pensa no objetivo que vai guiar o que a gente vai fazer com essa atividade ou o que *vamo* fazer com a aula *né* ... ou no tema. Não tem como dar algo sem objetivo, só por dar. (...) então geralmente essa questão de objetivo ou de meta é um dos pontos mais importantes que a gente tem que pensar e pra mim na hora que eu vi ela não tive dúvida (...)” (B.M).

Scaramucci (2009) consolida a importância de a avaliação ser realizada de acordo com os objetivos de aprendizagem ao relatar que, para que a atividade seja válida, esta deve estar de acordo com a faixa etária do público alvo, com o propósito da avaliação e com os objetivos do curso, da aula e/ou dos conteúdos previamente ministrados. A esse respeito, Furtoso e Rossato (2012) referem-se sobre a dificuldades dos(as) professores(as) em pensar em atividades que estejam de acordo com os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Com base nessas autoras, identificamos ser notório o discernimento dos alunos-professores em relação à relevância em se elaborar atividades que estejam ancoradas nos objetivos de ensino e de aprendizagem (“Não tem como dar algo sem objetivo, só por dar. Então geralmente essa questão de objetivo ou de meta é um dos pontos mais importantes que a gente tem que pensar” B.M).

Com relação ao exposto por O.H, identificamos em sua fala a importância de a atividade estar de acordo com os objetivos do curso quando afirma que “as atividades (...) pra elas estarem dentro do portfólio elas não podem fugir (...) do que já foi previamente traçado *pra tá* dentro do bimestre ou do conteúdo”.

No que concerne a avaliar confortavelmente os alunos, o segundo critério eleito, os comentários tecidos pelos alunos-professores sugerem a

importância desse quesito por se tratar, especificamente, de crianças pequenas aprendendo inglês. Os excertos 7 e 8 apresentam alguns exemplos:

Excerto 7:

“(...) porque a J.T sempre enfatiza isso ... de ficar no mesmo, não ficar sempre, mas trazer o mesmo tipo de atividade” (**A.B**)

Excerto 8:

“(...) *daí* se ela é feita *de forma confortavelmente*, se eles não vão ficar (...) tencionados, impressionados por causa desse tipo de atividade” (**V.T**)

Para Cameron (2001), avaliar confortavelmente os alunos é imprescindível, uma vez que o ato de avaliar não se restringe à aplicação de testes, sendo possível realizá-lo por meio de qualquer tipo de atividade desde que essa seja familiar à criança, e Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) complementam a perspectiva de Cameron (2001), afirmando que é primordial avaliar, utilizando-se atividades desenvolvidas no cotidiano de sala de aula.

Do nosso ponto de vista, tanto na fala de A.B quanto na V.T é possível perceber que os alunos-professores consideram o fato de a atividade ser familiar (“trazer o mesmo tipo de atividade” **A.B**) à criança, para ser aplicada como instrumento avaliativo, algo fundamental quando se trata de avaliar de maneira que não traga desconforto para o pequeno aprendiz (“se eles não vão ficar (...) tencionados, impressionados por causa desse tipo de atividade” **V.T**).

Sobre a capacidade de uso da linguagem de uma criança, os alunos-professores consideraram esse critério relevante por selecionar atividades que possibilitem o aprendizado significativo da língua inglesa, como mostrado nos excertos 9 e 10:

Excerto 9:

“(...) a questão do que é significativo pra criança e isso vai fazer alguma diferença, se ela não *tá* aprendendo só *pra* falar eu aprendi isso, mas se ela não vai usar *daí* é um ponto importante porque tem ... tem que trazer algo que transforme em significado na vida dela e na nossa também porque a gente consegue pensar em adequar melhor isso” (**B.M**).

Excerto 10:

“(...) eu também acho extremamente importante se a atividade traz informações significativas e adequadas sobre a capacidade de uso da linguagem (...) porque é sempre bom retomar, ver o que eles lembram e *aí* tem essa questão *de permite* expressar o conhecimento do aluno” (**V.T**).

Em relação à capacidade de uso da linguagem de uma criança, McKay (2006) assegura que é importante que a atividade permita ao(a) professor(a) avaliar o que aquela é capaz de fazer com a linguagem bem como o conhecimento adquirido em sala de aula e ainda todo o vocabulário necessário para realizá-la.

Ao longo dos excertos 9 e 10, **B.M** e **V.T** enfatizam a importância de ensinar o que é significativo para a criança por meio do uso da língua (“querendo ou não a questão do que é significativo pra criança (...) se ela não tá aprendendo só pra falar eu aprendi isso” **B.M**) e da linguagem (“eu também acho extremamente importante se a atividade traz informações significativas e adequadas sobre a capacidade de uso da linguagem” **V.T**), corroborando McKay (2006).

Por meio da discussão acerca da enumeração dos critérios, foi possível percebermos que, a partir da prática de sala de aula no contexto infantil, não houve concordância sobre os critérios de 4 a 10. Os alunos-professores elegeram esses itens em diferentes ordens de importância.

Os critérios menos relevantes foram novamente acordados por eles, sendo estes:

- O enunciado da atividade, em termos de extensão e linguagem, é coerente com a idade e o nível de proficiência dos alunos?
- A atividade é confiável, ou seja, produzirá os mesmos efeitos e resultados, não importando quando ou onde esta será realizada?

Referente ao enunciado, os alunos-professores qualificaram esse critério como um dos menos relevantes pelo contexto em que atuam, a faixa etária das crianças e, ainda, por acreditarem que elas não se orientam pelo enunciado para realizar a atividade, conforme salienta os excertos:

Excerto 11:

“(...) porque eu acho e pelo que eu vejo, as crianças não prestam atenção no enunciado, elas fazem a atividade de forma mais intuitiva (...)” (**V.T**).

Excerto 12:

“(...) do enunciado por causa do nosso contexto que eles tem 4 e 5 anos, não são alfabetizados ainda, então ... a agente não coloca enunciado, a gente coloca o nome da atividade e (...) explica pra eles ou quando não é atividade em papel a gente dá o mesmo nome pra atividade que eles já reconhecem o que eles vão ter que fazer (...)” (**A.B**).

McKay (2006) indica que a atividade deve ter o enunciado claro e conter informações significativas e adequadas à criança, contudo a prática de sala

de aula no contexto de atuação dos alunos-professores indica que muitas vezes essa pode não ser uma característica fundamental na atividade no ensino de LIC. Conforme apontado por **V.T** e **A.B**, o enunciado é desnecessário para essa faixa etária, pois os alunos não leem pelo fato de não serem letradas (“eles tem 4 e 5 anos, não são alfabetizados” **A.B**) ou por realizarem a atividade de maneira intuitiva (“as crianças não prestam atenção no enunciado, elas fazem a atividade de forma mais intuitiva” **V.T**).

Constatamos que, no tocante à confiabilidade, os alunos-professores foram categóricos ao afirmar que uma mesma atividade não evidencia o progresso das crianças equitativamente.

Excerto 13:

“(…) eu também penso que o estado da criança tem que ser levado em conta ..., por exemplo, se eu der uma atividade hoje àquela criança vai *tá* de uma maneira, mas se eu der a atividade amanhã, poderia ser diferente e isso influencia em como eles organizam o que eles aprenderam e o que eles vão praticar, por exemplo, expor o que eles aprenderam. Às vezes nem é um fato da hora ou do lugar ..., se é aqui ou se é em outra escola, eu vejo que tem mais a ver em como aquela criança está naquele dia, pode ser que naquele dia ela esteja mais receptiva, pode ser que no outro ela esteja menos receptiva. (...) querendo ou não cada dia a gente sente uma coisa diferente e na criança isso é muito mais amplificado *né*” (**B.M**).

Excerto 14:

“(…) porque eu acho que uma atividade desse tipo, que não importa o dia, a hora, local que ela ... mostrará os mesmos resultados (...) não é uma atividade que eu gostaria de aplicar nos meus alunos. Eu gostaria de aplicar uma atividade neles que é especificamente pra aquele momento, pra aquele módulo que eu sei que ela vai surtir o efeito que eu quero no grupo ... e que eu possa ter uma noção de quanto o aluno evoluiu diante do que ele apresentou na aula passada então eu não vou aplicar uma atividade para colocar no meu portfolio que o aluno vai ter o mesmo desempenho não importa dia, hora e local. Dentro da sala, nesse momento específico ele deve ter um desempenho adequado de acordo com o que ele já teve nas outras aulas apresentando uma evolução” (**O.H**).

De acordo com o referencial teórico sobre avaliação, confiabilidade é quando uma atividade produz o mesmo resultado, não importando onde e quando esta será aplicada (HARRIS E MCCANN, 1994; SCARAMUCCI, 2009). A fala dos alunos-professores sugere a dificuldade em se compreender a confiabilidade da atividade, especialmente quando se refere a crianças (“se eu der uma atividade hoje àquela criança vai *tá* de uma maneira, mas se eu der a atividade amanhã, poderia ser diferente” **B.M**). Entretanto Scaramucci (2009) defende que esse é um aspecto primordial, pois uma atividade confiável é consistente e estável, possibilitando que o(a) professor(a) realize a avaliação de modo preciso e coeso.

Na sequência, apresentamos a discussão dos resultados deste estudo a partir da pilotagem realizada.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira ficha de critérios (Quadro 2) foi pilotada em uma aula da disciplina de estágio supervisionado com alunos-professores do terceiro e quarto anos de letras – inglês na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, a partir disso, discutiremos os resultados desta pesquisa.

A pilotagem da ficha de critérios (Quadro 2) revelou que esta pode auxiliar o(a) professor(a) de LIC na escolha das atividades que comporão o portfólio, permitindo a avaliação de crianças que estão iniciando a aprendizagem formal da língua inglesa. Além disso, a partir da fala dos alunos-professores, identificamos que a escolha das atividades para compor o portfólio permite ao educador recuperar os objetivos de ensino-aprendizagem-avaliação previamente traçados e garantir, assim, que esses sejam atingidos a partir dos critérios pré-estabelecidos.

Outra constatação foi a de que a concepção dos alunos-professores acerca do uso do portfólio estava em consonância com o referencial teórico disseminado, não sendo esta meramente ancorada na ideia de que o portfólio é uma pasta na qual o(a) professor(a) coloca os melhores trabalhos das crianças. Ao contrário, na perspectiva deles, o portfólio é um instrumento que permite avaliar os alunos por meio de atividades que refletem suas facilidades e dificuldades, possibilitando que o ensino seja (re)pensado de maneira que favoreça a aprendizagem (excertos 1 e 2). Esse fato nos chamou a atenção, pois até onde sabemos e estamos vivenciando, o portfólio no contexto educacional ainda não é reconhecido para além de um conjunto de atividades realizadas pelos alunos. Acreditamos que as respostas dos alunos-professores advêm, muito provavelmente, da proximidade deles com o contexto de LIC, uma vez que aquele grupo escolheu desenvolver a regência com crianças.

Entendemos que as respostas dadas por eles refletem a formação inicial do grupo e sugerem um envolvimento muito grande nas disciplinas de LIC e de estágio supervisionado.

Percebemos ainda que os alunos-professores consideraram que a ficha de critérios poderá ser utilizada de uma maneira que não havia sido pensada pela própria pesquisadora: contribuir para a elaboração de atividades voltadas exclusivamente com o propósito de avaliar crianças. Acreditamos que tal finalidade possa contribuir ainda mais com o objetivo da ficha e, assim, ampliar sua

funcionalidade, pois, além de auxiliar o(a) professor(a) a escolher quais atividades utilizar, a ficha de critérios, por nós proposta, pode também ampará-lo(la) durante a elaboração de outras atividades.

Ficou evidenciada também a importância de que cada docente pondere seu contexto de atuação, a idade das crianças, dentre outros fatores que podem ser variáveis para cada professor(a) de LIC, adequando a ficha às necessidades, às situações e aos conteúdos de ensino-aprendizagem-avaliação.

Ao afirmarem que o enunciado (escrito) não é relevante nas atividades, considerando a faixa etária dos alunos para as quais ministram aulas de inglês, os alunos-professores revelam, do nosso ponto de vista, uma prática que pode ocasionar problemas futuros. Como, por exemplo, o desconhecimento de enunciados frequentemente utilizados nas aulas de LIC, o despreparo em lê-los e interpretá-los para realizar as atividades.

A ficha pilotada tem como principal função selecionar atividades para compor o portfólio e, ao considerarmos a relevância dessa prática, afirmamos que coletar todas as atividades realizadas pelas crianças pode não colaborar positivamente para o ensino-aprendizagem-avaliação. A partir da pilotagem realizada, observamos que a ficha pode contribuir de maneira efetiva para a elaboração do instrumento em questão pelas afirmações dos alunos-professores e a comprovação de sua real utilidade.

Tendo como objetivo principal propor o portfólio como um possível instrumento de avaliação formativa na aprendizagem de língua inglesa por crianças, recuperamos aqui as nossas duas perguntas de pesquisa. Em relação à primeira (Em que medida o portfólio pode contribuir para a avaliação formativa da aprendizagem de língua inglesa para crianças, considerando as características desse instrumento?) – coletar provas que refletem o sucesso, o desempenho e os esforços dos estudantes, evidenciar seus esforços e progressos, registrar seu processo de aprendizagem, por exemplo –, a pilotagem revelou que a possibilidade de o(a) professor(a) acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, bem como seu progresso, suas facilidades e dificuldades são peculiaridades notórias do portfólio, sendo esses aspectos primordiais também ao modo avaliativo formativo e ao ensino de LIC.

A partir da análise dos dados, foi possível constatar ainda que o fato de o instrumento em questão permitir interação entre aluno-professor e entre aluno-

aluno privilegia trocas de conhecimento e de experiências. Portanto, afirmamos que o portfólio pode contribuir substancialmente para a avaliação formativa, para o ensino e para a aprendizagem de LIC.

No que diz respeito à segunda (De que modo o portfólio, como instrumento de avaliação, pode nortar o trabalho com crianças aprendizes de inglês como língua estrangeira?), as análises revelaram que os alunos-professores reconhecem a relevância dos objetivos de ensino-aprendizagem-avaliação previamente traçados e quão é essencial resgatá-los, norteando, assim, o trabalho do(a) professor(a) de LIC.

Outro modo de orientar o trabalho docente por meio do portfólio é a possibilidade que este propicia da retomada de conteúdos e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Assim, o formador é capaz de (re)pensar sua prática, a fim de readequar sua metodologia e proporcionar feedback aos alunos.

A seguir, trazemos as considerações finais deste artigo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou propor o portfólio como um possível instrumento de avaliação no ensino-aprendizagem-avaliação de LIC e disponibilizar duas fichas de critérios ao docente, sendo a primeira para que ele possa selecionar adequadamente as atividades que constituirão o portfólio e a segunda para avaliar a aprendizagem dos alunos por meio dos exercícios realizados.

Mediante a revisão de literatura e a análise dos critérios que compõem ambas as fichas, pudemos observar que o portfólio pode contribuir com a avaliação formativa da aprendizagem de LIC, uma vez que as atividades nele presentes podem evidenciar o desempenho dos alunos e identificar ao(à) professor(a) as facilidades e dificuldades encontradas por eles.

Conseguimos perceber também que o portfólio, enquanto instrumento avaliativo de LIC, pode nortear o trabalho do(a) professor(a) por possibilitar a retomada dos conteúdos, permitindo que as crianças refaçam atividades que tiveram maior dificuldade, oportunizando melhor desempenho, evidenciando progressos e favorecendo a aprendizagem.

A partir da pilotagem da primeira ficha de critérios, constatamos o quão importante a participação dos alunos-professores foi para nossa pesquisa, uma vez que eles apontaram novas perspectivas de uso, de adequação e de adaptação para diferentes contextos.

Observamos ainda, que é essencial que o docente reflita sobre sua prática ao adotar a ficha e (re)considere o que pode ser modificado e melhorado, a fim de oportunizar melhores condições e suportes para avaliar seus alunos, pois como os alunos-professores relataram, a ficha pode ser utilizada para criar atividades exclusivamente para avaliação.

Salientamos a relevância da segunda ficha de critérios, elaborada para avaliar a aprendizagem dos alunos, para esta pesquisa e para o trabalho docente, uma vez que, ambas as fichas são complementares para que a avaliação formativa por meio do portfólio seja realizada. Apesar disso, não foi possível pilotar a ficha em questão, demonstrando assim, uma limitação em nosso estudo.

Nesta pesquisa, assumimos a indissociabilidade entre ensino, aprendizagem e avaliação e, por isso empregamos o termo ensino-aprendizagem-avaliação. Essa escolha, teoricamente ancorada em Furtoso (2011), assume, neste

trabalho, uma dimensão importante, pois os dados aqui analisados indicam a contribuição do instrumento na tríade: ensino, aprendizagem e avaliação.

No que diz respeito ao ensino, permite ao docente modificar, quando necessário, as estratégias pedagógicas e/ou metodológicas; em relação à aprendizagem, pode proporcionar evidências do conhecimento construído no decorrer do período letivo.

Com relação à aprendizagem, o portfólio permite que a criança seja avaliada de modo não invasivo, ou seja, de maneira que ela não seja colocada em posição intimidadora de avaliação, uma vez que as atividades são realizadas no decorrer das aulas, de forma corriqueira.

No que tange à avaliação em si, entendemos que o portfólio possibilita que o processo de evolução da criança seja acompanhado e registrado, viabilizando a realização da avaliação formativa, uma vez que o foco principal não está no produto.

O instrumento oportuniza também focar no ensino-aprendizagem-avaliação de modo entrelaçado, em oposição a evidenciar exclusivamente os resultados obtidos, destacando o processo de aprendizagem e possibilitando que a criança aprenda cada dia mais.

Evidentemente, não podemos ignorar o fato de que o sistema educacional brasileiro utiliza números para agrupar crianças de acordo com a idade, mas, principalmente, com o propósito de aprová-las ou reprová-las. Sendo assim, estamos cientes de que o portfólio pode, também, ser usado para essa finalidade.

Esperamos que este trabalho possa preencher a lacuna em relação a pesquisas de avaliação de LIC, minimizar as angústias dos docentes da área e reduzir a subjetividade na avaliação de crianças, levando a uma avaliação mais justa, em que o(a) professor(a) não avalie por afinidade com a criança, pela beleza da atividade e/ou pelo comportamento como comumente vivenciado. Embora não desconsideremos a afetividade no contexto de LIC, entendemos ser importante minimizar o caráter tendencioso e subjetivo, comumente presente no ato de avaliar, que pode trazer prejuízos para a aprendizagem das crianças por não as avaliar de maneira concreta, imparcial e com o foco no que elas realmente aprenderam.

A partir da temática desta pesquisa, outros estudos podem ser realizados a fim de continuar averiguando outros possíveis instrumentos para avaliar

crianças e até mesmo investigar portfólios previamente produzidos por alunos com a intenção de utilizar as fichas propostas.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Debora Souza França. **Música e bilinguismo**: como a identidade cultural das crianças pode se evidenciar em suas composições musicais. São Paulo, 2011. 149p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Marília. 2008. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

BARBOSA, Emília Gomes. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas no município da Castanhal (PA)**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BIRGIN, Osman; BAKI, Adnan. The Use of Portfolio to Assess Student's Performance. **Journal of Turkish Science Education**, v. 4, n. 2, p. 75-90, set. 2007.

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

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

COPPLE, Carol; BREDEKAMP, Sue. **Basics of developmentally appropriate practice: An introduction for teachers of children 3 to 6**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2006.

CORRÊA, Ronise Ribeiro. **Avaliação formativa**: o mapa conceitual na autorregulação da aprendizagem. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COSTA, Leny Pereira. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro. 2008**. 144fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DANIELS, Harris (org.) **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVIS, Margery; PONNAMPERUMA, Gominda. **Portfolio Assessment**. 2005. Disponível em: <<http://www.utpjournals.com/jvme/tocs/323/279.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 95-128.

FLOTTMAN, Rachel; STEWART, Lucinda; TAYLER, Collette. **Victorian Early Years Learning and Development Framework - Evidence Paper Practice**. Principle 7: Assessment for learning and development. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CDAQFjACahUKEwis2YzW1uLIAhVLjJAKHQjsDIU&url=http%3A%2F%2Fwww.education.vic.gov.au%2FDocuments%2Fchildhood%2Fproviders%2Fedcare%2Fevidepaperassessment.docx&usq=AFQjCNGsCewaPOjf7LT524yzn490ICCsDw>>. Acesso em: 9 nov. 2015

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas**: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. 2011. 284f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto. Disponível em: <www.vbfurtoso.wordpress.com> . Acesso em: 10 dez. 2011.

GASPAR, Daniela Mafalda Pires. **Avaliação das crianças na educação pré-escolar**: uso do portfolio como instrumento de avaliação. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

GIESTA, Letícia Carpolíngua. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil**: noções de ensino e aquisição de vocabulário. Porto Alegre. 2007. 188p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HERNANDÉZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

INAGAKI, Kayoko; HATANO, Giyoo. Collective scientific discovery by young children. **The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition**, January, v.5, 1983.

IOANNOU-GEORGIU, Sophie; PAVLOU, Pavlos. **Assessing young learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

KLEIN, Viviane dos Santos. **Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira.** 2009. 134p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

LIMA, Ana Paula. A avaliação nos livros didáticos de inglês para crianças: considerações iniciais. In: SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, 4., 2010, Campinas. **Anais...** Campinas, 2010. p. 56-69.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** *Eccos revista científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm#2>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

MACHADO, Raquel. **Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local de Rede Municipal de ensino.** 2008. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Co_pia%20de%202008_RachelMachado.pdf> Acesso em: 7 maio 2015.

MARCHIORI, Juliana Pelluzzi. **O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso.** São Paulo, 2010. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **Avaliação formativa: re-significando a prova no cotidiano escolar.** Londrina. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.** 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORETTI, Lindiane Viviane. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas.** São Paulo. 2014. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEVES, Elisa Sobé. **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bilíngue (português/inglês): multiletramentos, transculturalidade e educação crítica.** Brasília. 2013. 163p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, Delcy Lacerda de; ELLIOT, Lígia Gomes. O Portfólio como Instrumento de Avaliação da Aprendizagem em Escola Montessoriana. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 28-55, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Márcia Laguna. **As Aventuras de Alice no País das Maravilhas e na EMIA: Winnicott e a educação.** São Paulo. 2009. 170p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINTO, Eliana. **Ensinando e aprendendo inglês a partir de narrativas à luz da linguística sistêmico-funcional.** Taubaté. 2013. 114p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Avaliação Docente em Língua Inglesa: Uma Proposta de Ação. **Revista SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/1, p. 475-501, jun. 2011.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na Educação Infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa.** Londrina. 2007. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

RAMPIM, Maysa Ferreira. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças.** São Carlos. 2010. 119p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças.** São Paulo. 2011. 261p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, Cláudia H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** Campinas. 2006. 340p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A. e RAMOS, S. G. M. (org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições.** Londrina: Moriá. p. 1-34, 2007.

ROSSATO, Célia Maria Domingues; FURTOSO, Viviane Bagio. **Um olhar reflexivo sobre a avaliação e seus registros.** 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_lem_artigo_celia_maria_domingues_rossatto.pdf>.

SÁ, Ilydio Pereira. **O uso do portfólio na avaliação da aprendizagem.** 2015. Disponível em: <<http://www.magiamatematica.com/uerj/licenciatura/06-portfolio.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. 'Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais'. *Contexturas*, n. 10, 2006, p. 119 – 134.

SARDO, Cláudia Estima; BERNARDON, Maura. **Avaliação em língua inglesa no sistema de ensino brasileiro.** Disponível em: <e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/528/439>. Acesso em: 23 jun. 2015.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul/dez 2004.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan/abr 2009.

SILVA, Tais Aparecida. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos: uma amostragem do problema**. São Paulo. 2013. 155p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

SILVA, Thaiza Aparecida. **A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês**. Goiânia. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, Emilene Corrêa. Múltiplas linguagens x habilidades comunicativas: o ensino de língua estrangeira no ambiente escolar. **Revista Educação, Ciência e cultura**, Canoas, v. 18, n.1, jan./jun. 2013.

SPILLER, Dorothy. **Assessment: Feedback to promote student learning**. Hamilton: Teaching Development Unit, 2009.

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

_____. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 574f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. [Texto-base digitalizado por: Funcionários da Seção Braille da BPP - Curitiba – PR] Disponível em: < <http://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/> >. Acesso em 03 ago. 2015.

YAMAZAKI, Gabriela Dias. **Avaliação de uma unidade didática para o ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. São Paulo, 2013. 122p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ZANELATO, José Roberto. **O portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação de artes visuais**. Campinas, 2008. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.