

# Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas<sup>1</sup>

Isadora Teixeira Moraes  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
Universidade Estadual de Londrina  
[isatmoraes@gmail.com](mailto:isatmoraes@gmail.com)

Estogildo Gledson Batista  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
Universidade Estadual de Londrina  
[batista.gledson@gmail.com](mailto:batista.gledson@gmail.com)

## Resumo

As pesquisas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças vêm crescendo paulatinamente (SANTOS, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). No que concerne ao papel da avaliação nesse contexto, no entanto, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, não só pela falta de preparo de professores de línguas no ensino para crianças, mas também pelo desconhecimento do papel da avaliação como integradora do processo de ensino-aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006). Assim, este trabalho tece considerações sobre as características do letramento em avaliação (STIGGINS, 1991) em contextos de línguas estrangeiras (INBAR-LOURIE, 2008a; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) para professores de crianças. Além de conhecimentos sobre avaliação e sobre língua(gem), esse professor precisa entender os níveis de desenvolvimento da criança (McKAY, 2006), pois essas diferenças moldam a forma como a criança é ensinada e, portanto, avaliada. São esses conhecimentos distintos que definem o *letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças*,

---

<sup>1</sup> Texto originalmente submetido como produto final da disciplina “Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli.



nossa proposta de alteração e expansão do conceito anterior. Ademais, fazemos sugestões de atividades de avaliação para ilustrar essa perspectiva. Cientes do poder da avaliação (SHOHAMY, 2001), esperamos que nosso trabalho contribua para a percepção desse letramento como ferramenta de mudança na(s) cultura(s) de avaliar (INBAR-LOURIE, 2008b) e, conseqüentemente, de transformação educacional.

**Palavras-chave:** Avaliação; Letramento em avaliação; Ensino de línguas estrangeiras para crianças.

### **Abstract**

Research in the area of teaching foreign languages to children has seen a steady growth (SANTOS, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). Concerning the role of assessment in this context, however, there are still many gaps to be filled, not only due to a lack of qualification in the teaching of young learners, but also for a lack of understanding the role of assessment as the bond between teaching and learning (SCARAMUCCI, 2006). Therefore, this research elaborates on the characteristics of assessment literacy (STIGGINS, 1991) in contexts of foreign languages (INBAR-LOURIE, 2008a; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) for teachers of children. In addition to knowing about assessment and about language, this teacher must understand the levels of development of children (McKAY, 2006), since these differences shape the way the child is taught and, therefore, assessed. This distinct body of knowledge is what defines assessment literacy for foreign language teachers of young learners, our proposal of change and expansion of the previous concept. We also make suggestions of assessment activities as a way to illustrate this perspective. Being aware of the power of assessment (SHOHAMY, 2001), we hope this research contributes to the perception of assessment literacy as a tool for change in assessment culture(s) (INBAR-LOURIE, 2008b) and, as a consequence, of educational transformation.

**Keywords:** Assessment; Assessment Literacy; Teaching of Foreign Languages to Children.

## **1 Introdução**

O ensino de línguas estrangeiras para crianças<sup>2</sup> (doravante LEC) é uma área que tem ganhado espaço em diversos ambientes educacionais,

---

<sup>2</sup>Neste texto, os termos “jovem(ns) aprendiz(es)” e “criança(s)” serão usados de forma intercambiável. Estamos nos referindo especificamente às crianças que se

impulsionada internacionalmente pela globalização e pela imigração e, nacionalmente, pela compreensão dos direitos das crianças e do papel libertador que a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) pode ter (TONELLI; CHAGURI, 2014).

Graças a esse aumento nas pesquisas no Brasil e no mundo (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018), alguns conceitos absolutos da área foram aos poucos sendo reconsiderados. Já se sabe, por exemplo, que aprender uma LE desde a infância não é garantia de aprendizagem efetiva da língua (MUÑOZ, 2014) e que crianças não são “esponjinhas”, capazes de simplesmente absorver tudo o que aprendem, além de não serem necessariamente mais confiantes e desinibidas que os adultos (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008).

Também já se sabe que ensinar crianças não é uma tarefa simples e descomplicada, e que o ensino voltado a esse público-alvo deve ser pensado profunda e seriamente (CAMERON, 2001; TONELLI, 2017). Se este primeiro contato da criança com a LE resultar em lembranças negativas e traumas, ela pode desenvolver um bloqueio futuro com a língua, frequentemente difícil de superar (BOÉSSIO, 2013).

Apesar desses avanços, a área de LEC ainda tem um longo caminho a percorrer, pois é perceptível em muitos contextos a falta de objetivos de ensino bem definidos e bem fundamentados (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008) condizentes com a visão de língua defendida. Objetivos claros servem de base não só para o ensino e a aprendizagem, como também para a avaliação, vista aqui como elemento integrador entre esses dois processos (SCARAMUCCI, 2006).

O papel da avaliação é, portanto, (re)orientar o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo ao professor e aos alunos informações quanto aos próximos passos a se tomar. A avaliação não é equivalente a testes ou testagem (BROWN, 2004), nem vista como o último passo da ação pedagógica; de fato, sendo ela um guia para o trabalho do professor, a avaliação deve ser pensada desde o início. Infelizmente, não é raro observarmos a avaliação sendo reduzida às provas, o que não é diferente no contexto de LEC (REA-DICKINS; RIXON, 1999).

---

encontram nos primeiros seis ou sete anos do ensino formal, na faixa etária de 5 a 12 anos (McKAY, 2006).



A área de avaliação também vem passando por uma fase de constante crescimento nos últimos anos, tendo sua importância reconhecida cada vez mais. Ainda assim, raramente há disciplinas obrigatórias nessas duas áreas em cursos de formação de professores (SCARAMUCCI, 2006; TONELLI; CHAGURI, 2014), o que resulta não só em uma falta de objetivos claros, como mencionado anteriormente, mas também no desconhecimento de como avaliar crianças e como utilizar os resultados dessa avaliação para tomar decisões bem-informadas.

Levando em consideração que a criança difere do adulto no que concerne principalmente ao letramento,<sup>3</sup> ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social e à vulnerabilidade (McKAY, 2006), o processo de aprendizagem-avaliação-ensino<sup>4</sup> da criança deve, dessa forma, ser pensado com suas características em mente.

Tendo como ponto de partida essa problemática, neste artigo argumentamos que o entendimento das diferentes fases de desenvolvimento do jovem aprendiz (McKAY, 2006) é essencial para que o professor de LEC desenvolva seu letramento em avaliação (STIGGINS, 1991; INBAR-LOURIE, 2008a; QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018). Defendemos o uso de tarefas avaliativas como formas de tarefas de aprendizagem (CARLESS, 2007) para o ensino de LEC, ou seja, que os instrumentos, assim como as atividades avaliativas, reflitam na aprendizagem do aluno e no seu desempenho linguístico tanto dentro quanto fora do âmbito escolar. Por exemplo, ao propor, como tarefa avaliativa, na sala de aula, a escrita de um *e-mail* para um amigo, o processo pelo qual o aluno vai passar para conseguir escrever a mensagem e o *feedback* que ele vai receber para melhorar sua produção vão ajudar o aprendiz a escrever não somente aquele *e-mail* da tarefa avaliativa, mas *e-mails* parecidos que ele pode vir a precisar escrever fora de sala de aula, na “vida real”. Ademais, fazemos sugestões práticas de atividades que podem ser utilizadas para esse fim, respeitando o desenvolvimento do aprendiz.

---

<sup>3</sup>Este termo difere daquele utilizado na expressão “letramento em avaliação”, diferença a ser esclarecida nas próximas seções.

<sup>4</sup>Utilizaremos o termo dessa forma a partir daqui por entendermos a) a aprendizagem como orientadora do processo e b) a avaliação como integradora da aprendizagem e do ensino. Esses tópicos serão abordados mais a fundo ao longo do texto.

Esta pesquisa se justifica na medida em que o letramento em avaliação tem potencial emancipatório e transformador para o professor, uma vez que pode proporcionar mudanças em culturas de avaliar (INBAR-LOURIE, 2008b) e, conseqüentemente, em culturas de aprender.<sup>5</sup>

Assim, este artigo tece sugestões de encaminhamento teórico-práticas que podem auxiliar tanto no desenvolvimento de um curso ou disciplina na área quanto fundamentar o trabalho do professor em sala de aula.

## 2 Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças

*Letramento* refere-se não só à habilidade de ler e escrever, mas ao desempenho dessas capacidades de forma crítica, reflexiva e efetiva nas diversas práticas cotidianas (KATO, 1986; SOARES, 1999; TAYLOR, 2013 apud QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018). Para Stiggins (1991, p. 535), ser letrado em avaliação significa ter “um entendimento básico sobre o que é uma avaliação de alta e baixa qualidade e saber aplicar esse conhecimento a várias medições de rendimento do aluno<sup>6</sup>”. É preciso ter um entendimento aprofundado e consciente de *por que* se avalia, *o que* se deve avaliar e *como* isso será avaliado, de forma que se seja capaz de tomar decisões embasadas e conscientes com relação aos resultados dos alunos.

Inbar-Lourie (2008a, p. 389-390) expande esse letramento, cunhando o termo *letramento em avaliação de línguas*<sup>7</sup> por entender que “avaliar línguas requer competências adicionais que compreendem

---

<sup>5</sup> Uma ‘cultura de avaliar’ é um ambiente de avaliação em consonância com uma ‘cultura de aprender,’ que, por sua vez, tem como base teorias vygotskianas de que aprender é uma atividade culturalmente e socialmente mediada (DOCHY; SEGERS, 2001 apud INBAR-LOURIE, 2008b, p. 387).

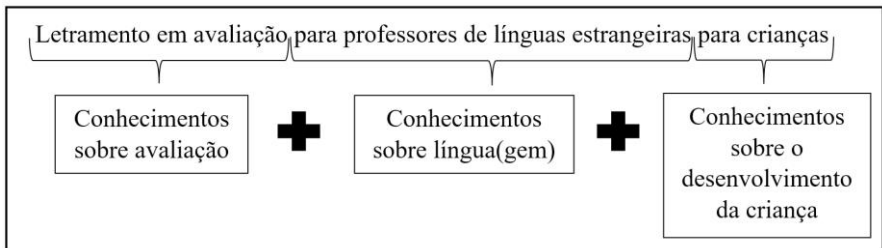
<sup>6</sup> No original: “[Those who are assessment literate, on the other hand, have] a basic understanding of the meaning of high- and low- quality assessment and are able to apply that knowledge to various measures of student achievement.”

<sup>7</sup> Tradução da professora Dra. Matilde Scaramucci, da UNICAMP. No original: *language assessment literacy*.

conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas”. Esse letramento envolve conhecimentos sobre o que é uma língua, o que significa aprender uma língua e sobre teorias atuais de ensino de línguas.

Nossa proposta neste trabalho alterar e expandir esse conceito para que se ajuste melhor aos nossos objetivos. Propomos, assim, o *letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças*. Além da capacidade de aplicar conceitos-chave de avaliação em consonância com sua concepção de língua, este professor precisa conhecer as características próprias da criança nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, de modo que seja realizada uma prática pedagógica mais consistente. A Figura 1 ilustra nossa proposta.

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



*Fonte: elaboração dos autores*

Com relação ao primeiro ponto, Quevedo-Camargo (2014, p. 77) explica que “a avaliação está presente na vida de todo ser humano”. Avaliamos (e somos avaliados) o tempo todo: se a roupa é confortável, se a comida está salgada ou se a música está muito alta. Nos contextos educacionais, a avaliação também sempre esteve presente, no entanto ela é comumente equiparada a testes ou testagem. Essa visão demonstra uma concepção mais tradicional de avaliação, como se ela fosse algo a ser feito no fim do processo de aprendizagem-avaliação-ensino, momento em que dificilmente é possível fazer algo em prol do aprendiz.

Ao contrário, defendemos que a avaliação seja pensada desde o início, pois é ela que (re)orientará a ação pedagógica do professor e o trabalho dos alunos. Isso pode ser atingido por meio:

- de tarefas e critérios de avaliação condizentes com os objetivos de aprendizagem propostos (SCARAMUCCI, 2006);
- do uso de variados instrumentos de avaliação para contemplar os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos (HAYDT, 2004);
- da utilização das diferentes funções da avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – de forma complementar, afinal não existe produto sem processo, e não há porque caminhar ao longo de uma jornada se não há destino a se chegar (LUCKESI, 2006);
- do compartilhamento de critérios (BONESI; SOUZA, 2006) e resultados da avaliação assim como de *feedback* efetivo, descritivo e não classificatório (HATTIE, 2012).

Este é o papel central da avaliação: o de mola propulsora da aprendizagem-ensino (SCARAMUCCI, 2006). Ter um conhecimento mais aprofundado do papel da avaliação auxilia na formação global do professor e possibilita um processo avaliativo mais democrático e, a nosso ver, mais eficaz. Na próxima seção trataremos do terceiro ponto na Figura 1, isto é, as especificidades dos jovens aprendizes.

### 3 O jovem aprendiz e suas características

Como discutido anteriormente, os objetivos de aprendizagem são o ponto de partida para se pensar a avaliação e tudo que a envolve. Esses objetivos são definidos tendo em vista parâmetros educacionais (por exemplo, a BNCC) e sua concepção de língua, bem como o currículo da escola e o perfil dos aprendizes. Em se tratando de crianças, é preciso observar que elas diferem do adulto principalmente em três pontos, como aponta McKay (2006): o crescimento, o letramento e a vulnerabilidade.

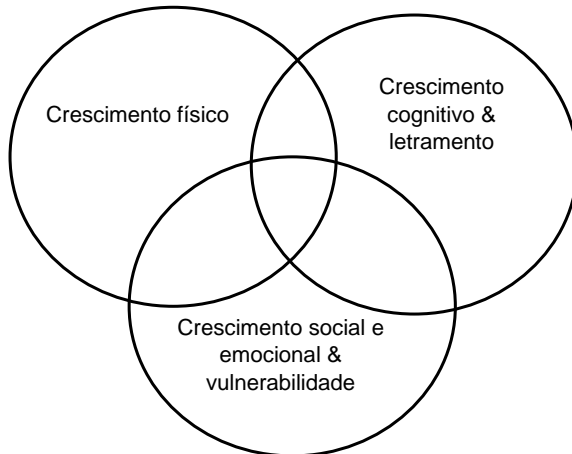
As crianças estão em constante desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. É também por estar em constante crescimento que nem todas desenvolveram o letramento (seja por ter dificuldade de manusear um lápis como por não entender o conceito de letras e palavras, por exemplo, pensando em uma criança de 4 anos). Elas são, também, mais vulneráveis por não saberem lidar com o próprio erro e serem sensíveis a críticas,

estimuladas pela necessidade de agradar ao professor, aos outros e a si mesmas (MALLOY, 2015).

Por esses motivos, McKay (2006) destaca que a avaliação eficaz para jovens aprendizes só ocorrerá levando-se em conta os estágios de desenvolvimento desse aprendiz. É com base nessas características que o professor deve definir os objetivos de ensino e, conseqüentemente, as tarefas e os critérios de avaliação.

Na Figura 2 tomamos a liberdade de renomear as categorias originais (crescimento, letramento e vulnerabilidade) de McKay (2006) por percebermos relações entre elas que nos auxiliariam a alcançar os objetivos almejados neste artigo. Apesar de descrever os diferentes aspectos do desenvolvimento (crescimento físico, cognitivo, emocional e social, vulnerabilidade e letramento) separadamente, consideramos que eles estão interligados e que um age sobre o outro, conforme ilustrado.

**Figura 2.** Articulação entre os diferentes aspectos do desenvolvimento trazidos por McKay (2006)



Fonte: elaboração dos autores



Dessa forma, nos quadros a seguir articulamos e resumimos essas características. As faixas etárias estão separadas por linhas pontilhadas e destacadas com diferentes tons de cinza, uma vez que entendemos que o desenvolvimento não se dá linear e regularmente de uma idade para outra. As linhas pontilhadas ao longo do(s) quadro(s) reforçam o aspecto dinâmico das características apresentadas. Posteriormente, o quadro apresenta os aspectos de desenvolvimento que estão sendo articulados e a seta logo abaixo evidencia que nas idades iniciais as crianças ainda estão começando a desenvolver certas habilidades, até chegar a um nível de maior maturidade em cada uma delas. Em algumas instâncias, a coluna central está vazia, pois indica a ideia de um processo contínuo de menos para mais experiente (embora este não seja necessariamente um processo direto nem linear) e é, portanto, indicativa de um meio-termo entre esses dois níveis. O quadro abordando letramento possui mais especificações na coluna do meio porque elas foram explicitadas no livro de McKay (2006). Após a apresentação de cada quadro, tecemos comentários sobre as informações destacadas.

Fica claro, pelo Quadro 1 que a criança passa por significativas mudanças físicas, e na aprendizagem-avaliação-ensino de LE estas devem ser levadas em consideração e incentivadas pelo professor. Tarefas que envolvam algum tipo de corrida intensa e competitiva (ex. achar um objeto) podem ser mais bem aproveitadas por crianças mais velhas, enquanto crianças mais novas se beneficiariam de estímulos simples, como movimentar diferentes partes do corpo por vez (bater palmas, apontar para algo).

Tendo em vista que a coordenação motora fina (envolvendo, por exemplo, a capacidade de cortar, manusear objetos e fazer traços mais finos) é pouco desenvolvida nos anos iniciais, não é aconselhável utilizar atividades que exijam acuidade (por exemplo, um jogo que necessite cortar desenhos pequenos e complexos).

**Quadro 1.** Características do desenvolvimento físico da criança

DESENVOLVIMENTO FÍSICO						
Faixa etária						
05	06	07	08	09	10	11 12
➔						
Tem pouca <b>coordenação motora fina</b> (dificuldade para segurar uma tesoura e recortar, por exemplo).					Tem melhor <b>coordenação motora fina</b> (capacidade de recortar com precisão, por exemplo).	
Tem pouca <b>coordenação motora grossa</b> (dificuldade de se movimentar para escalar, equilibrar-se, correr e pular).					Tem melhor <b>coordenação motora grossa</b> (mais velocidade e precisão ao escalar, equilibrar-se, correr e pular).	
Tem pouca <b>coordenação óculo-manual</b> (dificuldade no uso simultâneo dos olhos e das mãos para realizar uma ação, como pegar uma bola lançada no ar).					Tem melhor <b>coordenação óculo-manual</b> (mais facilidade para praticar esportes, por exemplo).	

*Fonte: elaboração dos autores  
com base em McKay (2006) e Puckett e Black (2000)*

De acordo com o Quadro 2, o desenvolvimento cognitivo da criança parte de uma visão mais concreta e limitada do mundo para uma mais abstrata e abrangente, ou seja, nas primeiras fases as tarefas de avaliação devem explorar muito mais as experiências da própria criança, do seu universo, para depois abordar temas mais distantes de sua realidade. Nos anos iniciais a criança deve ser estimulada a interagir com gêneros textuais (orais e/ou escritos) mais simples, envolvendo narrativas e descrições, permitindo a utilização de desenhos, e com o tempo deve-se introduzir o trabalho com gêneros textuais mais longos e complexos. As capacidades de autocorreção e compreensão de metalinguagem são resultado de uma maior maturidade cognitiva e do autoconhecimento.

**Quadro 2.** Características do desenvolvimento cognitivo e letramento da criança

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LETRAMENTO							
Faixa etária							
05	06	07	08	09	10	11	12
➔							
Aprende principalmente por meio de <b>experiências concretas</b> .					É capaz de entender <b>conceitos abstratos</b> , mas ainda aprende melhor por meio de experiências concretas.		
					Começa a entender que as pessoas <b>interpretam um mesmo texto de formas diferentes</b> .		
		Começa a ler e a escrever, <b>expandindo o pensamento</b> .			Lê e escreve como formas de <b>expandir o pensamento</b> .		
		Começa a <b>ler por prazer</b> .			<b>Lê por prazer</b> com mais frequência.		
Em geral, não faz <b>autocorreção</b> .		Começam a se <b>autocorriger</b> .			Tem maior capacidade de <b>autocorreção</b> .		
Entende <b>narrativas e descrições</b> .					Já é capaz de trabalhar com <b>instruções, argumentos e opiniões</b> .		
		<b>Lê em silêncio</b> .			<b>Lê em silêncio</b> mais rapidamente.		
<b>Lê em voz alta</b> e lentamente.		<b>Lê em voz alta</b> com mais rapidez e fluência.			<b>Lê em voz alta</b> com poucas dificuldades.		
Mistura a <b>escrita</b> com desenhos.		<b>Escreve</b> mais do que desenha; começa a ler e a escrever com propósitos.			Lê e <b>escreve</b> com propósitos em mente.		
Não consegue ter uma <b>visão do todo</b> do que está aprendendo.					É capaz de perceber uma <b>progressão</b> nas atividades e apreciar sua coerência.		
Tem <b>coordenação motora</b> limitada					Tem melhor <b>coordenação motora</b> (é capaz		

*Letramento em avaliação para professores...*

(dificuldade de segurar um lápis, por exemplo).		de escrever bem e com rapidez).
Tem pensamento mais relacionado ao <b>concreto</b> .		É capaz de entender conceitos <b>abstratos</b> .
Tem <b>pensamento</b> mais subjetivo, emocional.		Tem <b>pensamento</b> mais objetivo, racional; é capaz de argumentar e opinar.
Tem pouca <b>capacidade de usar metalinguagem</b> .		Tem maior <b>capacidade de usar metalinguagem</b> , de modo que compreende jogos de linguagem e metáforas.
Tem pouca <b>compreensão de causa e efeito</b> .		Tem melhor <b>compreensão de causa e efeito</b> .
Tem pouca <b>compreensão do tempo</b> (“hoje” e “amanhã” são conceitos em desenvolvimento).		Tem melhor <b>compreensão do tempo</b> (capaz de falar de eventos passados recentes e fazer previsões para o futuro).
Tem <b>vocabulário</b> básico e pessoal.	Expande o <b>vocabulário</b> .	Tem <b>vocabulário</b> mais complexo, relacionado a temas gerais.

*Fonte: elaboração dos autores  
com base em McKay (2006) e Puckett e Black (2000)*



O Quadro 3 traz as características do desenvolvimento social e emocional articuladas com a questão da vulnerabilidade.

Por meio do Quadro 3 podemos observar que crianças mais novas ainda estão desenvolvendo suas habilidades de sociabilidade, portanto tarefas de avaliação que exijam interação em pares ou em grupos devem ser priorizadas com crianças mais velhas, que são também mais aptas a cooperar, além de terem mais consciência social.

McKay (2006) afirma que as crianças são sensíveis a elogios, críticas e aprovação, julgam a si mesmas com base em suas conquistas e, exatamente por isso, elas precisam de experiências (nesse contexto, tarefas de avaliação) que as ajudem a ser bem-sucedidas e evidenciem todo seu potencial. O *feedback* do professor deve, portanto, ser eficaz e descritivo (HATTIE, 2012), apontando para o aprendiz o que ele já é capaz de produzir e descrevendo caminhos para ele conseguir realizar o que ainda não consegue. Por exemplo, para as crianças nas fases iniciais, *feedback* eficaz significa gestos e expressões faciais aliados a comentários elogiosos, e quando algo precisa ser reorientado, à técnica de reformulação, ou seja, o professor repete o que a criança disse, mas da forma correta. Conforme a criança avança e sua capacidade de autocorreção e autoavaliação é desenvolvida, o professor pode levar o aluno a refletir sobre sua produção e ele mesmo reformulá-la – isso pode ser feito por meio de perguntas e gestos inquisidores (o professor repete o que o aluno falou e olha para ele demonstrando dúvida, a fim de evidenciar que algo precisa ser corrigido, por exemplo). Nas últimas etapas, quando a criança já é capaz de entender conceitos mais abstratos, o professor pode fazer perguntas e comentários tais como “você está falando de uma situação no presente ou no passado? Qual o tempo verbal mais apropriado, então?”. Além disso, ele também pode promover a correção em pares, ou seja, um aluno ajuda o outro a reorientar sua produção.

Estabelecidas as características dos jovens aprendizes de acordo com suas etapas de desenvolvimento, abordaremos na próxima seção alguns construtos teóricos que devem guiar o trabalho do professor, sugerindo tarefas de avaliação que podem auxiliá-lo ao longo de todo o processo.

**Quadro 3.** Características do desenvolvimento social e emocional e da vulnerabilidade da criança

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL e VULNERABILIDADE							
Faixa etária							
05	06	07	08	09	10	11	12
➔							
Ainda não sabe <b>lidar com seus sentimentos</b> (pode estar calmo em um momento e raivoso em outro).			Tem maior habilidade de <b>lidar com seus sentimentos</b> (pode ter momentos curtos de raiva).				
Busca mais a <b>aprovação</b> dos adultos.			Busca mais a <b>aprovação</b> dos colegas.				
Está <b>aprendendo a cooperar</b> .			Trabalha bem <b>em grupo</b> .				
Está mais <b>interessada em si mesma</b> .			Desenvolve maior <b>consciência social</b> .				
Fala sobre <b>tópicos</b> familiares.			Fala sobre <b>tópicos</b> mais amplos e gerais.				
Não está <b>segura de si</b> .			Começa a <b>definir a si mesma</b> e seus gostos.				
Participa de <b>interações</b> curtas.			Participa de <b>interações</b> mais longas.				
É mais sensível a <b>críticas e ao fracasso</b> .			Já lida melhor com <b>críticas e fracasso</b> , embora ainda seja sensível a eles.				
É menos <b>confiante</b> e mais <b>dependente</b> dos adultos.			É mais <b>confiante</b> e menos <b>dependente</b> (mas não totalmente independente).				
É menos <b>sociável</b> .			É mais <b>sociável</b> .				

Fonte: elaboração dos autores com base em McKay (2006) e Puckett e Black (2000)

McKay (2006) afirma que as crianças são sensíveis a elogios, críticas e aprovação, julgam a si mesmas com base em suas conquistas e, exatamente por isso, elas precisam de experiências (nesse contexto, tarefas de avaliação) que as ajudem a ser bem-sucedidas e evidenciem todo seu potencial. O *feedback* do professor deve, portanto, ser eficaz e descritivo (HATTIE, 2012), apontando para o aprendiz o que ele já é capaz de



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

Estabelecidas as características dos jovens aprendizes de acordo com suas etapas de desenvolvimento, abordaremos na próxima seção alguns construtos teóricos que devem guiar o trabalho do professor, sugerindo tarefas de avaliação que podem auxiliá-lo ao longo de todo o processo.

#### **4 Avaliação para a aprendizagem: tarefas avaliativas como tarefas de aprendizagem**

Tendo em vista que os jovens aprendizes têm características que os diferem dos adultos, práticas avaliativas tradicionais, de caráter predominantemente somativo<sup>8</sup> e classificatório (como provas usadas somente para se obter uma nota) que prevalecem nos contextos de ensino para adolescentes e adultos, têm muito menos espaço em um ambiente de ensino para crianças.

Diversas autoras (FURTOSO, 2008; HAYDT, 2004; SCARAMUCCI, 1993; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008) destacam a importância de se pensar em práticas avaliativas alternativas

---

<sup>8</sup>Com foco no produto, no resultado (BROWN, 2004).

que também privilegiem o processo, não somente o produto, em especial em um contexto de ensino de LEC (CAMERON, 2001). Em outras palavras, propomos uma avaliação PARA a aprendizagem (LEUNG et al., 2018) e não DA aprendizagem.

A avaliação para a aprendizagem pode assumir diversos formatos. Genesee e Hamayan (1994) e Genesee e Upshur (1996) citam portfólios, observação dos alunos, conferência entre professor e aluno sobre seu desempenho em sala, entre outros. Shaaban (2001) menciona os pontos positivos de formas alternativas de avaliação,<sup>9</sup> tais como portfólios, avaliação entre pares, dramatização e autoavaliação. Tsagari (2016) advoga em favor de avaliação de sala de aula<sup>10</sup> que envolva atividades rotineiras do dia a dia pedagógico. McKay (2006) menciona a importância da avaliação informal,<sup>11</sup> que também faz parte da rotina atarefada dos professores.

Em consonância com essas ideias, Carless (2007), em seu modelo de avaliação orientada para a aprendizagem,<sup>12</sup> aponta como um de seus princípios o uso de tarefas avaliativas como tarefas de aprendizagem, ideia também defendida por McKay (2006). Assim, podemos entender que as tarefas avaliativas podem ocorrer por meio das tarefas utilizadas em sala de aula, tendo em vista que elas darão ao professor informações sobre o desempenho dos alunos e informarão a aprendizagem. As tarefas devem estimular o uso da língua em situações comunicativas o mais próximas possível do mundo real (McKAY, 2006; SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008), pois quanto mais significativas elas forem, melhor será a aprendizagem dos alunos.

Com o intuito de contribuir não apenas com considerações teóricas sobre o letramento em avaliação para professores de LEC, trazemos no

---

<sup>9</sup>É importante destacar que não é o instrumento de avaliação que determina a função da avaliação, mas a forma com que os resultados obtidos são utilizados. A troca do instrumento não garante mudanças de concepção.

<sup>10</sup>*Classroom-based assessment.*

<sup>11</sup>*On-the-run assessment;* avaliação planejada pelo professor para ser incluída na rotina de sala de aula de forma que os alunos não estejam conscientes de que estão sendo avaliados (BROWN, 2004).


<sup>12</sup>O modelo de avaliação orientada para a aprendizagem busca ampliar o conceito de avaliação formativa, trazendo-o para a área de aprendizagem-avaliação-ensino de línguas estrangeiras (HAMP-LYONS; GREEN, 2014).



Quadro 4 algumas sugestões de tarefas de avaliação que podem ser usadas por professores. Não temos a intenção de prescrever, oferecer receitas prontas ou esgotar as possibilidades de tarefas possíveis, apenas apontar um norte para professores que talvez estejam se familiarizando com os conceitos que discutimos, incluindo formas alternativas de avaliação. É sempre importante frisar que a escolha das ferramentas depende dos objetivos de aprendizagem e da concepção de língua que os embasa.

As diferentes tarefas não estão separadas por habilidades (compreensão/produção escrita/oral), tendo em vista que estas são integradas no dia a dia (isto é, leio uma notícia e escrevo um comentário sobre ela; ouço uma música e falo sobre ela para alguém). Portanto, o mesmo deve ocorrer com as atividades de sala de aula.

**Quadro 4.** Sugestões de tarefas de avaliação

TAREFAS DE AVALIAÇÃO						
Faixa etária						
05	06	07	08	09	10	11 12
						
			<b>Anotar</b> palavras de um ditado.			<b>Anotar</b> palavras e/ou frases de um ditado.
						<b>Argumentar/debater</b> para defender pontos de vista.
	<b>Cantar músicas</b> curtas, com melodias e letras simples e repetitivas, em geral fabricadas para o contexto educacional.					<b>Cantar músicas</b> mais autênticas, com letras e melodias mais complexas, tratando de temas gerais.
	<b>Completar informações</b> faltantes com imagens/desenhos e/ou oralmente com palavras familiares.		<b>Completar informações</b> faltantes com imagens/desenhos e/ou com palavras familiares de forma escrita ou oral.			<b>Completar informações</b> faltantes de forma oral ou escrita com imagens e/ou palavras e/ou frases completas.
			<b>Criar tirinhas/histórias em quadrinho</b> curtas e simples sobre temas familiares.			<b>Criar tirinhas/histórias em quadrinho</b> mais elaboradas esteticamente e linguisticamente, utilizando até mesmo ironia e sarcasmo.
	<b>Descrever</b> pessoas, lugares e objetos com imagens/desenhos e/ou oralmente com palavras familiares.		<b>Descrever</b> pessoas, lugares e objetos com imagens/desenhos e/ou oralmente com palavras familiares e/ou frases curtas.			<b>Descrever</b> pessoas, lugares e objetos de forma oral ou escrita com imagens e/ou palavras e/ou frases completas.
			<b>Fazer apresentações orais</b> curtas			<b>Fazer apresentações orais</b> sobre

	sobre temas familiares.	temas variados.
<b>Fazer desenhos</b> com menor rigidez na escolha de cores e nos traços.		<b>Fazer desenhos</b> mais bem elaborados, com maior atenção a noções de espaço, cores e linhas.
<b>Identificar</b> um erro ou item fora do padrão representado por imagens por meio de respostas orais curtas.	<b>Identificar</b> um erro ou item fora do padrão representado por imagens e/ou palavras curtas por meio de respostas orais curtas.	<b>Identificar</b> um erro ou item fora do padrão representado por imagens e/ou palavras curtas e/ou frases por meio de frases completas, de forma oral ou escrita.
	<b>Organizar</b> palavras relacionadas principalmente a conceitos concretos em categorias.	<b>Organizar</b> palavras relacionadas a conceitos concretos e abstratos em categorias.
<b>Ouvir uma história</b> e colocá-la na ordem correta com imagens.	<b>Ouvir uma história</b> e colocá-la na ordem correta com imagens e/ou palavras.	<b>Ouvir e/ou ler uma história</b> e colocá-la na ordem correta com imagens e/ou palavras e/ou frases curtas.
		<b>Participar de encenações</b> e/ou dramatizações.
<b>Participar de entrevistas orais</b> sobre temas familiares, produzindo respostas não verbais e/ou verbais curtas (“sim” ou “não”, por exemplo).	<b>Participar de entrevistas orais</b> sobre temas familiares, produzindo respostas não verbais e/ou verbais com vocabulário familiar.	<b>Participar de entrevistas orais</b> sobre temas gerais, produzindo respostas não verbais e/ou verbais com palavras e/ou frases.
		<b>Prever</b> o que acontecerá depois com uma produção verbal ou escrita (em uma história ou conversa, por

		exemplo).
		<b>Produzir gêneros</b> de circulação <i>online</i> , como memes, <i>e-mails</i> , mensagens de redes sociais, entre outros.
	<b>Produzir narrativas</b> escritas e/ou orais curtas e simples.	<b>Produzir narrativas</b> escritas e/ou orais mais longas e detalhadas.
<b>Produzir uma resposta oral</b> simples (sim/não, por exemplo) a partir de uma instrução/pergunta feita pelo professor ou de uma atividade de compreensão oral.	<b>Produzir uma resposta oral</b> simples (sim/não e/ou palavras curtas familiares) a partir de uma instrução/pergunta feita pelo professor ou de uma atividade de compreensão oral/escrita.	<b>Produzir uma resposta oral</b> simples ou complexa (sim/não e/ou palavras curtas e/ou frases) a partir de uma instrução/pergunta feita pelo professor ou de uma atividade de compreensão oral/escrita.
	<b>Produzir vídeos</b> curtos sobre temas familiares.	<b>Produzir vídeos</b> mais longos e complexos, como para um canal do YouTube, por exemplo.
	<b>Recitar poemas</b> curtos com vocabulário familiar.	<b>Recitar poemas</b> um pouco mais longos e complexos.
	<b>Recontar</b> uma história curta e simples.	<b>Recontar</b> uma história mais longa e elaborada.
<b>Reorganizar</b> uma imagem embaralhada.	<b>Reorganizar</b> uma imagem embaralhada, ou letras em palavras.	<b>Reorganizar</b> uma imagem embaralhada, ou letras em palavras, ou palavras em frases.
<b>Repetir</b> palavras familiares (para avaliação de vocabulário e pronúncia).	<b>Repetir</b> palavras familiares e pequenas frases (para avaliação de vocabulário e pronúncia).	<b>Repetir</b> palavras e frases mais longas (para avaliação de vocabulário e pronúncia).

<p><b>Responder</b> a comandos simples com um movimento, como apontar, pegar o objeto solicitado, ir até onde determinada imagem descrita está, pintar, responder sim/não com os polegares ou a cabeça, entre outras.</p>	<p><b>Responder</b> a comandos simples com um movimento, como apontar, pegar o objeto solicitado, ir até onde determinada imagem descrita está, correr, pular, pintar, traçar linhas, responder sim/não com os polegares ou a cabeça, entre outras.</p>	<p><b>Responder</b> a comandos simples e complexos com um movimento, como apontar, pegar o objeto solicitado, ir até onde determinada imagem descrita está, correr, pular, pintar, traçar linhas, responder sim/não com os polegares ou a cabeça, entre outras.</p>
<p><b>Responder</b> a questões de resposta fechada (como ligar um item a outro) após escutar uma história.</p>		<p><b>Responder</b> a questões de resposta fechada (como ligar, sequenciar eventos ou verdadeiro ou falso) ou de resposta aberta após escutar ou ler uma história.</p>
	<p><b>Usar frases fixas de sala de aula</b> (para pedir para ir ao banheiro, pedir ajuda, etc.).</p>	<p><b>Usar frases fixas de sala de aula</b> mais complexas (para pedir para ir ao banheiro, pedir ajuda, tirar dúvidas, solicitar esclarecimento, etc.).</p>
<p><b>Incluindo, sempre que possível:</b></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades físicas (pular, correr, equilibrar-se, entre outros tipos de movimento).</li> <li>• Ludicidade, jogos e brincadeiras.</li> <li>• Engajamento no mundo da fantasia e da diversão.</li> </ul>		

*Fonte: elaboração dos autores com base em Hart (1994), O'Malley e Pierce (1996), Shaaban (2001), McKay (2006), Scaramucci, Costa e Rocha (2008), Shin e Crandall (2014) e Ionnou-Georgiou e Pavlou (2014)*



Neste momento, cabe-nos destacar o fato de que, apesar de estarmos sugerindo atividades avaliativas para determinadas faixas etárias, tendo em vista suas características próprias, também acreditamos que uma mesma tarefa possa ser utilizada para diferentes idades, desde que respeitadas as etapas de desenvolvimento descritas anteriormente. Por exemplo, um jogo de tabuleiro pode ser utilizado para todas as faixas etárias. Para crianças menores, as regras, as instruções e as atividades serão bem simples (tal como apenas responder a uma pergunta); nas casas do jogo, possivelmente não haverá palavras e frases, mas ilustrações, e se exigirá do aluno uma produção no âmbito de conceitos concretos. Para crianças mais velhas, as exigências do jogo podem ser maiores (envolvendo responder a perguntas, fazer perguntas, completar frases, especular sobre algo, dentre outras); ilustrações podem dar espaço para frases, e uma produção mais longa pode ser esperada, mesclando tópicos do dia a dia do aluno com tópicos menos familiares para ele.

Da mesma forma, uma apresentação oral para crianças de 5/6 anos pode se dar por meio de um *show and tell*, no qual a criança fala e mostra algo concreto que faz parte de sua rotina, como seus brinquedos, sua casa, sua família ou sua comida favorita. Os temas já podem ser relativamente mais abstratos para crianças mais velhas, de 10 anos, que podem falar, por exemplo, sobre um amigo ou outro lugar que não seja onde mora, e pode trazer informações visuais como imagens e texto escrito para apoiar sua fala. Nesse sentido, aconselhamos para as crianças mais novas tarefas que priorizem a produção e a compreensão oral, uma vez que elas ainda estão no início de seu processo de letramento, e à medida que se desenvolvem a natureza dessas atividades pode se tornar mais abstrata e complexa.

## **5 Considerações finais**

McKay (2006) afirma que uma das maiores necessidades de professores de crianças é ter maior conhecimento na área de avaliação de línguas, isto é, ser letrado em avaliação. Neste artigo discorremos sobre o conceito de avaliação como orientadora da aprendizagem-avaliação-ensino e definimos também o que significa ser letrado em avaliação. O professor de LEC, no entanto, precisa também compreender as características da

criança nas diferentes faixas etárias para planejar um ensino condizente com essas habilidades. Por fim, defendemos um processo de aprendizagem-avaliação-ensino orientado PARA a aprendizagem (LEUNG *et al.*, 2018), com foco no aprendiz e em suas necessidades, e fizemos sugestões de atividades que podem ser usadas por professores de LEC em sua prática.

A importância do letramento em avaliação vai além de objetivos educacionais; sabe-se, por exemplo, da grande influência que a avaliação tem na vida das pessoas (SHOHAMY, 2001). São os testes de larga escala que, em geral, determinam quem ganhará uma vaga em uma universidade ou quem deve ter direito a uma bolsa de estudos, por exemplo. Na sala de aula, em especial em um contexto de ensino para crianças, o *feedback* muito negativo ou atividades de avaliação sem relação com o contexto da criança podem minar sua confiança e seu prazer em aprender aquela língua. Nesse contexto, é tirado do aluno o direito de se tornar um cidadão do mundo, de poder negociar outros sentidos e apreender diferentes formas de viver e, assim, transformar sua identidade e promover sua autonomia.

Nesse sentido, a avaliação pode tanto contribuir para a manutenção do *status quo* quanto ser uma forma de lutar contra ele e transformá-lo (McKAY, 2006). Uma educação compromissada com a emancipação de seus indivíduos e com a diminuição de desigualdades é, portanto, uma educação compromissada com a promoção do letramento em avaliação de seus profissionais.

Esperamos que, ao incentivar o desenvolvimento e mostrar a importância do letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças, trabalhos desta natureza ajudem a estabelecer uma cultura de avaliar (INBAR-LOURIE, 2008b) mais focada no processo e não no produto, na aprendizagem e não na mera aplicação de testes. Os jovens aprendizes podem ser um dos pontos de partida para esta mudança. Ademais, a prática do professor só atinge seu propósito quando o aluno aprende (FURTOSO, 2011), e para isso ela precisa ser, além de humanizadora, uma prática bem informada.

## Referências

BOÉSSIO, C. P. D. Reflexões sobre o professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do Fundamental. *In*: TONELLI,



*Letramento em avaliação para professores...*

J. R. A; CHAGURI, J.de P. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2013. p. 219-238.

BONESI, P. G.; DE SOUZA, N. A. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em Avaliação Educacional*, Londrina, v. 17, n. 34, p. 129-154, maio/ago. 2006.

BROWN, D. *Language assessment: principles and classroom practices*. White Plains: Longman, 2004.

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

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

DOCHY, F.; SEGERS, M. Using information and communication technology (ICT) in tomorrow's universities and using assessment as a tool for learning by means of ICT. In: VAN DER MOLEN, H. J. (Ed.). *Virtual university? Educational environments of the future*. London: Portland, 2001. p. 67-83.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras*. 1. ed. Londrina: Moriá Editora, 2008. p. 127-158.

FURTOSO, V. A. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 207-236.

GENESE, F.; HAMAYAN, E. V. Classroom-based assessment. In: GENESSE, F. (Ed.). *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 212-239.





GENESE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HART, D. *Authentic assessment: a handbook for educators*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1994.

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

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

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008a.

INBAR-LOURIE, O. Language assessment culture. In: HORNBERGER, N.; SHOHAMY, E. (Eds.). *Encyclopedia of language and education*. V. 7: language testing and assessment. Nova York: Springer Science and Business Media, Inc., 2. ed., 2008b. p. 285-300.

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

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

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

MALLOY, A. Seven essential considerations for assessing young learners. *Modern English Teachers*, v. 24, n. 1, p. 20-23, 2015.



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

MUÑOZ, C. Starting young – is that all it takes? *Babylonia*, Barcelona, v. 1, n. 14, 2014. Disponível em: <[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2014-1/Munoz.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2019.

O'MALLEY, J. M.; PIERCE, L. V. *Authentic assessment for English language learners: practical approaches for teachers*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.

PUCKETT, M. B.; BLACK, J. K. *Authentic Assessment of the Young Child*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2000.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 77-94.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de língua: origem e relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem, Estudos e Pesquisas*, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.

REA-DICKINS, P.; RIXON, S. Assessment of young learners' English: reasons and means. RIXON, S. (Ed.). *Young learners of English: some research perspectives*. Harlow: Longman, 1999.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. 198 f. Tese (doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103520>.



SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.) *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49-64.

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

SHAABAN, K. *Assessment of young learners*, v. 39, n. 4, October - December 2001.

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

SHOHAMY, E. *The power of tests: critical perspectives on the uses of language tests*. Harlow: Longman, 2001.

STIGGINS, R. *Assessment Literacy*. Phi Delta Kappan, v. 72, p. 534-539, 1991.

TONELLI, J. R. A. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (Org.) *Profissionalização docente: história, políticas e ética*. EDUEL, 2017.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula (Org.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. 1. ed. v. 1. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014. p. 247-275.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.



*Letramento em avaliação para professores...*

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

TSAGARI, D. Assessment Orientations of State Primary EFL Teachers in Two Mediterranean Countries. *Center for Educational Policy Studies Journal*, v. 6, n. 1, p. 9-30, 2016.

Recebido em: 04/10/2019

Aceito em: 18/05/2020

*Title: Assessment literacy for foreign language teachers of children: theoretical and practical guidelines*

