A PROVA ORAL DE INGLÊS NA VISÃO DO ALUNO:
Revendo princípios da avaliação da aprendizagem

Eber Clayton Dutra (UnB/SEEDF)

RC1: Formação de Professores de Línguas Estrangeiras

Resumo

Parte inseparável do processo de ensino-aprendizagem de línguas, a avaliação não é tarefa simples (HUGHES, 2003), e avaliar a produção oral, especificamente, geralmente implica enfrentar desafios e dificuldades reconhecidos há décadas (BROWN; YULE, 1983). Tendo em vista a relevância da oralidade, o amplo papel da avaliação no ensino-aprendizagem de todas as habilidades linguísticas e a importância de se discutir a avaliação na formação dos professores de línguas (SCARAMUCCI, 2016), este trabalho tem como propósito apresentar questões relevantes sobre avaliação oral no ensino de inglês levantadas por alunos e o modo como elas se apresentaram no processo. Trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica (BOGDAN e BIKLEN, 1998; PATTON, 2002), realizada em um centro de línguas público do Distrito Federal em 2016/2017, cujos dados foram coletados através de entrevistas, questionários e observação/gravação de aulas. A análise dos dados sugere que os aspectos apontados, como desalinhamento entre ensino e avaliação, ou ainda critérios e objetivos pouco definidos, afetaram, de diferentes maneiras, a qualidade da avaliação.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Avaliação da aprendizagem. Avaliação da produção oral.

INTRODUÇÃO

Falar uma língua estrangeira (LE) não é fácil. Como explicam Alderson e Bachman (2004), essa é uma competência que leva tempo para ser adquirida: o aprendiz tem que dominar os sons da língua, acessar prontamente o vocabulário apropriado e combinar as palavras de modo inteligível, além de entender o que lhe dizem e responder adequadamente, seja para manter relações sociais, seja para atingir objetivos comunicativos. Os autores enfatizam que falar é uma habilidade executada em tempo real, daí ser bastante exigida do aprendiz a capacidade de planejar, processar e produzir seu discurso em LE, sem tempo de editar e corrigir sua produção, como geralmente ocorre na língua escrita. Além disso, os professores frequentemente focam no desenvolvimento de uma produção oral gramaticalmente precisa, o que pode conflitar com o desejo do aluno de apenas comunicar-se e ser entendido.

Dentre as habilidades linguísticas, falar é também a mais difícil de avaliar com segurança (BROWN; YULE, 1983; HUGHES, 2003). Como explicam Alderson e Bachman (2004), a produção oral é geralmente examinada em uma interação, em tempo real, e quem avalia tem que julgar de imediato vários aspectos do que é dito. Assim, essa avaliação não envolve apenas os pontos concernentes à fala analisados pelo avaliador (por exemplo,

fluência, pronúncia, correção), mas também fatores como o nível de língua, o gênero e a posição social desse avaliador, seu grau de familiaridade com o avaliado – e as características pessoais de ambos. Alderson e Bachman complementam: a natureza da interação, o tipo de atividade proposta ao avaliado, as perguntas feitas, os tópicos abordados, os critérios estabelecidos pelo avaliador ou sua interpretação da escala de referência, tudo isso influencia o desempenho do aluno – e suas notas.

Este trabalho, recorte de uma pesquisa de mestrado[1], baseado em uma investigação de abordagem qualitativa, pretende discutir aspectos que podem influenciar a avaliação da produção oral de aprendizes de inglês LE – aspectos esses apontados pelos próprios estudantes participantes da pesquisa. É objetivo aqui, além de elencar tópicos relevantes levantados por esses alunos, refletir sobre como tais questões podem intervir em padrões de qualidade do processo avaliativo, dentre os quais princípios como o da validade e da confiabilidade.

Constitui motivação para este trabalho o interesse em destacar a grande importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem de línguas, do qual é parte indissociável (FIDALGO, 2006; SCARAMUCCI, 2006) e pelo qual afeta a vida das pessoas de diferentes maneiras (SHOHAMY, 1982), embora ainda seja tratada, na maioria das vezes, "de forma marginal e periférica, restrita à função classificatória e promocional" (SCARAMUCCI, 2006, p. 51). É também propósito ajudar a trazer um olhar científico à área de avaliação de línguas, campo em que as práticas ainda são, em grande medida, moldadas por teorias implícitas e experiências individuais (BORGES-ALMEIDA, 2011).

Como argumenta Fulcher (2012), ter consciência dos princípios e conceitos que guiam e fundamentam a avaliação, entre os quais a ética, constitui um dos requisitos necessários para que o professor/avaliador possa agir de modo informado e mais eficaz. A esse quesito, o autor adiciona conhecimentos e habilidades necessárias para, entre outras coisas, tornar esse avaliador capaz de produzir, implementar e avaliar testes elaborados para a sala de aula (ou mesmo testes de larga escala), com a capacidade de considerar tais conhecimentos e princípios de forma mais ampla – social e politicamente, dentre outras dimensões -, podendo, dessa maneira, compreender melhor a avaliação e suas práticas, o que a constitui, sua história, seus impactos.

A avaliação em contexto de línguas

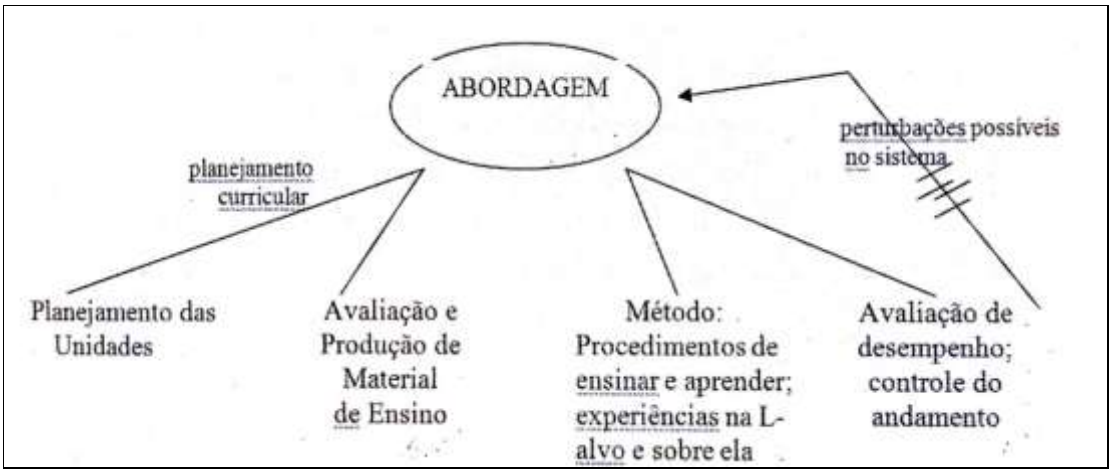
A visão de avaliação da aprendizagem neste trabalho fundamenta-se em dois pilares básicos. O primeiro relaciona-se aos aspectos sociais envolvidos no processo: a dimensão social incorporada, por volta dos anos 1980, ao conceito do que é falar uma LE mudou a concepção de *avaliação* em contexto de línguas. Segundo Bachman (1990), junto com a noção da importância do contexto no discurso, vem uma visão atualizada de comunicação como algo mais que a transferência de informação, e uma nova concepção de proficiência, em que o *uso* adequado da língua, além da frase e sua estrutura, passa a ser característica distintiva. A avaliação deve perceber a língua também como ação social, não apenas como sistema. Como argumenta Quevedo-Camargo (2014), os novos paradigmas exigem que o

[1] A pesquisa original foi orientada pela Profª. Dra. Gladys Quevedo-Camargo (PGLA/UnB).

ensino, a aprendizagem e a avaliação privilegiem a visão de língua, entre outras coisas, como prática social.

O segundo princípio relaciona-se ao fato de que avaliar é parte do ensino-aprendizagem, de modo que não se pode pensar nesse processo sem se pensar em avaliação (SCARAMUCCI, 2006). Como demonstra Almeida Filho (2015), a avaliação constitui um dos quatro elementos do conjunto articulado (não estático) da operação de ensino de línguas (figura 1, a seguir), modelo que demonstra, por exemplo, a função que a avaliação tem de retroalimentar o processo.

FIGURA 1: Operação Global do Ensino de Línguas



(Extraído de ALMEIDA FILHO, 2015)

Parte indissociável dessa operação, a avaliação, muito além do que mera verificação dos erros e acertos dos alunos – conceito limitado que enfatiza apenas a função promocional da avaliação -, é um momento educativo por excelência, um recurso de que a escola e o professor dispõem para atingir seus objetivos e continuamente aprimorar o ensino e a aprendizagem (SCARAMUCCI, 1993, *apud* SCARAMUCCI, 1997). Avaliar, nessa perspectiva,

> [...] tem a função mais ampla de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. (SCARAMUCCI, 1997, p. 78)

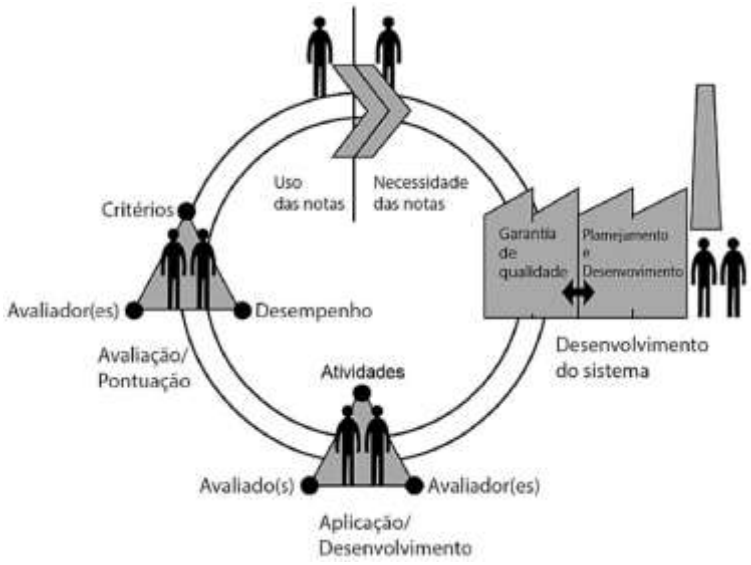
Momento específico no ensino de línguas, a avaliação da produção oral, discutida na seção a seguir, guia-se por esses princípios gerais, e por outros, mais característicos, que a direcionam por entre critérios de qualidade.

A avaliação da produção oral

De acordo com Luoma (2004), a avaliação oral é concebida como um processo, um ciclo interativo entre pessoas, processos e produtos que se completa em quatro etapas. A primeira etapa começa com a necessidade de se avaliar a

produção oral (no caso desta pesquisa, a nota da prova, por exemplo, é parte dos requisitos para que o aluno seja aprovado para cursar o semestre seguinte do curso). A segunda etapa envolve o planejamento da avaliação: atividades, conteúdos e critérios são estabelecidos pelos elaboradores (neste caso, o coordenador da área da língua na escola). A terceira fase constitui-se da aplicação das atividades avaliativas, e a quarta, da avaliação do desempenho dos alunos para atribuição das notas (que devem satisfazer a necessidade identificada na primeira fase). A figura 2, a seguir, ilustra o processo:

FIGURA 2: O ciclo da avaliação oral



(Extraído e adaptado de LUOMA, 2004)

Dentre os aspectos mencionados pela autora, destaco alguns que considero de especial relevância para este trabalho. O primeiro deles relaciona-se aos critérios, "o conjunto de comportamentos que se deseja avaliar" (SCARAMUCCI, 2011, p. 108). Brown e Yule (1983) escrevem que, além da subjetividade que a avaliação oral envolve, ela geralmente se dá, em grande parte, enquanto o aluno fala, uma atribuição simultânea árdua, que requer que o professor mantenha consigo um constante conjunto de critérios de avaliação (recomenda-se, por exemplo, uma escala de notas ascendente em vários níveis), do primeiro ao último aluno. Além de claros, tais critérios têm que ser de amplo conhecimento da turma.

Todo o processo avaliativo, segundo Luoma (2004), para que seja suficientemente adequado no alcance do objetivo original, precisa observar princípios básicos de qualidade da avaliação, entre eles validade e confiabilidade.

No conceito tradicional de validade, um teste é válido se mede aquilo que pretende medir (HUGHES, 2003). Modernamente, entretanto, como define Quevedo-Camargo (2011, p. 122), "refere-se ao fato das inferências baseadas nos escores desse teste poderem ser consideradas significativas, úteis e apropriadas". Validar um teste hoje, acrescenta essa autora, significa assegurar também, através de dados empíricos e lógicos, que o teste seja interpretável e justo dentro do contexto em que se insere e para o propósito com que é

aplicado. Validade, desse modo, deixa de ser uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado e uso dos seus resultados.

A confiabilidade, por seu turno, relaciona-se ao fato de todos os alunos terem condições iguais de serem avaliados, e que o construto em questão também o seja, de modo uniforme (HUGHES, 2003). Assim, como apontam Fortes e Zilles (2009), a interferência de fatores externos deve ser minimizada (local, tempo, condição de saúde ou cansaço dos alunos, por exemplo) e a atribuição de notas para todos deve seguir os mesmos critérios - relevantes e condizentes com as competências e habilidades que se deseja medir. Como lembram Barçante et al. (2017), a confiabilidade também está associada à consistência da medição: um teste será confiável quando aplicado com o mesmo resultado em diferentes situações. Por exemplo, um teste aplicado a um mesmo aluno, em duas ocasiões diferentes, deve ter resultados semelhantes.

Metodologia

Este estudo constitui um recorte de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (BOGDAN; BIKLEN, 1998; PATTON, 2002) de base interpretativista, em que investigo, originalmente, concepções de professores relacionadas à avaliação oral em uma escola pública de línguas do Distrito Federal. Para discutir o ponto de vista dos alunos participantes da pesquisa, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação de aulas, notas de campo e gravação de áudio.

A etnografia de sala de aula, como define Watson-Gegeo (1997), refere-se à aplicação de métodos de pesquisa etnográfica e sociolinguística, ou de análise do discurso, para estudar o comportamento, as atividades, a interação e o discurso em contextos educacionais formais ou semiformais, como escolas, creches e programas educacionais. Para essa autora, diferentemente da abordagem quantitativa nas pesquisas em sala de aula, a etnografia nesse ambiente específico enfatiza a natureza sociocultural do processo ensino-aprendizagem, incorpora o ponto de vista dos participantes sobre seus próprios comportamentos e oferece uma análise holística desse cenário em que as interações e a sala de aula estão inseridas.

Os dados discutidos na seção a seguir foram gerados no segundo semestre de 2016 (a pesquisa como um todo foi finalizada no início de 2018), em uma unidade de um Centro Interescolar de Línguas (CIL), que atendia à época cerca de 3300 estudantes de inglês, espanhol ou francês. São participantes uma professora de inglês e sua turma de nível 3D (o último nível de ensino dos CILs, relativo ao que comumente se denomina nível intermediário), composta por 16 alunos.

Apresentação e discussão dos dados

Nas entrevistas gravadas com a turma do 3D, alguns alunos descreveram três aspectos relativos à prova oral de inglês que, analisados à luz da concepção de avaliação que aqui se defende, sugerem influenciar, de diferentes maneiras, a qualidade do processo

avaliativo. A avaliação oral[2], que ocorreu em 04 de outubro, tratou-se de uma entrevista feita pela professora, com os alunos sendo entrevistados em duplas, e demonstrou focalizar aspectos mais comunicativos, refletindo a proposta da escola apresentada em seu projeto político-pedagógico. A prova continha vinte e oito perguntas mais amplas, baseadas nos assuntos abordados pelo livro didático utilizado nas aulas. Exemplos dessas perguntas são: "Do you get along with all your classmates? Why (not)?" e "How can a student get better grades?". Além dessas perguntas, havia situações propostas (escolhidas pela professora), também baseadas no conteúdo previsto no livro, para serem debatidas, por alguns minutos, entre as duplas.

Na aula seguinte à aplicação da prova, em conversa com a turma (devidamente autorizado pela professora), lancei duas perguntas principais que direcionaram o diálogo: "O que vocês acham da prova oral aplicada pela escola?" e "Na sua opinião, é possível, de alguma forma, melhorar essa avaliação? Se sim, de que modo?".

A primeira observação importante partiu da aluna A (19 anos), cujo posicionamento foi apoiado pelos outros colegas:

> [1] A professora fala muito português na aula; no dia da prova, não. E a gente perde ponto se falar [português]. Ela podia treinar melhor a gente. [...] Português ajuda muito pra entender gramática, mas para pronunciar não ajuda, não. A prova toda é em inglês, né? [...] E eu tenho dificuldade pra ouvir em inglês também, preciso treinar. [...] E a gente só fala inglês aqui, né?

Esse é um exemplo típico do desequilíbrio entre ensino e avaliação - verificado nas vinte aulas observadas (entre 30 de agosto e 01 de novembro) – que leva a questionar até que ponto são válidas, significativas e apropriadas as inferências tecidas sobre os resultados obtidos, até onde a prova avaliou o que, de fato, foi ensinado/aprendido. A prova precisa parecer a aula, refletir o ensino implementado (ALMEIDA FILHO, 2015; BROWN; YULE, 1983): as atividades avaliadas não podem ser uma novidade para os alunos, devem ser praticadas em sala antes, sem fins avaliativos.

Da mesma forma, não pareceu claro o construto de língua (ou do que seja falar uma língua estrangeira) que deve orientar tanto o ensino quanto a avaliação. Como pontua Scaramucci (2006), a ausência de uma reflexão sobre ele gera grande parte das dificuldades que o professor encontra no seu caminho como avaliador. Embora a prova oral da turma tivesse requerido que os alunos falassem, nas aulas observadas poucos foram os momentos que privilegiaram a língua com funções outras que não estudos de estruturas gramaticais ou correção de exercícios escritos que envolvem pouca – ou nenhuma – prática oral do inglês. Isso foi evidenciado na opinião dos alunos B e C (18 e 22 anos, respectivamente), com quem a maioria da turma concordou:

> [2] ALUNO B: A professora é muito boa, eu só acho que a gente estuda gramática demais, vai ficando chato. É muito exercício no livro. [...] Seria bom se a gente

[2] A escola conta com dois instrumentos formais para avaliação da produção oral: um projeto, sobre um tema previamente definido pelo professor e que é desenvolvido pelo aluno durante o bimestre e apresentado à turma em data específica; e uma prova oral, em formato de entrevista, geralmente aplicada no último dia do bimestre. Neste trabalho, são discutidas questões concernentes apenas a esse segundo instrumento.

Anais da XV ENFOPLE. Inhumas: UEG, 2019.
ISSN 2526-2750

> falasse mais, da cultura, dos lugares, de música, pra professora corrigir, ajudar a gente. Inglês é pra falar, né, não? [...] E eu acho que ela podia corrigir a prova oral igual ela corrige a prova escrita com a gente, pra dar dicas.
> ALUNO C: Eu uso inglês no meu trabalho, preciso falar mais. A gente escreve muito, não sobra tempo pra falar. Eu escrevo bem, mas não estou falando direito. [...] Eu acho que essas escolas de inglês pensam que aprender inglês é estudar gramática no livro. [...] A gente só faz isso, quase. [...] Tem hora que eu penso em parar.

A observação do aluno B sobre o foco na escrita, em [2], torna-se evidente quando a professora, na semana seguinte, corrige com a turma a prova escrita, mas não dá aos estudantes nenhum *feedback* quanto às entrevistas. Acredito que foi perdida a chance de se discutir com os alunos abertamente de que maneira eles estão desenvolvendo a oralidade na LE, o que permitiria rever com a turma objetivos e metas, uma das funções da avaliação da aprendizagem. A avaliação da produção oral deve ser vista também como um processo, em que muito se beneficia se vista sob a ótica da avaliação formativa (HUGHES, 2003).

O terceiro aspecto abordado, que considero muito relevante numa discussão sobre confiabilidade, diz respeito aos critérios da avaliação – que, como observado, não foram explicitados em nenhum momento das aulas ou da avaliação nem mesmo se fizeram presentes por meio de uma escala de referência, por exemplo. Como apontam as alunas D e E (17 e 22 anos, respectivamente), não é claro o que está sendo avaliado:

> [3] ALUNA D: Nunca sei quanto vou tirar na prova, por isso nem estudo. Não adianta. Às vezes erro a gramática, mas ela [a professora] parece que não tira ponto. Ela quer que a gente vá falando. Isso é legal. [...] Mas o resto, nunca entendi. [...] Às vezes tenho até medo. Não posso reprovar de jeito nenhum, senão perco minha vaga.
> ALUNA E: Pode ser pronúncia também, né? [...] A professora é gente boa, mas não gosta quando a gente fala errado, faz uma cara. Eu me acho fraca. [...] O que que vale mais nota? Eu nem sei. É errar a palavra, ou esquecer?

Para que não afetem a qualidade do processo avaliativo, como os outros dois aspectos antes discutidos, e para que sejam eliminadas a incerteza e a ideia de informalidade que costumam estar relacionadas à avaliação da oralidade, como sugere Scaramucci (1997), é fundamental o desenvolvimento de critérios. Não apenas os critérios têm de ser estabelecidos com rigor, para que guiem o aluno na execução das atividades e os julgamentos que envolvem um componente subjetivo, "mas também os objetivos e os pesos para cada tarefa e para cada um dos instrumentos têm de ser explicitados" (SCARAMUCCI, 1997, p. 84).

Tendo apresentado e discutido os três aspectos que considero de grande importância no tocante aos princípios de qualidade a serem observados na avaliação da oralidade no ensino de inglês, teço a seguir algumas considerações finais.

Considerações finais

Neste trabalho, discuti aspectos da avaliação oral no ensino de inglês que foram apontados por alunos participantes de pesquisa e que demonstraram influenciar tanto o ensino-aprendizagem da língua quanto a avaliação de rendimento dos aprendizes. Os três

pontos debatidos – o desencontro entre ensino e avaliação, a indefinição de um construto de ensino/avaliação de LE e a ausência de critérios claros de avaliação – sinalizaram promover na sala de aula, em diferentes intensidades, insegurança, medo da reprovação, desconfiança do processo avaliativo e descrença nos estudos, dificultando a motivação e a inclusão.

Considerar apreciações como essas feitas pelos alunos (como sucedeu com a professora participante – bastante receptiva e aberta a reflexões – em encontros pedagógicos subsequentes ao resultado da pesquisa) constitui um caminho para a conscientização do valor dos princípios e conceitos que regem não apenas a avaliação oral, mas a avaliação de todas as habilidades linguísticas. É, mais que isso, uma iniciativa para que se fortaleça a avaliação de modo geral, que, mesmo sendo "contraditória", "inacabada" e detentora de imperfeições, cada vez mais "precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 223).

Tratar de avaliação de línguas permite que se tragam para a discussão os conhecimentos que essa área envolve, o que atualmente é bastante relevante, já que, embora a produção científica nacional nesse campo tenha crescido nos últimos 20 anos, ainda é tímida se comparada a outros países, como escrevem Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018). Para essas autoras, ainda predomina no Brasil uma visão distorcida de avaliação, mesmo entre os pesquisadores da Linguística Aplicada, e "tal insuficiência de conhecimentos anda de mãos dadas com o desconhecimento da sociedade em geral [...] sobre questões relativas à avaliação educacional como um todo" (p. 237).

Discutir avaliação também permite reafirmar a posição fundamental da avaliação no processo ensino-aprendizagem de línguas. Afinal, como argumentam Consolo, Gattolin e Teixeira da Silva (2017), processos avaliativos podem indicar, entre outras coisas, se ocorre aprendizagem, se essa aprendizagem decorre de um ensino – por conseguinte – eficiente, e se é necessário reavaliar o ensino e corrigir possíveis falhas nas ações dos alunos e professores ou em outros aspectos dos cenários escolares.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C.; BACHMAN, L. F. Preface. In: LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro estações no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2015.

BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

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

BORGES-ALMEIDA, V. Com a palavra, o aluno formando em Letras: percepções sobre proficiência e avaliação da produção oral. In: BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. *Produção oral em LE:* múltiplas perspectivas. Campinas: Pontes, 2011.

BROWN, G.; YULE, G. *Teaching the spoken language*: an approach based on the analysis of conversational English. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BARÇANTE, M. et al. Exame de entrada para alunos ingressantes no ensino superior tecnológico: uma experiência na preparação de um piloto. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.) *Perspectivas em avaliação no*

ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. Campinas: Pontes, 2017, p. 207-236.
CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Apresentação. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (Orgs.) *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas*: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente. Campinas: Pontes, 2017, p. 15-20.
DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas, v. 15. n. 1, p. 195-224, 2010.
FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 15-31, 2006.
FORTES, M. S.; ZILLES, A. M. S. Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 221-233.
FULCHER, G. Assessment literacy for language classroom. *Language Assessment Quarterly*, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.
HUGHES, A. *Testing for language teachers*. 2ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage, 2002.
QUEVEDO-CAMARGO, G. *Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa*: Elementos para um construto. Tese de Doutorado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.
_____. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs.) *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa*: propostas didáticas para a educação básica. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014, p. 245-272.
_____; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem e relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.
_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S.S. (Orgs.) *Ensino-aprendizagem de Línguas:* Língua Estrangeira. Ijui: Editora da UNIJUI, 2006, p. 49-64.
SHOHAMY, E. Affective considerations in language testing. *Modern Language Journal*, v. 66, p. 13-17, 1982.
WATSON-GEGEO, K. A. Classroom ethnography. In: Hornberger, N. & Corson, D. (Eds.). Research methods in language and education. *Encyclopedia of Language and Education,* v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 135-144.