

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

KATIANA PACIANELLO

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA PARA  
CRIANÇAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA  
PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

PATO BRANCO – PR

2023

KATIANA PACIANELLO

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LINGUA INGLESA  
PARA CRIANÇAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM  
NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

**REPRESENTATIONS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS  
FOR CHILDREN ABOUT THE ASSESSMENT OF LEARNING  
FROM THE SOCIOINTERACTIONIST PERSPECTIVE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO – PR

2023

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Este trabalho está licenciado sob [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)©

## FOLHA DE APROVAÇÃO



**Ministério da Educação**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Pato Branco



KATIANA PACIANELLO

### **REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem, Cultura E Sociedade.

Data de aprovação: 25 de Setembro de 2023

Dra. Didie Ana Ceni Denardi, Doutorado - Universidade Tecnológica

Federal do Paraná Dra. Claudia Marchese Winfield, Doutorado -

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Juliana Reichert Assuncao Tonelli, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (Uel)

Dedico esta dissertação a todos os profissionais da educação que ainda acreditam que fazemos a diferença na vida das crianças.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela vida, pelas provações, pelas superações e pelas lições.

Ao estimado grupo de professores e funcionários do Programa de Mestrado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, pelas aulas maravilhosas e inspiradoras.

À minha querida orientadora Professora Dra. Didiê Ana Ceni Denardi pelo seu incansável trabalho, pela ternura, compreensão, orientações e por me mostrar que a educação é o caminho para a liberdade.

Aos meus amigos e amigas, por me incentivarem e ouvirem tantas vezes.

À minha amada filha Ana, que me inspira a ser uma pessoa melhor todos os dias.

À minha família, que dentre tantas lições valiosas, me ensinou a ser forte e percorrer os objetivos com persistência e certa teimosia.

Aos meus queridos alunos, que me ensinaram a ser a professora que sou.

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”*

*Paulo Freire*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**SMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**LIC** – Língua Inglesa para crianças

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**DCE (LEM)** – Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Língua Estrangeira Moderna)

**Unicef** – *United Nations International Children's Emergency Fund* (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância)

**SOT** – Segmentos de Orientação Temática

**STT** - Segmentos de Tratamento Temático

**ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo

**ZPD** – Zona de Desenvolvimento Proximal

**ApP** – Avaliação por pares

**LAL** – Letramento em Avaliação de línguas

**LI** – Língua Inglesa

**TPR** – Total Physical Response

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	29
Quadro 2.....	31
Quadro 3.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 4.....	61
Quadro 5.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 6.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 7.....	74
Quadro 8.....	81
Quadro 9.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	57
----------------	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>19</b>
<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	
1.1 A Teoria Sociointeracionista: breve apresentação .....	19
1.1.1 O professor e o conceito de língua: reflexos na prática.....	22
1.2 A Avaliação educacional em pauta .....	24
1.2.1 A Avaliação como trabalho prescrito ao professor .....	27
1.3 A avaliação da aprendizagem em língua inglesa na perspectiva sociointeracionista.....	30
1.4 A avaliação da aprendizagem em língua inglesa para crianças.....	39
1.4.1 Instrumentos e ferramentas para avaliar: como fazer? .....	48
1.4.2 O Letramento em Avaliação de Línguas .....	51
1.5 Resumo do capítulo.....	52
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>53</b>
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	
2.1 Natureza da pesquisa .....	53
2.2 Ética na pesquisa .....	54
2.3. Objetivos da pesquisa.....	55
2.4 Contexto e participantes do estudo.....	56
2.5 A pesquisadora .....	58
2.6 Geração de dados .....	59
2.6.1 Transcrições das aulas .....	61
2.7 Análise de dados .....	62
2.7.1 A análise dos dados por um viés do ISD.....	63
2.8 Resumo do capítulo.....	65
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>66</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	
3.1 A sistematização dos dados da pesquisa .....	66

3.1.1 SOT 1 - Avaliação da aprendizagem.....	67
3.1.2 SOT 2 - Avaliação em Língua Inglesa para crianças .....	74
3.1.3 SOT 3 - Instrumentos de Avaliação .....	81
3.1.4 SOT 4 - Experiências das práticas docentes.....	86
3.2 Resumo do capítulo.....	95
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>105</b>
APÊNDICE 1 .....	105
APÊNDICE 2 .....	108
APÊNDICE 3 .....	109

## RESUMO

A presente pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2007) tem como objetivo principal investigar as representações de professores de língua inglesa para crianças sobre a avaliação da aprendizagem. A relevância desta temática está na realização de um fazer didático que contribua para o agir reflexivo em relação à avaliação educacional em Língua Inglesa para Crianças (LIC) como parte constante do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa envolveu a participação de professores de inglês da Educação Infantil e Ensino Fundamental -anos iniciais- da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Francisco Beltrão, na região sudoeste do Paraná, que participaram do Curso de Extensão de Formação Docente em Língua Inglesa para Crianças, ofertado pelo Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 2022 e primeiro semestre de 2023. Tendo em vista esse contexto autêntico, a geração de dados foi feita por meio de encontros remotos (síncronos) e presenciais que constituíram um dos módulos do curso, de título “Avaliação da Aprendizagem”, cuja carga horária foi correspondente a doze horas, visando à formação continuada destes profissionais. Nos encontros foram trabalhados conceitos e metodologias acerca da avaliação da aprendizagem em língua inglesa para crianças de 03 a 05 anos de idade (educação infantil) e de 06 a 10 anos de idade (Ensino Fundamental). Os encontros foram áudio-gravados e em seguida transcritos, com base em Pretti (1999), para a análise dos dados. Ademais, um questionário sobre a temática foi aplicado no primeiro encontro, como forma de tomar conhecimento das representações dos participantes antes da intervenção da pesquisadora. A análise dos dados refere-se à análise de conteúdo (BRONCKART, 2006, 2012) e baseia-se nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem em geral e, em específico, sobre a aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989, CAMERON, 2001, LUCKESI, 2001, DUBOC, 2007, 2015; BALBINO, 2022; BALBINO, TONELLI, 2021; FURTOSO, 2011; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019, e outros), dentre outros estudos da área. Como principais resultados, obtivemos representações que: a) carregam fortes reverberações das teorias de avaliação tradicionais, mas que os professores vêm tentando desconstruir por compreender que a avaliação necessita de um ambiente favorável ao ensino; b) há a necessidade de promover o letramento em avaliação de LIC par aos professores para o benefício dos alunos; e c) os docentes participantes deste estudo encontram-se em formação sobre suas próprias práticas de ensino, ainda a passos de compreender o seu papel que é tão importante para o aluno.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação da Aprendizagem; Língua Inglesa para Crianças; Formação Continuada; Perspectiva Sociointeracionista.

## ABSTRACT

The present research, of a qualitative-interpretative nature (DENZIN; LINCOLN, 2007), has the main objective of investigating the English teachers' representations about assessment in English language for children. The relevance of this subject is related to the reflective didactic approach that contributes to reflective actions in relation to educational assessment in English Language for Children (ELC) as a constant part of the teaching-learning process. The research involved the participation of English teachers of Early Childhood Education and Elementary School -initial years- from the Municipal Department of Education of the city of Francisco Beltrão, in the southwest region of Paraná, who participated in the Teacher Outreach Course in English Language for Children, offered by the Portuguese-English Language Teaching Course of the Federal Technological University of Paraná, in 2022 and the first semester of 2023. Given this authentic context, data generation was done through remote (synchronous) and in-person meetings that constituted one of the modules of the course, entitled "Learning Assessment", whose workload corresponded to twelve hours, aiming at the continued education of these professionals. At the meetings, concepts and methodologies were worked on, regarding the assessment of learning in English for children aged 3 to 5 years old (early childhood education) and aged 6 to 10 years old (Elementary Education). The meetings were audio-recorded and then transcribed, based on Pretti (1999), for data analysis. Furthermore, a questionnaire on the topic was implemented in the first meeting, as a way of understanding the participants' representations before the researcher's intervention. Data analysis refers to content analysis (BRONCKART, 2006, 2012) and is based on studies about the learning assessment in general, and, specifically on English language learning from a socio-interactionist perspective (VYGOTSKY, 1989, CAMERON, 2001, LUCKESI, 2001, DUBOC, 2007, 2015; BALBINO, 2022; BALBINO, TONELLI, 2021; FURTOSO, 2011; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019, among other studies of the area). As a result, we obtained representations that: a) carry strong reverberations from traditional assessment theories, but which teachers have been trying to deconstruct because they understand that assessment requires an environment favorable to teaching; b) there is a need to promote literacy in ELC assessment for teachers for the benefit of students; and c) these participant teachers have been on continuous teacher education on their own teaching practices, still on the way of understanding their role, so important to their students.

**KEYWORDS:** Learning Assessment; English Language for Children; Teachers' Continuing Training; Sociointeractionist perspective.

## INTRODUÇÃO

O professor é por natureza um ser portador da esperança. No processo de ensinar, o professor espera que todos os seus alunos atinjam todos ou boa parte dos objetivos propostos. Contudo, ensinar não é um processo de transferência apenas, mas de construção de conhecimentos. Como dizia Freire (1996), “quem ensina aprende, e quem aprende ensina ao aprender” (p. 23), e assim, **aprende-se a ser professor**. A avaliação sendo parte integrante desse processo nos ensina que o erro é uma porta para um novo aprendizado.

Ao recordar a avaliação de quando estávamos na posição de alunos, enxergávamos nossos erros como um extrato das nossas falhas enquanto ocupávamos o banco escolar. Erros e acertos, independente dos resultados, tudo ficava para trás. Retroceder um pouco para aprender com o erro talvez nem fosse uma opção. Contudo, as falhas nos classificavam: aprovado ou reprovado. Mas, e se refizéssemos esse caminho? Caminharíamos diferente?

Com o anseio de analisar a avaliação sob um viés sociocultural, procuramos apontar estudos que entendam a avaliação da criança como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e não um momento estanque de verificação de conhecimentos para obtenção de notas. Assim, adotamos um encaminhamento teórico da avaliação como atividade socializada e colaborativa a exemplo de como os indivíduos precisa agir em sociedade.

A presente pesquisa baseou-se em um construto teórico relacionado a perspectivas de ensino e avaliação de língua inglesa sob uma orientação sociointeracionista, (VYGOTSKY, 1989, CAMERON, 2001, LUCKESI, 2001, DUBOC, 2007, 2015, FURTOSO, 2011, TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019, BALBINO;TONELLI, 2021, BALBINO; MORAES, 2022).

Para Cameron (2001), as realidades sociais, políticas, comerciais e culturais levantam conflitos sobre o papel da avaliação escolar para as crianças<sup>1</sup>. A autora aponta diversos aspectos necessários à avaliação, cuja metodologia deve servir ao processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2001) nesse sentido, também se refere à avaliação como instrumento de reflexão das práticas pedagógicas vigentes, ou seja, a avaliação está a serviço das linhas teóricas e do sistema de ensino do retrato histórico do momento.

Duboc, (2007; 2015), cuja pesquisa pautou-se em investigar o conceito de avaliação exercido por professores em um contexto etnográfico, encontrou um cenário do qual a avaliação em língua inglesa para o ensino fundamental anos iniciais era também um reflexo

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.

dos ideais sociais do início deste século, no qual se busca a objetividade e sistematização dos conteúdos escolares, sendo a testagem o principal instrumento de avaliação, visto que é tido como “menos complicado” de produzir, uma vez que se baseia em avaliar conteúdos memorizáveis.

Tendo em vista a situação apresentada, abriu-se espaço para que educadores e pesquisadores se pusessem a refletir sobre outras ferramentas e instrumentos para avaliar. Em um contexto de ensino de línguas on-line, Furtoso (2011) discute a avaliação da oralidade através da ferramenta ficha de aprendizagem, cujos critérios levam a uma “otimização do *feedback* formativo, da autoavaliação e da avaliação por pares.”(p.9). A pesquisadora salienta que para que essas ferramentas e estilos de avaliação sejam bem executados no contexto que pesquisou, urgia-se a necessidade de formar os sujeitos analisados em relação à avaliação.

De fato, formar profissionais com consciência avaliativa para este século tem sido um desafio para a educação. Entendemos que, portanto, estamos passando por um processo de ressignificação das práticas educacionais, vide estudo que vêm surgindo sobre o campo da avaliação da aprendizagem em línguas. Quevedo-Camargo e Tonelli (2019), apresentam um recorte sobre o letramento em avaliação<sup>2</sup> para o ensino de línguas. Sabendo da crescente demanda de ensino de inglês para as crianças hoje no Brasil, as pesquisadoras investigaram a situação do letramento em avaliação de língua inglesa a partir do discurso de professores, e elegem quatro saberes para que esse processo seja executado:

1. saber utilizar avaliações para guiar os objetivos do ensino ou da aprendizagem;
  2. saber utilizar as avaliações para avaliar o progresso na aprendizagem de línguas;
  3. saber utilizar as avaliações para diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos;
  4. saber utilizar as avaliações para motivar a aprendizagem dos alunos.
- (QUEVEDO-CAMARGO e TONELLI, 2019 p.3)

A partir dessa análise, as autoras esclarecem que a maioria dos pesquisados expressaram não possuir o domínio necessário sobre esses quatro saberes citados. Esse cenário fez as pesquisadoras e todos nós enquanto professores refletirmos sobre a necessidade de formar profissionais com consciência avaliativa processual e com critérios e objetivos mais claros. Nesta esteira, Balbino e Tonelli (2021) reconhecem que as pesquisas sobre a avaliação de língua inglesa para crianças ainda estão em desenvolvimento, bem como a capacidade de letramento dos professores. A fim de contribuir para esse desenvolvimento, as pesquisadoras apresentam um estudo sobre concepções de avaliação para a aprendizagem e de avaliação por pares, cujos alunos são os protagonistas dos processos avaliativos com a mediação do

---

<sup>2</sup> O termo será melhor explanado no capítulo teórico.

professor, que dará as noções necessárias às crianças serem agentes proficientes na avaliação. Nesse sentido, esta prática visa também o letramento avaliativo nos alunos.

Ao tratar dos conhecimentos sobre a avaliação serem arraigados às crenças dos métodos de ensino tradicionais, Balbino e Moraes, (2023) demonstram em seu estudo que existe falta de letramento nas práticas avaliativas por parte dos pais e responsáveis dos alunos. Nos discursos dos responsáveis analisados, ficam evidentes algumas crenças genéricas sobre a avaliação com o sentido de mensuração, além do desconhecimento de outras ferramentas e instrumentos avaliativos que não a prova escrita. Da mesma forma, as pesquisadoras encontraram discursos que entendem a avaliação de forma mais abrangente na fala dos responsáveis, bem como uma preocupação em auxiliar os filhos.

Sabendo, portanto, que nos encontramos em um cenário de desenvolvimento de novas ideias sobre a avaliação de língua inglesa para crianças, o presente estudo possui sua relevância científica ao tentar compreender quais as representações sobre a avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC) de um grupo de professores de escolas municipais de uma cidade da região sudoeste do estado do Paraná. Assim, nossa pesquisa se pautará sobre o trabalho do professor, nas representações do seu agir docente. Bronckart (2006) esclarece que há certa complexidade em expressar o trabalho realizado pelo professor, mas que nela reside uma ação necessária para seu entendimento:

(...)alguns resultados de pesquisas sobre o trabalho do professor, os quais evidenciam claramente a especificidade desse trabalho e, sobretudo, a sua relativa opacidade, isto é, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente falar dele. (BRONCKART, 2006, p. 203-204)

Para tal, observamos a necessidade de expor caminhos relacionados à avaliação onde os cidadãos possam ter oportunidades iguais de crescimento em todos os sentidos, pois entendemos que a avaliação da aprendizagem como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem é um ato de promoção da equidade. Para Freire (1996), a pedagogia intenta a libertação das camadas populares através de uma conscientização cultural da sociedade, oportunizando a todo cidadão diversas formas de demonstrar seus conhecimentos em situações sociais. Sendo assim, urge a necessidade de observar, discutir e viabilizar formas de avaliação da aprendizagem em língua inglesa que tentem abarcar os diferentes aspectos da língua e o indivíduo em sua totalidade. Para melhor compreender o trabalho que o professor realiza cotidianamente com as crianças do referido contexto, nos propusemos a investigar as representações dos professores quanto à avaliação de língua inglesa para crianças.



Bronckart (2006) através do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) define as representações proferidas pelos professores em um texto como um construto um tanto subjetivo, pois “o agente que vai produzir um novo texto se encontra em uma situação de ação de linguagem. Mas essa situação só é operante pelas representações que o agente construiu para si mesmo (...)”(p. 146). Em outras palavras, o termo ‘representações individuais’ pode ser entendido como organizações discursivas (BRONCKART, 2003) que o agente produtor do texto verbal expressa ao tratar sobre diferentes temáticas nas suas interações sociais.

A pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2007) a ser aqui apresentada foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu, Mestrado Acadêmico em Letras, na Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco, com o objetivo principal de compreender as representações dos professores de inglês da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão/PR sobre a avaliação da aprendizagem em língua inglesa para as crianças de educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Especificamente, nos propusemos a ouvir as representações de um grupo de professores de inglês vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Francisco Beltrão – Paraná, e dessa forma:

- a) Identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos participantes da pesquisa, bem como observar as formas de correção das limitações dos alunos a partir dos diferentes instrumentos avaliativos utilizados;
- b) Analisar os benefícios ou dificuldades que os docentes encontram na sua prática avaliativa.

Esses objetivos específicos podem ser traduzidos nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais ferramentas, abordagens ou métodos são utilizados para os docentes avaliarem seus alunos?
  - b) Quais os benefícios ou dificuldades que os docentes encontram na sua prática avaliativa?
- E, que auxiliarão na resposta da pergunta principal dessa pesquisa: Quais são as representações dos professores participantes sobre a avaliação em língua inglesa para crianças?

Como forma de atingir os objetivos do estudo, e, portanto responder as perguntas de pesquisa, os dados foram gerados a partir da oferta de um módulo de ensino de um curso de extensão de formação continuada para professores de língua inglesa da educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais - da cidade de Francisco Beltrão/ Paraná. O tema principal do módulo tratava da avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças e que foi ministrado por esta pesquisadora como parte do Curso de Formação de Professores de Língua

Inglês oferecido por um projeto de extensão do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, Campus Pato Branco.

As representações dos professores foram emergindo através de ferramentas como questionário on-line através do *Google Forms* e também da gravação em áudio de uma das aulas ministradas pela pesquisadora. Os dados gerados foram classificados através da análise de conteúdos à luz do ISD de Bronckart (2006; 2012) e analisados sob a ótica sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989) e de estudos de autores que tratam do tema avaliação.

O presente estudo se divide em três capítulos que discutirão primeiramente os aspectos epistemológicos da pesquisa, cuja exposição propõe uma revisão de literatura sobre a avaliação educacional e a avaliação da aprendizagem em língua inglesa, seguido pelo capítulo que tratará dos aspectos metodológicos que utilizamos para o tratamento dos dados que obtivemos. Por fim, apresentaremos o capítulo com nossas análises das representações dos docentes à luz da teoria sociointeracionista e de outras teorias que se fizeram necessárias.

## CAPÍTULO I

### REFERENCIAL TEÓRICO

*“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.”*

*Emilia Ferreiro*

O presente capítulo tem por objetivos discutir a avaliação da aprendizagem em língua inglesa sob a luz da perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978, 1986 e seguidores), bem como a avaliação de forma geral (PENNA FIRME, 1994; HOFFMAN, 1998; DEMO, 2000; LUCKESI, 2001; SARAIVA, 2005; BOTH, 2007, e outros ), enfatizando as tendências e pesquisas atuais para um contexto brasileiro (FURTOSO, 2011, TONELLI;QUEVEDO-CAMARGO, 2019, BALBINO;TONELLI, 2021, BALBINO; MORAES, 2022, e outros), a cultura avaliativa no contexto escolar, social e familiar (CAMERON, 2001) e o trabalho prescrito do professor (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000; PARANÁ, 2008; BRASIL, 2017/2018). Especificamente, o capítulo apresenta um extrato histórico sobre a avaliação na interface com o estudo de línguas, e considerações sobre a avaliação de LIC.

#### **1.1 A Teoria Sociointeracionista: breve apresentação**

Tendo como precursor o psicólogo russo Lev Semionovitch Vygotsky (1896 – 1934), a Teoria Sociointeracionista aponta que a construção do conhecimento se dá através das interações sociais. Nesse sentido, acreditamos que a escola exerce um papel imprescindível na oferta dessas interações necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças. De acordo com Van Der Veer e Valsiner (2001) apesar de sua curta vida, Vygotsky teve acesso ao estudo e cultura muito cedo em sua vida, o que o fez ter interesse em compreender e trabalhar em várias áreas do conhecimento, estudando direito, medicina, psicologia, dentre outras áreas, além de dedicar-se a inúmeras pesquisas na área da educação, destacando-se a educação e o desenvolvimento cognitivo de crianças e pessoas com deficiências. Seus trabalhos, publicações e contribuições científicas são mantidos até hoje como referência ao se falar de educação.

Sendo psicólogo, Vygotsky entendia os aspectos culturais e subjetivos como determinantes nos processos de construção e desenvolvimento dos sujeitos para linhas de

estudo da psicologia que ele considerava deficitárias (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Assim nasce a psicologia Sociointeracionista<sup>3</sup>, fundamentada na filosofia marxista, de materialismo histórico e dialético (BOCK, 2002), que compreende o homem como “ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material.” (BOCK, 2002, p. 17). Dessa forma, compreende-se a interação social como a facilitadora dos processos de construção de conhecimento.

Vygotsky percebeu em seus estudos que o ambiente pode ser considerado um contexto cultural complexo, pois carrega sua história e sofre constante transformação. Na questão do desenvolvimento cognitivo, a variação dos ambientes pode causar alterações e significações aos sujeitos (PALANGANA, 1994). O autor acreditava que quanto maior fosse a exposição de um indivíduo a diferentes saberes, maior seriam seus processos de aprendizagem, e por consequência seu desenvolvimento. Quando falamos sobre saberes, não nos restringimos aos conhecimentos acadêmicos da escola, mas apontamos os mais variados conhecimentos que um aluno pode trazer consigo antes mesmo de entrar para a escola.

Por entender que a psicologia poderia estar a serviço da educação, Vygotsky atuou como professor boa parte de sua vida. Freitas (1995) aponta, como grande contribuição de Vygotsky para a educação, o estudo das “funções psíquicas”<sup>4</sup>, que são criadas e aprimoradas conforme são experimentadas e postas em prática pelos indivíduos. Tais funções podem ter variáveis significativas a depender das heranças culturais humanas, que podem ser individuais ou coletivas (KIENEN; SANTOS, 2013). A escola, portanto, é o espaço do acolhimento das significações e moldadora de outros processos do desenvolvimento cognitivo de caráter acadêmico, sendo um espaço de interação social desses saberes. Nessa relação dialógica, os conhecimentos autêntico e científico se relacionam e interferem entre si continuamente. Por conhecimento espontâneo, de forma geral podemos nos referir aos conhecimentos que adquirimos naturalmente a partir das interações sociais das quais participamos; já por conhecimentos científicos, nos referimos aos conhecimentos e saberes que nos são propiciados na escola ou em outros ambientes formais. Esses “dois processos – o dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos” (FREITAS, 1995, p.102).

---

<sup>3</sup> Conhecida inicialmente como Psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica.

<sup>4</sup> Lantolf e Appel (1994) e Antón (1999) caracterizam as funções psicológicas superiores (atenção voluntária), raciocínio lógico, resolução de problemas, avaliação planejamento nascem da interação entre os indivíduos, no plano social, e são transferidas para o plano psicológico por meio de alguns dispositivos semióticos (figuras, gestos e linguagem), dentre os quais a linguagem é o dispositivo mais poderoso, uma vez que media o desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, a utilização dos conceitos espontâneos trazidos pelos alunos é necessária para o processo de aprendizagem (FREITAS, 1995, DENARDI, 2002, 2019), pois demonstram o seu conhecimento real, o que mais tarde auxiliará a caracterizar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação do professor como facilitadora da ZDP. Vygostky considera que o desenvolvimento vai muito além da aprendizagem, uma vez que as aprendizagens de várias fontes é que contribuem para o desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho escolar é promotor e aprimorador das ZDP dos alunos.

Explicando um pouco mais, o conceito de ZDP depende de dois outros níveis de desenvolvimento que se encontram na zona de desenvolvimento real e na zona de desenvolvimento potencial. A primeira é um espaço psíquico constituído pelo conhecimento que o indivíduo já possui, ou seja, aquilo que individuo efetivamente já aprendeu; já a segunda disse-se da possibilidade de desenvolvimento ainda mais elevado do que aquele em que o indivíduo se encontra. Nas palavras de Vygotsky (1984),

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1984, p. 58).

Em síntese, A ZDP é descrita como a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, que por sua vez é determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente. Importante salientar que ao se chegar à zona de desenvolvimento potencial, um novo processo de desenvolvimento se inicia e que todas as experiências, ações e interações vivenciadas na escola, no ambiente familiar e outros ambientes sociais contribuem para o seu contínuo desenvolvimento e construção de sua identidade.

Ao falar sobre a teoria sociointeracionista em relação ao ensino de línguas para crianças, podemos considerar que as atividades socializadas em sala de aula, bem como a recepção de conteúdos prévios trazidos pelos alunos, demonstram esse acordo com as zonas de desenvolvimento. Cabe ao professor realizar as mediações necessárias para que seus alunos realizem seus desenvolvimentos através das aprendizagens significativas e contextualizadas com seus saberes e os saberes acadêmicos adequados aos seus níveis e idades. Baquero (1998, p. 160) elege alguns pontos para as práticas sociointeracionistas nas escolas, dentre elas podemos destacar:

- i. Ensino ativo, estratégico, consciente, automotivado e reflexivo;
- ii. Salas de aulas com diferentes zonas de desenvolvimento (devido aos diferentes estágios iniciais dos alunos e das velocidades e formas como aprendem);
- iii. Legitimar as diferenças, para que sejam identificadas as identidades como parte integrante do grupo;
- iv. Atividades dialógicas, que permitam a construção de conhecimento e reflexões individuais e em grupos.

Compreendemos, portanto, o desenvolvimento dos sujeitos como um processo que observa todos os seus estágios, sem desprezo aos conhecimentos trazidos pelos alunos antes da escolaridade, bem como na mediação entre o estado de desenvolvimento real e do desenvolvimento proximal. De forma ilustrativa, essa relação é concebida como uma ponte a qual o professor facilitará a passagem de uma ponta para outra, contudo, a velocidade e o caminhar vão variar entre seus alunos.

#### 1.1.1 O professor e o conceito de língua: reflexos na prática

A importância do ensino de uma língua estrangeira é unânime, motivação essa que se comprova com a grande adesão de instituições de ensino no Brasil que ofertam a disciplina de alguma outra língua que não seja a materna, ainda que não seja uma obrigatoriedade como são o caso das séries do ensino fundamental anos iniciais. Sabe-se que na realidade atual da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96, art. 26, § 5º) determinam o ensino de uma *língua adicional* no currículo da Educação Básica apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Ainda assim, escolas particulares e públicas têm se preparado para ofertar o ensino de outra língua, mesmo não havendo normas prescritivas oficiais para sua aplicação.

Tendo em vista esse contexto de incerteza, professores vêm enfrentando desafios nessa área, devido à peculiaridade do que é ensinar crianças, sobretudo nas escolhas que os docentes têm de fazer para trabalhar da melhor forma possível. Essa necessidade formativa inquietou pesquisadores e professores de língua que se puseram a estudar os processos de ensinamentos de

uma língua adicional por crianças em contextos diferentes, criaram materiais, métodos e sugestões de trabalho (CAMERON, 2001, LEFFA, 2011, AQUINO, TONELLI, 2017). Assim, as instituições de ensino vêm tentando (e com certo êxito) ensinar uma nova língua para as crianças.

Ao falar dos diferentes contextos educacionais aos quais o professor se depara, é essencial que a conceituação da aquisição de línguas esteja clara. Jordão (2014) realiza uma discussão bastante detalhada e ampla sobre as diferentes terminologias que representam a aquisição de língua inglesa. Para essa pesquisa, daremos foco na Língua Inglesa (LI) quanto à função e à aquisição. Quanto à função, a autora discorre sobre as funções que são operadas por falantes que utilizam a língua cotidianamente em suas localidades. Assim, a autora expõe a existência dos *Ingleses globais*, os quais também deram origem ao que compreendemos por Inglês como Língua Franca (ILF) e Inglês como Língua Internacional (ILI), formas da língua que possuem estrutura fluída e podem ser aprendidas até por falantes nativos, em contextos de falantes não nativos.

Quanto à aquisição, a qual nos utilizaremos mais, Jordão aborda os termos Inglês como Língua Estrangeira (ILE), Inglês como Segunda Língua (ISL) e Inglês como Língua Adicional (ILA), pois de acordo com sua pesquisa, a autora percebe uma grande repetição do uso desses termos em estudos brasileiros e regionais. Tratando-se do Brasil, cuja língua materna é o português, o ensino de língua inglesa por muito tempo foi denominado como aquisição de uma “língua estrangeira”. O termo estrangeiro traz uma ideia de algo que não faz parte da noção de pertencimento de uma sociedade, que vem de fora. Entendendo que a língua inglesa já faz parte da realidade do país, mesmo que não num contexto imersivo da língua, essa terminologia tem perdido um pouco de espaço (JORDÃO, 2014). Dessa forma, entendemos a aquisição da língua inglesa como ILA, pois é utilizada em um contexto nacional, por sujeitos não nativos na língua e que a utilizam em contextos variados, seja de imersão, em contato com estrangeiros, profissionais, dentre outros.

Ademais, o uso do termo inglês como língua estrangeira tende a exigir dos aprendizes o uso da língua tal qual é falada pelos nativos, ou seja, que os aprendizes produzam pronúncia e entonação idênticas aos falantes nativos de inglês. Acreditamos que fatores culturais, sociais e da forma que nossas escolas organizam e ministram as aulas de língua inglesa para as crianças influenciam negativamente a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. No entanto, consideramos que é possível ensiná-la em nossas escolas ao adotar o conceito de ILA por este estar atrelado ao conceito de inteligibilidade (CRUZ, 2019). A autora concebe o conceito inteligibilidade de pronúncia de aprendizes brasileiros como o

defendido por Levis (2018, p.220), que se opõe fortemente ao modelo de pronúncia do falante nativo como objeto de estudo nas salas de aula. A autora explana que os objetivos de ensino para os brasileiros podem ser muito variados, portanto, a compreensão e a aplicação do conceito de inteligibilidade deve estar atrelado à necessidade do estudo. O objetivo de estudo nesse sentido está em contribuir para uma fala mais inteligível na nova língua, mesmo que ela carregue marcas da língua materna do aprendiz.

Esse princípio veio para romper com as crenças de que o ensino da pronúncia em LI deveria estar pautado na “diminuição do sotaque brasileiro”, e o objetivo principal era “falar igual a um nativo”. A partir desse momento, entende-se o aprendizado voltado para o aprimoramento da pronúncia a partir de critérios comunicativos. Contudo, Cruz (2019) reforça que a inteligibilidade não é um conceito livre de critérios, pois pauta-se em realizar a comunicação com efetividade, mas que se abrace e se respeite a origem linguística do falante não nativo. Por isso, indica-se o estudo e pesquisa sobre a pronúncia e não apenas a utilização empírica como referência de pronúncia.

A presente pesquisa que pautará sua análise em um contexto no qual os alunos possuem um pequeno extrato de tempo semanal de contato com a língua inglesa, não de imersão total ou bilinguismo, mas de sensibilização à língua inglesa, podemos adotar como pressuposto a intenção da aquisição de língua inglesa como língua adicional, cujas abordagens tratarão de um cenário multilingual e multicultural, do uso da língua nas atividades sociais. Em outras palavras, de acordo com Ribeiro e Cruz (2019), “o aprendizado de uma LA seria desenvolvido a partir, principalmente, da língua materna do aluno, ou seja, é adicionar uma nova língua na comunicação daqueles que já conhecem pelos menos uma (...) (p.8).

Após as reflexões discutidas sobre a conceituação da aquisição da língua inglesa no contexto da escola pública brasileira, compreendemos a necessidade da consciência de que tipo de objetivos podemos relacionar ao processo de ensino-aprendizagem e por consequência da avaliação da aprendizagem. Na sequência, discutiremos teoricamente sobre o papel da avaliação educacional e suas possíveis conceituações.

## **1.2 A Avaliação educacional em pauta**

O agir docente é uma pauta discutida no meio educacional, tendo sempre como objetivo estar atualizado e melhorado para uma oferta digna e respeitosa aos alunos. No contexto acadêmico, por exemplo, a pedagogia de cunho reflexivo vem ganhando espaço nas últimas décadas nos cursos de licenciatura, a fim de formar profissionais que considerem os



aspectos sociais, políticos e identitários das comunidades (ALARCÃO, 2001), e, sobretudo em encarar a docência como uma via de mão dupla em relação ao aprendizado, ou seja, ao mesmo tempo em que se ensina também se aprende. Contudo, mesmo com esse novo olhar para a educação, a avaliação parece não ter recebido o mesmo teor de importância para discussão quanto os outros temas (FIDALGO, 2005), tratando-se ainda de um tópico relativamente sensível para muitos educadores. Os professores carregam em si práticas avaliativas tradicionais, adquiridas ao longo dos anos de trabalho, ou mesmo espelham as práticas a que foram submetidos durante sua vida escolar.

De acordo com Luckesi (2001), a avaliação educacional não é feita de determinada forma por um mero acaso, mas está ocupada em servir a uma pedagogia e concepção de ensino e educação. É presente ainda nas salas de aula de ensino regular a vigência da avaliação como forma de mensuração de rendimento em detrimento da avaliação da construção de conhecimento e processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, reforça-se a sedimentação de dicotomias pouco abrangentes de conhecimento, como o certo e errado, o bem e o mal, suficiente e ineficiente. De fato, estratificar o conhecimento de forma comum não responde a sua complexidade de aquisição. Tal quadro reflete o termo mencionado por Severino (1986), em que cita a influência do racionalismo cartesiano para certa cientificização da educação, a qual trata o ensino com grande objetividade e facilidade de mensuração. Diante do quadro apresentado, é possível afirmar que as práticas de avaliação não se encontram em consonância com as práticas de ensino desejadas para a educação básica. Em um contexto explícito, observa-se a utilização da verificação em detrimento do que se entende por avaliação.

Both (2007) conceitua a verificação como “instrumento classificatório” (p.36), ou seja, de aplicação rápida e preocupada em analisar os dados quantitativos, que não leva em conta o aspecto crítico-constructivo que é característico da avaliação. O ato de avaliar perde a característica de apenas verificar para voltar-se à tríade da atividade avaliativa crítica-constructiva-qualitativa. Mais que um processo quantitativo, a avaliação é um processo de oferta de possibilidades e oportunidades de um olhar personalizado aos alunos. Para Demo,

Avaliar não é apenas medir, mas, sobretudo, sustentar o desenvolvimento positivo dos alunos. Quer dizer, não se avalia para estigmatizar, castigar, discriminar, mas para garantir o direito à oportunidade. As dificuldades devem ser transformadas em desafios, os percalços em retomadas e revisões, as insuficiências em alerta. (DEMO, 2000, p. 97).

Entre muitos autores, Saraiva (2005) conceitua a avaliação de uma forma bastante

abrangente em que o ato de avaliar está como instrumento regulador da qualidade do ensino ofertado. Em outras palavras, observar e avaliar a forma como a escola e o professor estão direcionando o processo de ensino, ou seja, “avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente avaliar o ensino oferecido (...) se não houver a aprendizagem esperada, estamos diante de uma certeza – o ensino não cumpriu sua finalidade – a de fazer aprender.” (p. 34).

Em consonância com a modernidade, é possível afirmar que a educação tem evoluído positivamente em relação a adequar-se as mudanças sociais e culturais. Não se pode negar que o avanço das tecnologias e das interfaces virtuais teve um papel muito importante na modernização da educação, bem como no olhar que docentes, alunos e famílias têm sobre ela. Ainda que esse quadro seja muito positivo para os indivíduos da atualidade, há muito ainda a que se discutir sobre os benefícios dessa modernização da educação e do que inevitavelmente fomos deixando para trás e tinha algum valor, e o que porventura, seria coerente resgatar do passado e adaptar para o presente das salas de aula.

Nesta corrida da adequação, vale ao profissional da educação ter ciência de seu extrato histórico presente e talvez realizar um processo de parada reflexiva sobre sua prática a fim de tentar ofertar um olhar individualizado para seus alunos. Aqui tratamos os alunos como seres de capacidades distintas que podem apresentar habilidades diferentes, conhecimentos diferentes e bagagens culturais diferentes. Sendo assim, a avaliação deve ser intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, para que possa propor os momentos mais propícios de desenvolvimento dessas habilidades. O respeito e a humanização da avaliação pode ser uma das chaves para que haja a tão almejada equidade social. Essa reflexão é urgente e necessária, pois os dados de não conclusão do ensino básico são alarmantes. De acordo com estudo divulgado pela Unicef<sup>5</sup>, nos últimos três meses que antecediam setembro de 2022, 21% dos estudantes de 11 a 19 anos de escolas públicas pensaram em desistir da escola. Não podemos retirar a avaliação como fator participante do quadro da evasão escolar, sobretudo ao pensarmos que o anseio de deixar a escola pode ter vindo de anos anteriores no ensino fundamental – anos iniciais, e infelizmente pertencerem a classes menos favorecidas da sociedade, de acordo com o estudo citado pela Unicef.

Em razão de propor uma tentativa de melhorar essa realidade, é necessário

---

<sup>5</sup> A Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), agência das Nações Unidas responsável por fornecer recursos humanitários e de desenvolvimento ajuda a crianças em todo o mundo, realizou um estudo pelo Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica), o qual revelou que 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica deixaram a escola no Brasil. Eles representam 11% do total da amostra pesquisada. Informações disponíveis em: <https://www.unicef.org/brazil>

compreender o papel da avaliação para a situação da educação atual, cujos alunos possuem realidades muito distintas, seja no campo social, no investimento à educação, na cultura local e mesmo na clareza dos objetivos da educação para as correntes pedagógicas vigentes. Nesse sentido, nos propomos a apontar conceitos sobre a avaliação que consigam realizar a acolhida dos alunos e de suas realidades. Segundo Penna Firme (1994),

Avaliar não é reprovar, mas sim, compreender e promover a cada momento, o desenvolvimento pleno da criança, do jovem ou de qualquer outro indivíduo ou grupo social que se submeta ao processo de alfabetização e de aprendizagem em geral. (p.07)

A partir do entendimento de que a situação do aluno não deve ser estigmatizada a partir de resultados ao final de etapas na escola, podemos encarar o ato de avaliar como sinalizador de que algumas medidas devem ser adotadas pelo professor. Não nos proporemos a direcionar os fracassos da avaliação apenas para o professor, mas podemos entender que há uma série de fatores que podem implicar em uma avaliação pouco abrangente. Podemos citar a gritante desestruturalização do ambiente escolar, a escassez de programas de formação continuada sobre o tema da avaliação, os estigmas que carregamos enquanto docentes sobre o nosso olhar quanto à avaliação, o sistema de notas que, meramente numérico, mais estratifica do que auxilia o aluno. Mesmo com esse panorama desfavorável para o professor, há saídas possíveis que podem ser adotadas, desde que haja forças viabilizadoras de várias frentes que influenciam a educação. Para Hoffman (1998), os professores não podem ser culpabilizados pelos fracassos dos resultados obtidos, mas que são responsáveis por alguns deles. Contudo, se não há busca pelo aperfeiçoamento profissional e sensibilidade para a complexidade do processo, há sim uma culpabilidade maior. “Para ser lúcido, o olhar tem que se libertar dos obstáculos que cerceiam a vista; para ser reflexo, ele tem que admitir a reversibilidade, de modo que o olhar que vê possa por sua vez ser visto.” (Rouanet, *apud* Hoffman, 1998:131) Com isso, podemos notar que grande parte de uma mudança vem do agir docente, que deve entender a avaliação como ato concomitante ao processo de ensino aprendizagem, tendo como principal objetivo a superação da não aprendizagem.

### 1.2.1 A Avaliação como trabalho prescrito ao professor

Em razão de auxiliar o trabalho docente no cotidiano de sua prática, secretarias estaduais e federais propõem documentos que orientam o trabalho do professor. Esses documentos não estão como um delimitador do planejamento de professor, mas como guias e

sugestões de estudo e viabilidade da avaliação que proporcionam meios para realizar tomadas de decisões mais acertadas a respeito do processo de aprendizagem. Além desses documentos, os quais trataremos por *documentos oficiais de ensino*, os professores devem orientar seus métodos avaliativos nos documentos elaborados pela escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Plano de Trabalho Docente (PTD), que falarão mais propriamente da realidade da escola a qual o docente está atuando. Esses documentos propõem conceitos vindouros de outros documentos oficiais de ensino anteriores, como os PCNs<sup>6</sup> e LDBs<sup>7</sup>, por exemplo.

No estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (2008) (DCE-LEM), cujo texto aponta conceitos de que a avaliação hoje deve ser encarada como um processo ao longo do período de ensino-aprendizagem, e que “propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.” (p.31). Esse documento auxiliou a formulação dos PPCs, PTDs e PPPs da maioria das escolas do estado e então podemos entender pelo menos em tese que é do conhecimento dos professores a avaliação como parte integrante ao processo de ensino aprendizagem, e é de fato bastante enfática ao propor que:

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação. (PARANÁ, 2008, p. 31).

O documento ainda advoga que “a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social” (p.32), sendo assim, a avaliação pode ser entendida como um reflexo das ações dos meios sociais, ou seja, podem ser inclusivas ou excludentes, cabendo ao professor ser o agente do replanejamento do seu agir em favor de preencher as lacunas no processo de ensino aprendizagem.

Nos últimos anos, os professores receberam uma reformulação de caráter normativo e obrigatório nos currículos nacionais com o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada no fim do ano de 2017 e que ainda está em processo de aplicação nas escolas. Essa proposta pretendeu (e ainda pretende) definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

---

<sup>6</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)

Educação Básica (MEC, 2017)<sup>8</sup>. Quanto à avaliação a Base recomenda ser necessário “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado (...), tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (p. 19). Sendo assim, compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem caminha para ações formativas em sua totalidade. De forma geral, os documentos oficiais de ensino possuem um discurso comum em relação a tomar a avaliação como objeto de pesquisa reflexiva do trabalho do professor. Para melhor sintetização dos conceitos discutidos até aqui, apresentamos o Quadro 01 que traz de forma resumida e simplificada alguns dos conceitos trazidos pelos documentos.

Quadro 01 - Concepções sobre a Avaliação: O que dizem os documentos oficiais

<b>Documento</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Diretrizes Curriculares Nacionais do Estado do Paraná (DCEs)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
<b>Função</b>	Verificar o desempenho do aluno	Alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma.	Possui função diagnóstica do processo ensino-aprendizagem da prática pedagógica. Expressa a aprendizagem continuada do aluno.	Possui caráter formativo cujas oportunidades devem favorecer a equidade dos sujeitos.
<b>Periodicidade</b>	A avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno.	Deve ser contínua e diversificada	Deve ser contínua.	Ao longo do processo de ensino.
<b>Orientações para as atividades</b>	Deve dar-se maior importância aos aspectos qualitativos que os quantitativos, observando os resultados ao longo do período e de eventuais provas finais.	- Expõe três formatos de avaliação: 1. Observação sistemática; 2. Análise das produções dos alunos; 3. Atividades específicas para avaliação; -Estímulo a <b>autoavaliação</b> .	-Possui intuito de ensinar; - Deve estar presente no PTD; - Explicar os critérios, propósitos e dimensões do que se está avaliando; - Deve ter enunciados claros e objetivos.	Deve promover vários momentos de interação social e com ênfase em atividades colaborativas como grupos, textos, entre outros.

<sup>8</sup> De acordo com o documento, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” Para mais informações disponíveis: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

<b>Abrangência</b>	Deve dar-se ao longo do processo ensino-aprendizagem.	Utilização de vários instrumentos de avaliação.	Os instrumentos de avaliação devem ser diversificados de acordo com as habilidades.	Ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem, permitindo retomadas. As atividades podem acontecer em vários estilos, preferência por atividades colaborativas.
<b>Resultado</b>	Deve ser compartilhado ao longo do período avaliativo.	Reorganização da prática do professor, oferta de medidas didáticas de apoio institucional, se necessário.	A avaliação deve ser observada pela perspectiva de investigar para intervir.	Tendo caráter formativo, deve informar sobre os ganhos e perdas durante todo o processo.
<b>Recuperação de Conteúdos e Notas</b>	A recuperação de estudos deve ser preferencialmente paralela ao ano letivo.	Não cita.	A recuperação deve ser entendida como uma recuperação de conteúdos e não apenas de notas.	Deve ocorrer ao longo do processo de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa, com base em LDBs (1996), PCNs (1998), DCEs (2008), BNCC (2017)

Após essa síntese das concepções sobre avaliação extraída dos documentos oficiais de ensino, podemos observar que houve uma mudança de discurso sobre o caráter avaliativo e os procedimentos que são sugeridos ao longo dos anos. As alterações desses documentos vieram ao encontro da ascensão de novos estudos acerca de métodos e abordagens de ensino e por consequência de avaliação. Para tal, traremos um pequeno recorte histórico quanto aos métodos e abordagens mais importantes no aprendizado de línguas e sua relação com a avaliação, e na sequência estudos teóricos que tratam da avaliação em língua inglesa.

### 1.3 A avaliação da aprendizagem em língua inglesa na perspectiva sociointeracionista

Para esta seção, faz-se necessária uma breve retomada sobre os métodos e abordagens de ensino de línguas, para que possamos compreender o papel e a significação da avaliação ao longo das décadas as quais diferentes metodologias de ensino foram sendo utilizados. Podemos considerar que o ensino de línguas passou por muitas correntes teóricas através do tempo, configurando-se como uma das áreas da educação que mais se propôs a realizar estudos sobre como ensinar uma segunda língua. Com isso, surgiram métodos e abordagens para suprir as necessidades da época, bem como respostas às tendências da psicologia e da concepção de linguagem.

As terminologias *método* e *abordagem* são muitas vezes tomadas como sinônimos mesmo não o sendo. Essa problematização é apontada por LEFFA (2016) que considera a abordagem “um termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e

da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos.” (LEFFA, 2016, p.4-5). Os pressupostos que o autor ressalta tratam justamente da relação com as correntes teóricas, pressupostos da funcionalidade, aquisição e modificação da língua entre outras variantes. Já o método é classificado pelo autor como mais restrito e objetivo quanto aos procedimentos que deseja expor, e não possui uma preocupação com a elucidação das linhas teóricas que os orientam, como nas palavras do autor “O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.” (LEFFA, 2016, p.4) Sendo assim, utilizaremos as terminologias método e abordagem para os títulos que o autor recomenda em sua obra.

Não pretendemos realizar críticas sobre qual método ou abordagem é o melhor, mas realizar um retrato histórico de alguns dos métodos utilizados no século passado e compreender os métodos resultantes que viemos utilizando no século presente com ênfase à avaliação da aprendizagem. Para tal, nos utilizaremos de dois estudos de Leffa (1988; 2012).

#### Quadro 02 – Alguns métodos de ensino de línguas

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>i. Método da Tradução e da Gramática</li> <li>ii. Método Direto</li> <li>iii. Método Áudio-lingual</li> <li>iv. Silent Way</li> <li>v. Suggestopedia</li> <li>vi. Total Physical Response</li> <li>vii. Abordagem Comunicativa</li> </ul> |
|--|

Fonte: LEFFA, 2012

#### i. Método da Tradução e Gramática

O método<sup>9</sup> da Tradução e Gramática, amplamente utilizado no século XIX e até meados do século XX, baseia-se no ensino da segunda língua com base na língua materna do aprendiz. Todas as frases, leituras e explicações gramaticais são explicadas e traduzidas para a língua materna. Nesse método, a prática da oralidade não é prioridade e as capacidades de leitura e escrita juntamente com o aprendizado das regras gramaticais são o grande foco desse método. De acordo com LEFFA (1988), o Método da Tradução e Gramática possui três passos essenciais: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão

<sup>9</sup> Também tratado por “metodologia” ou “abordagem”.

(tema)” (p.4). Os defensores do método advogavam que o aluno deveria desenvolver a consciência de leitura e escrita corretas para desenvolver o interesse nas literaturas da segunda língua e assim partir para as outras habilidades da língua. Esse método sofreu severas críticas, pois não desenvolvia a linguagem de forma espontânea, sobretudo na oralidade.

A avaliação nesse contexto é exclusivamente feita através da testagem escrita, para que o professor verifique se o aluno sabe aplicar as regras gramaticais repassadas e repetidas exaustivamente, além de realizar atividades de tradução de frases e textos de forma escrita.

## ii. Método Direto

Também conhecido por Abordagem Direta, o método direto também é tido como bastante antigo, de acordo com LEFFA (1988), há evidências de seu uso desde o século XVI com o célebre caso de Montaigne<sup>10</sup> que aprendeu latim a partir desse método na década de 1530, levado como exemplo de sucesso. Essa forma de ensinar a língua foi amplamente utilizada e difundida comercialmente ao redor do mundo, sendo utilizado em escolas públicas em países da Europa no início do século XX.

Apesar de direcionar críticas a Gramática e Tradução como abordagem, o Método Direto também baseia o aprendizado da segunda língua relacionando-a a língua materna do aprendiz, contudo, a transmissão de significado não ocorre através da tradução, mas pelo uso de imagens e gestos. Aulas desse método não utilizam a tradução como recurso e seu foco está no desenvolvimento da oralidade, e introduzindo a escrita aos poucos. O trato com a gramática deve ser indutivo e a repetição de sentenças é amplamente reforçada.

Esse método também recebeu severas críticas dos defensores da Gramática e Tradução, pois entendiam que os alunos nem sempre tinham a clareza do que estavam falando e pouca precisão gramatical, além de necessitar de professores nativos ou proficientes na L2, uma dificuldade para as escolas. LEFFA (1988) aponta que esse método não fora aplicado corretamente por muito tempo no país, pois as aulas eram longas e cansativas para professores e alunos, que ficavam por horas num trabalho de grande esforço em manter a aula apenas com foco na L2. Tradicionalmente, os professores foram retornando a tópicos típicos do método Gramática e Tradução para explanar dúvidas dos alunos. A avaliação nesse método dava-se, sobretudo na observação da evolução oral dos alunos, pois o foco desse método é a capacidade de comunicação, além de simulações de situações cotidianas cujos diálogos foram trabalhados. Testes escritos também podem ser utilizados.

---

<sup>10</sup> Ensaísta francês falecido em 1592, um dos precursores do estilo literário ensaístico.



### iii. Método Áudio-lingual

Surgido durante a Segunda Guerra Mundial, o método áudio lingual veio atender a uma necessidade de obter falantes em várias línguas que fossem fluentes e em um curto período de tempo. As aulas eram longas e por poucos meses, sem muitas diferenças do Método Direito, mas com o diferencial de que recrutaram diversos profissionais da área da linguística e falantes nativos para aperfeiçoar a metodologia. Por terem profissionais renomados da área das linguagens, esse método ganhou status de método científico e teve nomes como Skinner e teorias do Behaviorismo dando suporte a esse método. Leffa (1988) comenta que havia o conceito de que a “língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.” (p. 12).

Vale reforçar que nesse método estabeleciam premissas, de acordo com Leffa (1988):

a) *Língua é fala e não escrita*: a escrita é um retrato um tanto inexato da língua, pois se o termo ou expressão não está na fala, não podem ser considerada parte da língua real. O aluno deve primeiro ouvir e falar, para depois escrever, assim como ocorre com a língua materna.

b) *Língua é um conjunto de hábitos*: Estruturas fixas devem ser repetidas e retomadas para internalização. O conceito estímulo-resposta behaviorista reforça essa premissa através de repetições mecânicas de enunciados.

c) *Ensine a língua não sobre a língua*: Ensina-se como língua o que o falante diz e não o que a gramática preconiza. A linguagem está na utilização oral prática das situações de comunicação, a escrita apurada defendida pela norma culta não era o aspecto mais relevante. O conceito de certo e errado deu lugar a “aceitável” e “não aceitável”.

d) *As línguas são diferentes*: Para Leffa (1988), esse aspecto era observado pelo professor como “A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna. (p. 14). Assim, o docente deve apoiar-se nas peculiaridades das línguas para realizar seus exemplos em sala de aula.

O método Áudio-Lingual também sofreu críticas por volta da década de 1960, pautadas em perceber que a escrita e a fala são ambas manifestações legítimas da língua. Os sujeitos são capazes de criar novas sentenças, o que fugia dos conceitos que enxergar a língua como mero hábito. Assim, a avaliação da aprendizagem desse método estava em aplicar conceitos do behaviorismo nos atos de fala, reforçando os acertos positivamente e desaprovando os possíveis erros. Essa metodologia apresenta um quadro um tanto mecanizado de operar a linguagem, já que os enunciados utilizados eram fixos, sem tanta

abertura para variações, contudo de certa forma branda, entre o que seria aceitável ou não para esse sistema.

*iv. Silent Way*<sup>11</sup>

A abordagem Silenciosa, criada por Caleb Gattegno após o lançamento de seu livro *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way* em 1963 traz uma proposta interessante do aprendizado de línguas para estrangeiros através da descoberta. O professor fica em estado silencioso durante a aula e estimula a oralidade através de quadros coloridos, bastões e outras ferramentas. Não há uso de livros ou materiais didáticos escritos, mas objetos e outros artifícios utilizados no dia a dia. A avaliação nesse método é realizada através do processo evolutivo da oralidade de seus participantes.

*v. Suggestopedia*

O método conhecido como *Suggestopedia* traz uma metodologia na qual o aluno, em tese, aprende mais rápido e melhor sentindo que está num ambiente seguro e sem julgamentos. Criado pelo psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov na década de 70, esse método pretende oferecer ambiente acolhedor e favorável a uma aula o qual o aluno se sinta à vontade, num ambiente confortável e informal, com música de fundo e realizando atividades simples. A barreira psicológica entre o aluno e o professor é um dos grandes impasses para a produtividade no ensino de línguas, fato que muitos alunos se sentem incapazes de aprender um novo idioma e se sentirem insuficientes (OLIVEIRA, 2014). A *Suggestopedia* possui foco no ensino das quatro habilidades ao mesmo tempo e se utiliza da leitura de diálogos longos com uso de entonação de voz e objetos para encenação. Nessa metodologia, a avaliação é trazida de forma bastante natural e observando o processo, a fim de trazer a tranquilidade que o método propõe.

*vi. Total Physical Response*

Essa abordagem tem como principal tema a reação física em relação a um *input* verbal, e é muito utilizada para o ensino de línguas para crianças, por aliar a abordagem com brincadeiras, músicas com gestos e movimentos. Seu criador James Asher, professor de psicologia na *San Jose State University*, na Califórnia, sugere que as atividades causam baixo nível de estresse e criam um ambiente divertido para as crianças. Para os adultos, os

---

<sup>11</sup> O método silencioso.

comandos iniciam com poucas palavras e vão avançando para frases com comandos mais complexos (LEFFA, 1988). A avaliação, nessa abordagem é feita a partir da observação da evolução dos comandos realizados de forma correta, reforçados pela resposta afirmativa do professor.

#### *vii. Abordagem Comunicativa*

De acordo com Leffa (2012), a abordagem comunicativa causou o maior impacto no ensino de línguas por volta da década de 1970. Nessa abordagem, o ensino é centrado no aluno e o professor passa a ser um proporcionador dos momentos de aprendizagem e não como autoridade. A afetividade é um ponto muito importante, pois o professor deve oferecer confiança e ambiente amigável, além de tentar perceber o interesse do aluno e encorajar sempre sua participação durante as aulas. Leffa (2012) ainda comenta que nessa abordagem, recomenda-se a perspectiva da aprendizagem de línguas com objetivos comunicativos, que sejam práticos da vida cotidiana. Além disso, as atividades de interação social na segunda língua são utilizadas em grupos e duplas. A avaliação nesse método passa a ter um caráter mais processual, através de atividades de interação social, produção de apresentações orais, escritas simples e atividades avaliativas formais escritas quando necessário, havendo um uso variado de ferramentas e instrumentos avaliativos.

#### *viii. O pós-método*

O termo pós-método apareceu como o resultado da quebra do engessamento dos métodos (Kumaravadivelu *apud*. Leffa 2012), e também em resposta a necessidade de encontrar uma forma de ensinar uma nova língua a esse homem da modernidade que passou por diversas construções e rupturas sociais políticas e culturais, que é ocupante de uma sociedade informatizada, cujo conhecimento pode ser acessado rapidamente através de mecanismos de busca na internet. Assim, o professor é também autor de seu próprio método e vai atender as necessidades do seu aluno no ensino de línguas. A avaliação nesse sentido também possui ares de modernização, que foque mais no processo e nas interações sociais de comunicação, na utilidade da fala, da escrita e demais habilidades e compreensões que o homem contemporâneo necessita para ser proficiente em suas atividades do dia-a-dia e até mesmo em atividades específicas.

Tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem traz consigo indagações pertinentes durante toda a história da educação formal, a cada década os educadores se deparam com novos métodos, abordagens e ferramentas para o ensino. Nos estudos mais

recentes referentes a essa temática, há uma forte tendência em abordagens de ensino-aprendizagem que oportunizem momentos de construção de conhecimento em detrimento a outras abordagens que tratem o aluno de forma passiva. No entanto, o sistema educacional brasileiro tem encontrado dificuldades em abraçar uma concepção de sociedade e valores aceitos para este momento da história. Nesse aspecto, é necessário observar e contestar as formas vigentes, aceitas e possíveis de avaliar o aluno.

No caminho do professor reflexivo, a avaliação unilateralizada é a prática que podemos deixar para trás, mesmo que ela represente parte da construção da identidade do professor. Para Canan e Paiva (2016), os paradigmas da Gramática e Tradução ficaram por muito tempo impregnados na educação de línguas e permanecem latentes na prática do professor. Ser crítico aos processos vigentes é também um processo de ruptura, e romper com ideias tão tradicionais não é uma tarefa fácil, embora as teorias atuais recomendem as avaliações mais humanizadas. Mesmo se tratando de um processo em desenvolvimento, teorias afirmam possibilidades através do aperfeiçoamento profissional em vista de uma avaliação mais interativa, defendida por Sant'Ana (2002 *apud*. CANAN, PAIVA, 2016):

A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno, irá investigar, problematizar, descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e pelos erros, as melhores alternativas para superá-los. SANT'ANNA (2002, p. 27)

Sant'Anna argumenta sobre a avaliação ser um processo de reflexão e construção entre o aluno e o professor, a partir de momentos de parada e discussão entre os dois eixos mais importantes dessa relação: o aluno e a busca pelo conhecimento. O professor então é o facilitador do alcance do aluno aos objetivos necessários para sua vida. Nosso intento enquanto docentes é “fazer da avaliação um verdadeiro instrumento de pilotagem das aprendizagens” (PERRENOUD, 2009, p. 10).

Por muito tempo e mesmo atualmente, a avaliação possui essa função: conferir, classificar e finalizar uma etapa. Porém, essas premissas perdem o sentido (ou deveriam) quando falamos da avaliação de aprendizagem de crianças. E quanto à avaliação em língua inglesa para crianças, o que sabemos? Em resposta a essa questão, acreditamos ser importante expor e discutir algumas formas avaliativas alternativas que segundo Cameron (2001) deixam de lado a tradicional testagem de alunos e apresentam caminhos mais compatíveis ao desenvolvimento da criança, conforme veremos a seguir no próximo tópico desse capítulo.

Quadro 03 – Quadro resumo - Metodologias e Abordagens de ensino de LI

<b>Metodologias e Abordagens de ensino de LI</b>			
<b>Método/ Abordagem</b>	<b>Conceito de Língua/Linguagem</b>	<b>Perspectiva Teórica</b>	<b>Avaliação</b>
Método da Tradução e da Gramática	Inglês como língua estrangeira. Ênfase na leitura, tradução e gramática. Utilização da L1 para aprendizado da L2. A língua enquanto código linguístico, ensinada de forma dedutiva.	Perspectiva normativa ou de estruturas. Aprendizagem pela memorização, vindoura do aprendizado de línguas clássicas do século XIX, para que o aprendiz aprendesse a ler em outras línguas.	A avaliação era feita por meio de provas escritas.
Método Direto	Inglês como segunda língua. Ênfase na leitura e uso de diálogos de situações quotidianas. Aulas ministradas apenas na L2. A língua enquanto código linguístico, ensinada de forma indutiva.	Perspectiva do ensino de funções. Com foco na oralidade, o método direto realizava um processo de imersão na língua, entendendo que os processos cognitivos deveriam se dar todos em inglês.	A partir de testes de fluência oral.
Método Áudio-lingual	Inglês como língua estrangeira. Ênfase nas habilidades orais. A língua enquanto código linguístico, ensinada de forma indutiva.	Perspectiva monológica (Bakhtin e Volochinov, 2002) Método apoiado pelo Behaviorismo de Skinner. Entendia a aquisição de uma língua como um conjunto de hábitos programados e repetidos até a “internalização”.	Durante todo o processo de ensino, corrigindo erros de pronúncia ou reforçando positivamente os acertos.
Silent Way	Inglês como língua estrangeira. Trabalha as habilidades linguísticas ao mesmo tempo através do uso de recursos gráficos. O professor mantém-se calado na maioria da aula, deixando o aluno protagonizar as atividades. A língua como código linguístico, ensinada de forma dedutiva.	Perspectiva do ensino de estratégias. Desenvolvimento do protagonismo do aluno.	A avaliação nesse método é realizada através do processo evolutivo da oralidade de seus participantes.
Suggestopedia	Inglês como língua adicional atrelado ao controle emocional. A língua como código linguístico,	Perspectiva do ensino de estratégias. Garantia um espaço de pouco estresse psicológico, para que se aprenda mais e melhor.	De forma natural e observando o processo, a fim de trazer a tranquilidade que o método propõe.
Total Physical Response	Inglês como segunda língua. Ênfase na compreensão auditiva de comandos e respostas rápidas. A produção oral era feita mais tarde.	Perspectiva do ensino de estratégias. Estabelecimento de uma resposta física após um comando ouvido. Repetição e validação dos	A partir da observação da compreensão dos comandos. Se bem executados, eram reforçados, se mal

		acertos.	executados eram corrigidos no mesmo momento.
Abordagem Comunicativa	Inglês como segunda língua. Ênfase nas habilidades que promovem a comunicação, sendo trabalhadas ao mesmo tempo com base em situações cotidianas. Língua enquanto meio de comunicação – ênfase no uso da língua	Perspectiva por meio do ensino de atividades sociais. A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.	Processual e com vários tipos de ferramentas.

Fonte: Dados da pesquisa com base em LEFFA (1988; 2012; 2016) e (LIBERALLI, 2009).

Após a sumarização das metodologias e abordagens para o ensino de LI, observamos um percurso de discussões, trocas de conceitos, retomada de procedimentos que foram reaproveitados de métodos anteriores para compor novos. Entendemos que para a atualidade, cuja Abordagem Comunicativa ainda está bastante presente nas salas de aulas, nos pautaremos a apresentar a perspectiva da aprendizagem por meio de Atividades Sociais (LIBERALLI, 2009) por entendermos ser a abordagem que se relaciona com o nosso extrato temporal presente. Liberalli (2009) aponta que essa abordagem trata de um conjunto de ações que almejam desenvolver no aluno as capacidades para que este seja proficiente nas mais variadas situações sociais as quais ele venha a encontrar em sua vida, e que faça da linguagem a sua ferramenta viabilizadora desse processo.

Nesse sentido, a autora utiliza-se de Marx e Engels (2006, p.26) para sintetizar essa ideia, conceituando as Atividades Sociais como “um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos na ‘vida que se vive’.” Em outras palavras, a vida dos sujeitos, suas problemáticas e as interações sociais são os pontos de partida para a realização das atividades:

Nesse sentido, organiza-se para trabalhar com os diferentes componentes da atividade: sujeitos, artefatos, objetos, comunidade, regras e divisão do trabalho. Nessa forma de pensar o ensino, os gêneros não são mais o foco, mas os artefatos culturais que permitiram a transformação e o desenvolvimento da atividade. O foco recai sobre as formas para produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros necessários à efetiva participação em atividades da “vida que se vive” Marx e Engels (2006, p.26), como ir ao cinema, negociar um contrato, fazer compras, (...) LIBERALLI, 2009, p.11)

Além da perspectiva sobre o aprendizado de línguas estar relacionado às situações do cotidiano, a aprendizagem através de Atividades Sociais tem como objetivo formar sujeitos reflexivos sobre a vida e a sociedade, estimulando a construção de seu senso crítico e

emancipatório. Nessa esteira, compreendemos também que essa perspectiva leva a avaliação a um estado de equidade, pois os agentes sociais que são os alunos possuem igual parcela de importância em seus papéis. Na sequência, discutiremos a avaliação da aprendizagem em língua inglesa para crianças.

#### **1.4 A avaliação da aprendizagem em língua inglesa para crianças**

Iniciamos esse pequeno extrato teórico levantando algumas pesquisas realizadas sobre a avaliação de LIC. A partir de leituras, conseguimos observar a avaliação ainda carregando consigo um pouco do caráter excludente, em outras palavras, a avaliação ainda parece ser tratada com a mesma importância classificatória de anos passados. Duboc (2007) demonstra em sua pesquisa sobre a avaliação de LIC numa perspectiva dos letramentos, que a grande maioria das convicções e usos das práticas avaliativas de professores do quinto ano do ensino fundamental anos iniciais reflete os “paradigmas da modernidade”, tais como: “(1) a significação da avaliação como sinônimo de mensuração; (2) a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis; e (3) a utilização de provas escritas como a principal modalidade de avaliação.” (p. 3). A autora pontua a necessidade de se compreender qual é o conceito de língua para o professor, pois ele é facilmente demonstrado nas atividades avaliativas que propõe. Os conhecimentos avaliados numa visão de língua escrita estável defende a importância de apenas verificar as adequações gramaticais. Conteúdos memorizáveis e que podem ser padronizados são mais fáceis de serem avaliados, e por isso tão populares entre os professores analisados por Duboc (2007). Ainda que a pesquisa citada seja de caráter etnográfico, não podemos deixar de relacionar suas conclusões com a realidade da avaliação ainda classificatória, representando momentos estanques do processo de ensino que classificam os alunos de acordo com o pensamento puramente cartesiano, cujo conceito de certo e errado são invariáveis. A autora ainda aponta a necessidade de estudar e viabilizar a aplicação de “outras abordagens de avaliação que vão além da simples verificação de conteúdos fixos e memorizáveis, dada a ênfase à subjetividade, à diferença e à criação atualmente priorizadas” (DUBOC, 2007, p.112)

Ainda que possamos passar a compreender a avaliação como atividade intrínseca a todo processo de ensino-aprendizagem, e que, portanto, pode tomar rumos diferentes dos que citados acima, não podemos negar que o caminho percorrido no que se entende por avaliação será resgatado e ressignificado pelos docentes a favor da manutenção do planejamento de ação do professor e do benefício do aluno. O processo somativo da avaliação é uma realidade

do sistema escolar brasileiro, e a utilização da nota numérica que afere valores de zero a dez para o rendimento do aluno é uma exigência descritiva a qual o professor deve atender. FURTOSO (2011) argumenta em sua tese que a utilização das notas não é um impasse para o professor, pois é uma forma de padronização dos registros da aprendizagem dos alunos, e também uma via a dar ciência para famílias e escolas sobre o desenvolvimento discente. Contudo, a autora também aponta que o aspecto mais relevante nessa relação é o do cuidado com o “caminho percorrido para se chegar a esse resultado” (p.108). Concordamos com a autora, pois cremos que o profissional de educação de línguas reconhece as limitações de trabalho que possam ser impostas a ele, mas que pode encontrar caminhos para realizar seu trabalho de forma que protagonize o aluno em seu processo avaliativo.

A citar como exemplo da importância da atenção em avaliação de forma mais individualizada, alunos que apresentam dificuldades na escrita, carregam estigmas por anos, pois muitos profissionais de educação não têm consciência de como lidar com ele, e sobre quais medidas adotar. Há casos ainda, em que o aluno apenas era aprovado todos os anos para que o “problema” fosse passado para a responsabilidade do colega do ano seguinte. Tal atitude faz do indivíduo um refém de sua própria condição e da má avaliação que lhe fora submetido. Esse cenário pode se repetir com as crianças, afinal para avaliá-las, de acordo com Cameron (2001), deve-se atentar para os seguintes aspectos: a) Idade; b) Conteúdo de aprendizagem linguística; c) Métodos de ensino; d) Objetivos; e) Teorias de aprendizagem, os quais discutiremos a seguir:

a) Idade: há que se observar com cuidado as fases dos desenvolvimentos motores, linguísticos e sociais os quais as crianças se encontram para assim desenvolver qualquer tipo de atividade.

b) Conteúdo de aprendizagem linguística: dar foco, sobretudo nas habilidades orais, de aquisição de vocabulário e desenvolvimento linguístico com fins de uso discursivo.

c) Métodos de ensino: utilização de atividades interativas, como jogos, músicas, rimas, contação de histórias, para que a criança compreenda a linguagem aliada ao seu uso prático nas atividades que realiza no dia-a-dia.

d) Objetivos: eleger critérios que ensinem não somente a língua, mas aspectos culturais e comparativos com a sua própria cultura.

e) Teorias de aprendizagem: as Zonas de Desenvolvimento Proximas, aprendido através da interação social e trabalhos em grupos com pares mais e menos experientes.

Além dos aspectos trazidos por Cameron, podemos também citar a razoabilidade aos



aspectos que estarão presentes na avaliação (BOYD, 2020). A avaliação deve ser justa para todas as crianças envolvidas e observar suas capacidades para determinadas atividades. Ainda que pareça algo óbvio que o professor tenha que realizar julgamentos sobre o que a criança é capaz de informar sobre o seu processo de aprendizagem com a avaliação, a inadequação de atividades para determinadas faixas etárias são um dos aspectos do insucesso do aluno no processo avaliativo. Ainda, deve-se levar em conta aspectos como a realidade social das escolas e das salas de aula que podem induzir facilmente à testagem de papel e caneta, e atividades que avaliam a oralidade, acabam tomando o foco apenas na fala espontânea.

Gipps (2011) advoga pelo aspecto da internalização da língua pela socialização como diziam os estudos vigostkianos, de forma que a avaliação não deveria ser realizada em momentos que o aluno tenha que responder questões sozinho, mas em atividades que ele realize com a ajuda de outros, ou seja, por meio de *Scaffolded Assessment*. O termo citado tem origem nos estudos da técnica de Scaffolding (WOOD, BRUNER; ROSS, 1976), que podemos definir analogicamente a um “andaime temporário”. O par mais experiente (professor ou aluno mais proficiente) entende um aluno como um prédio em construção, e sabe que alguns alunos podem já estar nos andares mais acima. Contudo, haverá alunos que estarão no térreo ou nos andares mais baixos e que necessitarão de ajuda para alcançar os andares mais altos. Essa ajuda vem em forma de “andaimes”, que são ofertados temporariamente a fim de que esse aluno se sinta confortável para “subir” mais alguns andares. Para Wood *et al.* (1976), “essa ajuda especializada” é concebida como um mecanismo interpsicológico o professor usa quando trabalha a ZPD de seus alunos. Em outras palavras, por meio do diálogo com seus alunos, o professor procura conduzi-los para encontrar a solução de problemas e desafios que eles enfrentam ao resolverem atividades que não conseguem realizar sozinhos.

De acordo com Denardi (2019), em explicações sobre atividades ou conteúdos teóricos no ensino de línguas, a prática de *scaffolding* constitui-se por seis funções:

- i) recrutamento: o professor faz perguntas/comentários sobre a tarefa ou atividade como forma de os estudantes se interessarem;
- ii) redução: o professor tenta refazer as perguntas/comentários de forma mais específica para esclarecer ainda mais o assunto ou tarefa;
- iii) manutenção da direção: o professor tenta manter a atenção dos estudantes pela tarefa;
- iv) marcação de características importantes: o professor esclarece pontos chaves

da atividade ou assunto ou da estrutura da língua, ou ainda corrige o desempenho dos estudantes, mostrando-lhes a solução ideal;

- v) controle de frustração: o professor tenta diminuir o estresse ou frustração dos estudantes durante a tarefa;
- vi) demonstração: o professor tenta apresentar aos estudantes a solução do problema ou parte dela.

Dessa forma, entendemos que as “funções de “andaimés” são atividades, técnicas e ferramentas que facilitam a compreensão das tarefas e da aquisição da língua adicional. Para Magalhães (2020),

(...) o *scaffolding*, quando usado em sala de aula, consiste numa estratégia eficaz de suportes que vão ajudar o(a) aluno(a) ir mais além do que aquilo que conseguiria ir sozinho, sem aqueles suportes dados pelo(a) professor(a) ou um par mais competente. Assim que o aluno(a) se sentir capaz de realizar as tarefas sozinho(a) e existirem evidências da aquisição da linguagem, esses suportes são retirados. (MAGALHÃES, p.48, 2022)

As atividades que entendemos por *Scaffoldings*, podem ser verbais ou procedurais, de acordo com Magalhães (2022). Ainda de acordo com Magalhães (2022), ambas possuem características diferentes, mas podem e devem coexistir, sendo as de natureza verbal a demonstração da atividade como modelo, questões dirigidas, repetição, dar exemplos verbais, fala pausada, instruções em passo a passo, entre outras. Já as de natureza procedural tratam do uso de recursos visuais, realização de gestos, gráficos, tabelas, *realia*, tecnologias e outros. A variedade de opções de atividades para o *scaffolding* vem ao encontro da realidade heterogênea das salas de aula e do papel do professor como identificador dos estágios de desenvolvimento do aluno e mediador do processo de ensino. Ele terá de avaliar e realizar julgamentos de natureza pedagógica sobre todo esse contexto do aprendizado da língua em vários níveis. Somado a isso, é ainda responsável em prover os artifícios corretos para cada situação de desenvolvimento. Pode parecer um trabalho extenso e laborioso, contudo vale ressaltar a importância de o professor estabelecer os objetivos de ensino de forma clara, para que ele consiga prever que tipos de atividades serão necessárias. Esses procedimentos que citamos, podemos dar o nome de *Scaffolded Assesment*. Como já dito, as atividades de *scaffolding* tendem a ser feitas pelo professor, mas também podem ser realizadas por outros alunos com maior proficiência, com trabalhos em pares, grupos e na resolução de tarefas em conjunto, as quais cada parte poderá dar sua contribuição para o auxílio do desenvolvimento do colega e de si próprio, de forma socializada e acordada.

Sendo assim, a avaliação em língua inglesa para crianças deve ser social e não isolada, pois a língua se dá também de forma social. Duboc (2007) apresenta um conceito de avaliação baseado nas capacidades linguísticas desenvolvidas através dos multiletramentos<sup>12</sup>, o qual propõe que mesmo uma simples atividade escrita como avaliação pode ser um momento de trabalho com o letramento crítico. Nessa perspectiva, as atividades avaliativas são um momento de se fazer refletir, através de questionamentos, de busca por aspectos e diferenças culturais e da formação da sociedade. Para crianças, essa perspectiva valoriza os conhecimentos de mundo que elas trazem consigo para o ambiente escolar e gera maior identificação do aluno com os conhecimentos propostos.

Tendo em vista os temas apresentados, podemos discutir a urgência da necessidade de uma mudança de cultura sobre a avaliação nas escolas, sobretudo com as crianças. Cameron (2001) advoga que a avaliação para crianças pode observar alguns aspectos essenciais na prática da cultura da escola:

i. *As avaliações devem ser vistas de uma perspectiva centrada na aprendizagem.*

Partindo de um ponto de vista Vygotskyano, a autora pontua a necessidade de propor atividades avaliativas com interações sociais, participativas e colaborativas, trazendo o aluno como protagonista das ações de interação. O professor se mostra como facilitador das interações sociais e procura estar atento a possíveis *gaps* durante esse processo. Cameron comenta sobre a técnica de *scaffolding* defendida por Gipps (1994) como suporte para as lacunas observadas no aprendizado dos alunos. Assim, ele propõe atividades que auxiliem o aluno a se sentir seguro e competente para as atividades propostas.

ii. *As avaliações devem apoiar a aprendizagem e o ensino.*

Além de aferir conceitos sobre o rendimento periódico do aluno, a avaliação pretende elucidar a situação do processo de ensino-aprendizagem e os outros aspectos que podem influenciar os resultados. As atividades devem ser leves e os alunos não serão pegos de surpresa por um momento estante de avaliação, mas que estejam devidamente preparados para realizar a atividade. A autora elege alguns aspectos positivos que a avaliação pode trazer, tais como:

a) o processo anterior à avaliação deve ser motivador para o aluno;

---

<sup>12</sup> Os multiletramentos tratam de uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens e das diferentes culturas. Foi cunhado em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG), mas vem sendo discutido atualmente como indispensável para a compreensão da sociedade contemporânea. (COPE; KALANTZIS 2000 *apud*. DUBOC, 2007, p.7).

- b) a atividade avaliativa deve ter um modelo de linguagem já conhecida pelo aluno;
- c) a realização de feedbacks sobre a atividade avaliativa são muito importantes;
- d) os resultados das avaliações ajudam os professores a prepararem aulas melhores;
- e) os resultados das avaliações ajudam na melhora do desenvolvimento dos programas educacionais.

*iii. Avaliar é mais que testar.*

Para Cameron, o profissional da educação deve se colocar em posição de observador constante sobre os aprendizados de seus alunos, assim, realiza a avaliação de forma contínua. As atividades de testagem formais não precisam ser tão frequentes quando uma postura de avaliação contínua é praticada. A autora sugere atividades alternativas de avaliação além da observação, como portfólios e autoavaliação.

*iv. A avaliação deve ser congruente ao aprendizado.*

Esse aspecto é apontado pela autora como primordial uma vez que ela considera incongruente avaliar conteúdos que não tenham sido trabalhados da forma aos quais foram ensinados, fazendo uso de atividades que sejam familiares ao grupo pretendido. A adequação de atividades com as realidades sociais e com os níveis dos alunos também deve ser um ponto essencial na elaboração da avaliação.

*v. Pais e alunos devem compreender as questões da avaliação.*

O trabalho do professor, para Cameron (2001), recebe a devida validação se houver clareza de objetivos para as crianças e seus pais. O papel da avaliação nesse sentido deve estar entendido em sua função para as famílias, pois se deve levar em conta que as significações do que é avaliação podem não ser congruentes com a proposta do professor. Em um contexto nacional para o estado do Paraná, Balbino e Moraes, (2023) constataram que a família ou responsáveis exercem papel de grande importância em relação aos processos avaliativos dos filhos ao estudar a capacidade de letramento que eles possuíam em relação ao tema da avaliação. No construto do indivíduo, as marcas dos processos avaliativos a qual se teve contato durante a vida escolar deixaram recordações interessantes que se traduzem em representações discursivas analisadas pelas autoras. Nessa pesquisa em questão, a maioria dos responsáveis reconhece a importância de acompanhar a avaliação das crianças, mas assume que nem sempre compreende o processo e o formato das avaliações, tendo a prova como principal instrumento de que se recordam. Nesse contexto, Cameron nos recorda de que a avaliação obedece a regulamentos da própria escola e de documentos prescritivos

governamentais, as quais os professores devem seguir obrigatoriamente. Em momentos, os direcionamentos para a avaliação são papel restrito da escola, como no caso da aplicação de exames nacionais institucionais ou estaduais<sup>13</sup>. Nesse aspecto o docente também deve procurar construir e preservar uma política de centralização no aprendizado do aluno, ainda que exames nacionais sejam o foco da escola, governo e talvez de algumas famílias. Por isso, a autora reitera seu posicionamento em relação ao professor ter clareza sobre seus objetivos e pautar-se nas teorias de aprendizagem no caso de eventuais questionamentos ou confrontos com os pais ou mesmo a escola.

Cameron (2001) comenta, de forma breve como descrito acima, demandas que são cotidianas a vida docente. Um dos aspectos que se pode destacar trata da necessidade da aliança entre teoria e prática no preparo das atividades e momentos avaliativos. A realidade da educação ainda reflete muitos paradigmas das pedagogias tradicionais, as quais viam os momentos de avaliação como chances de testagem e mera verificação. Essas práticas ainda são muito presentes nas salas de aula, vide estudos e também em experiências docentes. Contudo, há correntes quanto à avaliação de caráter processual, a qual o aluno é informado sobre seu processo de aprendizagem e está em posição protagonista de sua caminhada durante o ano letivo. Penna Firme (2009 *apud* CANAN; PAIVA, 2016), afirma que “é preciso desaprendermos o que temos feito na prática avaliativa mais corrente, estimulando a *criatividade* no processo e provocando maior satisfação nos envolvidos”. Penna Firme (1994) esclarece através de seus estudos que além de uma necessidade de reconstrução de conceitos sobre os objetivos da educação no país e conseqüentemente sua avaliação da aprendizagem serem uma provável causa do insucesso de nossa educação, a falta de aperfeiçoamento da autoestima dos alunos é um fator decisivo desse insucesso. De certa forma, os professores trabalham uma imagem de fracasso e comparação muito grandes com a avaliação tradicional, trazendo estigmas negativos para a função da avaliação e da própria escola.

Nesse sentido, podemos pensar na avaliação de caráter formativo, que fornece informação ao professor e ao aluno. A avaliação formativa (SANT’ANNA, 2001) deve ser observada como norte da prática docente, para que de forma natural, o professor possa ter momentos de reflexão com o aluno, dando-lhe *feedbacks* sobre seu processo de ensino-

---

<sup>13</sup> Dentre vários tipos de avaliações institucionais, podemos citar a Prova Brasil, aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais; a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras; e ainda outros tipos de testes e olimpíadas como a OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia), OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática) e outros. Essas avaliações exigem preparo diferenciado de projetos pedagógicos e aulas para a sua realização. Informações obtidas no site do MEC, disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao>.

aprendizagem (GIPPS, 2011). A autoconsciência dos objetivos de aprendizagem e de metas a serem alcançadas proporciona uma avaliação mais significativa e, que futuramente tornará a autoavaliação uma realidade palpável. Furtoso (2011) advoga que a avaliação formativa tem como objetivos principais o de estabelecer um canal comunicativo entre o professor e seu aluno, tratando do seu desempenho, desenvolvendo a capacidade de autoavaliação e motivação. Já para o docente, a avaliação formativa serve de apoio para o professor para informar o aluno de seu processo e como instrumento de revisão de seu planejamento, a fim de atualizá-lo e adaptá-lo de acordo com as demandas que se apresentaram (p.118).

Há ainda formatos alternativos de avaliação que consideramos como *ferramentas de avaliação* como a observação, que pode ser feita aula a aula elegendo critérios e objetivos a serem alcançados, anotações do professor em determinadas atividades, portfólio, atividades com base na resolução de tarefas, avaliação em pares, autoavaliação entre outras que priorizem a interação social entre os alunos (CAMERON, 2001) e que trataremos algumas que elegemos como possíveis e de fácil aplicação em sala de aula no próximo item desse capítulo. Sendo assim, a avaliação para crianças de inglês deve-se pautar em atividades concomitantes às aulas e que sejam sociais. A ideia de atividades avaliativas isoladas e solitárias, podem não representar o real aprendizado dos alunos.

Ao pensar na educação como um processo complexo, a forma de avaliar o aluno está equiparada em complexidade. Em resposta a essa situação, discutem-se os processos avaliativos de forma extensiva. No entanto, como docentes atuantes no mercado de trabalho, precisamente nas salas de aula, nos deparamos com situações que nem sempre corroborem com as teorias que nos são apresentadas. Sabe-se que o profissional de educação deve estar em constante aprendizado, e da mesma forma, avaliando a sua prática constantemente a fim de melhorá-la.

Tem se, portanto, que a avaliação é um processo indispensável para perceber o aprendizado. Quando esta possui caráter diagnóstico, permite um momento de olhar crítico sobre os saberes anteriores do aluno, bem como a reflexão da própria prática pedagógica, o que faz da avaliação um momento de constante pesquisa. É um grande desafio avaliar de forma processual, uma vez que a realidade do ensino público traz várias outras pautas emergenciais a serem discutidas para favorecer o olhar diagnóstico do professor. Sendo assim, para que os docentes tenham conhecimento dessa visão de avaliação, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna de ensino orientam como melhor avaliar os alunos à luz de teorias mais recentes:

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica (PARANÁ, 2008, p. 31).

Considerando a necessidade da aplicação da avaliação diagnóstica no preparo pedagógico, há que se considerar todos os saberes prévios individuais e sociais tais quais o indivíduo expressa em sala de aula. Para Vygotsky (1988), o aprendizado escolar das crianças deve levar tais experiências em consideração, uma vez que, ele considera que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (p.94). Nesse sentido, o processo de aprendizagem se iniciaria muito antes de a criança frequentar a escola, e tais conhecimentos prévios devem não apenas ser respeitados, mas vistos como oportunidades de aprendizagem.

Tendo em vista essa reflexão, deve-se considerar o aspecto de que conhecimentos e saberes anteriores podem influenciar o processo avaliativo do aluno. No momento da avaliação, além do conteúdo proposto pelo professor, ele tenderá a expressar seus conhecimentos prévios, portanto, aspecto a ser lembrado no preparo da atividade avaliativa. Para que a avaliação possa cumprir seu caráter diagnóstico recomendado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para Línguas Estrangeiras Modernas (DCELEM- PARANÁ, 2008), deve usar-se certa perícia no uso de recursos técnicos adequados. Segundo Luckesi (2001), a avaliação deve atender algumas questões básicas, como questões claras e definidas em harmonia com o que foi ensinado, ser planejada e ajustada às necessidades do aluno, ter dados fidedignos e ser utilizada a fim de contribuir para o aprendizado do aluno e não como instrumento de castigo, classificação ou reprovação. Há que se ter conhecimento científico aliado à prática docente:

a avaliação diagnóstica pressupõe que os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão [...] (LUCKESI, 2001, p. 84).

Em conjunto a avaliação diagnóstica, há ainda a avaliação formativa. Uma avaliação de caráter formativo oportuniza ao discente expressar melhor suas capacidades, e também ao

professor a oportunidade de conhecer melhor seus alunos. Assim, o docente pode compreender sua prática de forma reflexiva e considerar no que pode ser aprimorada. A avaliação contínua permite momentos de parada para a observação da prática e da situação do aluno, sempre tendo em vista seu processo de ensino aprendizagem.

Como cita Sabadin (2006, p. 71) “esse modelo misto de coleta de informação (...), possibilita-nos a percepção da construção cotidiana dos alunos, e também nos proporciona informações, devido ao número de alunos em sala de aula e ao tempo destinado às aulas de língua estrangeira”. A autora ainda acrescenta a avaliação formativa e avaliação contínua, a avaliação global que passa a ser “incorporada ao aspecto global do aluno, cognitivo, motor e de interação, tendo em vista as inteligências múltiplas (tem maior ou menor aptidão para determinadas áreas do conhecimento)” (SABADIN, 2006, p. 71).

Para que a avaliação possa cumprir seu caráter diagnóstico e também formativo, recomendado pelas DCE (PARANÁ, 2008), deve-se usar de certa perícia no uso de recursos técnicos adequados. Sant’Anna (2001) salienta que uma avaliação formativa tem o caráter de diagnosticar e informar como está a trajetória do aluno durante um espaço de tempo de análise do professor e com constância maior do que apenas momentos específicos:

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT’ANNA, 2001, p. 34).

Ao tratar da Língua Inglesa, há a prescrição para o professor em avaliar as habilidades da língua, como a compreensão auditiva, a leitura e sua interpretação, a fala e a escrita, contudo, nem todo profissional necessariamente tenha ciência de como fazê-lo, ou ainda se há habilidades mais importantes que as outras a serem desenvolvidas. Dessa forma, apresentaremos a seguir alguns mecanismos e instrumentos que podem auxiliar na tarefa de avaliar o aprendizado de língua inglesa de maneiras alternativas e abrangentes ao aluno.

#### 1.4.1 Instrumentos e ferramentas para avaliar: como fazer?

No contexto da avaliação de línguas, podemos apontar estudos que demonstram a importância de compreender a avaliação da aprendizagem como integrante e concomitante ao processo de ensino aprendizagem (DEMO, 2004). Vale lembrar que ao seu favor, o



profissional pode utilizar alguns instrumentos já existentes para a avaliação formativa, como o uso de *checklist*. Esse é um instrumento que o professor pode manusear e criar critérios que julgue aplicáveis a tal habilidade. Sendo que existe a obrigatoriedade de conferir uma nota numeral ao rendimento do aluno, o professor pode conferir uma nota diferenciada para um rendimento básico, um rendimento regular e para bons desempenhos ou ainda mais para excelentes desempenhos. Dessa forma, o professor pode realizar diversos momentos de avaliação, utilizando atividades que o aluno faz em seu dia a dia, em pares, no momento da leitura, entre outros. Um aspecto interessante sobre esse tipo de avaliação é que o nível de tensão do aluno é quase nulo, pois estará realizando uma atividade a qual já está habituado a fazer e não sentirá a pressão que é de ser avaliado.

Outro caminho possível é a realização de sessões de *feedback* com as crianças (SPILLER, 2009; PÁDUA, 2016) . Nessas sessões, o professor pode encontrar-se com o aluno para elaborar planos de ação, que poderão ajudar o aluno a traçar metas para o que pode ser melhorado num espaço de tempo até o próximo momento avaliativo. Com crianças as sessões de *feedback* devem contar com um ambiente agradável, apontamento de objetivos de forma clara e ressaltando os pontos positivos de forma elogiosa, pois a criança poderá aceitar melhor as palavras do professor sem que elas afetem a sua autoestima. Tal procedimento, caso não esteja contemplado no Projeto Político Pedagógico da Escola, deve ter o auxílio da gestão pedagógica da escola, para que o professor tenha suporte para realizar tal atividade.

Ao final desse processo avaliativo, o docente pode encorajar os alunos a prática da autoavaliação. Uma autoavaliação está baseada no exercício de enxergar as próprias dificuldades e planejar a superação delas. Mizukami (1986) salienta que

A verdadeira avaliação do processo consiste na autoavaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos, qualquer processo formal de notas e exames, deixa de ter sentido em tal concepção. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quase seus progressos (1986, p. 102).

A autoavaliação sustenta o processo de avaliação formativa, pelo fato de que provoca no indivíduo um momento de reflexão sobre si mesmo, sobre sua dedicação, sobre sua visão e que seja atuante e consciente em seu processo de aprendizagem. Essa avaliação estimula o protagonismo do estudante, a fim de estimulá-lo a ser o maior ser agente de sua construção de conhecimento. Para as crianças, a autoavaliação em língua inglesa promove capacidade crítica e autorregulatória sobre a manutenção dos seus saberes. Balbino (2022), afirma em sua pesquisa que a parceria formada entre aluno e professor nesse contexto, “pode colaborar para

que ele desenvolva sua autonomia assim como senso de responsabilidade sobre sua própria aprendizagem e engajamento.” (BALBINO, 2022, p.19). Dentre os vários benefícios da autoavaliação para as crianças em língua inglesa, a autora aponta o papel do professor como mediador da aprendizagem, pois elucida a criança formas de refletir sobre sua caminhada como estudante, seja em questões escolares como o domínio do conteúdo, tarefas e outros, bem como a regulação das emoções, do comportamento, da importância da sociabilização e de que atitudes pode ele mesmo possa tomar para melhorar o cenário em que se encontra (p. 19). Com isso, o professor deve ensinar seu aluno a utilizar a autoavaliação para refletir sobre seu desempenho acerca de um conteúdo, tarefa, comportamento, entre outros, e apresentar diferentes técnicas que possam ajudá-lo a melhorar para que, então, alcance suas metas de aprendizagem (BALBINO, 2022, p.20)<sup>14</sup>. Neste sentido, o papel do professor é de mediador da aprendizagem.

A avaliação por Pares para a aprendizagem de língua inglesa ou Avaliação por Alunos (ApP) (BALBINO; TONELLI, 2021), também é uma alternativa de avaliação formativa, com o diferencial de promover uma relação colaborativa entre professores e alunos. Em outras palavras, os colegas de mesmo nível escolar (turma) avaliam as atividades e o desenvolvimento dos colegas da mesma turma. Os instrumentos podem variar de acordo com a adaptação do contexto. As pesquisadoras elucidam em sua exposição terem utilizado *checklist* de critérios avaliativos, tabelas e fichas avaliativas adaptadas para idade, atendendo ao cuidado com a linguagem acessível, utilização da língua materna e a utilização de personagens populares para as crianças. Além de promover o protagonismo do aluno, a ApP trabalha com níveis baixíssimos de estresse e com um estilo de instrução muito acessíveis entre as crianças.

Outro recurso muito interessante para a avaliação formativa é o uso do portfólio de atividades. Os portfólios como instrumentos de avaliação podem também ser compreendidos como “um portfólio de aprendizagem, pois o que se pretende é avaliar as aprendizagens efetuadas pelos alunos não só em termos de produtos, mas também de processos.” (GOMES, 2006 *apud* FURTOSO, 2011 p.122). As atividades de mesmo tema que são catalogadas no portfólio permitem a percepção da caminhada do aluno e de seus estágios de desenvolvimento, ou seja, uma forma de informar ao professor e ao aluno onde ele se encontra e onde pode chegar. Serve ainda para o professor perceber em que pontos deve auxiliar a criança para que atinja os objetivos que traçou. Ao final da confecção do portfólio,

---

<sup>14</sup> Balbino e Tonelli (2022) ofertam mais informações em forma de guia disponível a todos os professores em : <https://pedrojoaeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/08/Ebook-Avaliacao.pdf>

o docente também pode perceber o quanto da sua prática fora evidenciada no desenvolvimento do aluno.

Os procedimentos aqui descritos são um pequeno extrato de possibilidades de avaliar crianças de forma congruente aos seus momentos de desenvolvimento e em maioria de caráter formativo, visto que há muitas outras sendo estudadas e aplicadas nas salas de aula atualmente. Não temos a intenção de esgotar esse tópico, mas de apresentar alguns caminhos possíveis na aplicação da avaliação socializada. Os conhecimentos sobre a avaliação podem e devem ser sempre ampliados através de momentos de formação continuada dos professores.

#### 1.4.2 O Letramento em Avaliação de Línguas

Conforme destacamos acima, a importância dos conhecimentos em relação às metodologias e ferramentas avaliativas é fundamental para a promoção da avaliação de caráter socializado e global. Adentramos agora no conceito de *letramento em avaliação* cujos professores são os protagonistas de seus saberes. O termo letramento que advém da aquisição de língua, trata do processo que vai além da alfabetização, mas do “desempenho dessas capacidades de forma crítica, reflexiva e efetiva nas diversas práticas cotidianas” (KATO, 1986, SOARES, 1999; TAYLOR, 2013 apud QUEVEDO-CAMARGO, SCARAMUCCI, 2018 apud. MORAES ;BATISTA, 2020, p.6).

O *letramento em avaliação de línguas* (LAL) é um tema que vem sendo estudado por pesquisadores da área de ensino de línguas e se mostra de grande importância para que o ato de avaliar seja de fato coerente ao ensino e respeitando os níveis de desenvolvimento dos alunos (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019). O LAL cujo professor é protagonista, “envolve conhecimentos, habilidades e princípios necessários para que a avaliação seja realizada de maneira bem fundamentada” (BALBINO; MORAES, 2023, p.8). Podemos entender, nesse caso, uma avaliação que não faz parte apenas do processo de ensino-aprendizagem, mas existe para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, está em foco total na aprendizagem do aluno em caráter formativo. Balbino e Moraes (2023) conceituam:

Tendo os professores como público-alvo, podemos dizer, de forma geral, que os conhecimentos tratam de teorias da área de avaliação, bem como teorias de aprendizagem e de ensino de línguas. As habilidades referem-se ao processo de avaliação e à capacidade de elaborar bons instrumentos, interpretar os resultados obtidos por meio desses instrumentos, como, também, fornecer *feedback*. (BALBINO; MORAES, 2023, p.8)

A partir de conhecimentos bem fundamentados sobre a avaliação, as diferenças de abordagens, métodos, ferramentas e outros aspectos citados pelas autoras, elas também relatam que os princípios da LAL almejam, sobretudo, promover a transparência, a garantia de direitos, uma avaliação justa e ética, cujo cidadão tenha ciência do papel da avaliação na sociedade (p.12). Tonelli e Quevedo-Camargo (2019) advogam que um professor letrado em avaliação sabe bem “o que e por quê” está avaliando, não trabalha num vazio conceitual e é crítico quanto ao uso das melhores ferramentas de avaliação, recebe os resultados como dados de análise e planeja qual serão seus próximos passos para desenvolver melhor os níveis de aprendizagem dos alunos. As autoras também chamam a atenção para um trabalho constantemente reflexivo, cujo manejo do processo e dos resultados também diz sobre a execução do trabalho do professor.

Vale ressaltar que o letramento em avaliação pode depender de uma série de variantes, como o grau e tipo de formação, o contato com os mais diversos públicos, o número de experiências profissionais, não apenas em anos de trabalho, mas em instituições diferentes, seja para o ensino público ou o ensino particular, os institutos de línguas e até mesmo o professor que é trabalhador autônomo. Os diferentes estilos de trabalho com os quais um profissional tem contato corroboram para o letramento em avaliação de línguas como fontes empíricas, com também grande importância na formação do *eu-professor*, este que tomará as decisões em relação ao ensino e a avaliação.

Por fim, temos que o grande desafio dos educadores de língua inglesa, bem como de outras disciplinas é o de aplicar as teorias à prática cotidiana em sala de aula. Há muitas demandas básicas a serem discutidas e solucionadas para que a prática educacional humanizada ocorra. Sendo assim, o compromisso para com a educação, a cidadania e o crescimento do ser humano, é o que move o professor em sua caminhada.

Tendo em nossa consciência esse momento de ruptura de paradigmas, apresentamos na sequência a metodologia utilizada para gerar dados para a presente pesquisa, que evidenciou muitas questões relacionadas às representações dos participantes da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em língua inglesa.

### **1.5 Resumo do capítulo**

Nosso primeiro capítulo tratou de um construto teórico sobre a avaliação da aprendizagem em termos gerais, tendo como início uma breve explanação sobre a teoria sociointeracionista de Vygostky, a qual orientará nossa visão na análise, seguida da exposição

de conceitos sobre a avaliação e trabalho prescrito do professor. Segue-se ainda, a exposição de referencial teórico sobre a avaliação e as metodologias e abordagens de ensino utilizadas nas últimas décadas.

Adentramos também ao tema da avaliação em língua inglesa para crianças, alguns conceitos interessantes sobre a sua aplicabilidade, ferramentas e meios de uso. Ao final, discutimos a importância do letramento em avaliação de línguas, tópico que também orientará nossa análise nos próximos capítulos.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DA PESQUISA

*“Passei a vida tentando corrigir os erros que cometi na minha  
ânsia de acertar. Ao tentar corrigir um erro, cometia outro. Sou  
uma culpada inocente.”  
Clarice Lispector*

O presente capítulo tem por objetivo a descrição da metodologia utilizada para a realização do desenvolvimento desta pesquisa, sua natureza e objetivos. Serão retomados o objetivo geral e os objetivos específicos, o contexto de geração de dados, bem como será traçado o perfil dos participantes da pesquisa e apresentado os instrumentos /procedimentos adotados para a geração e para a análise dos dados obtidos.

#### 2.1 Natureza da pesquisa

Este estudo deseja analisar as representações da avaliação relatadas por um grupo de professores de língua inglesa, atuantes na rede municipal de ensino da cidade de Francisco Beltrão no estado do Paraná. Tendo um caráter de pesquisa qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2007), este estudo pretende ouvir e refletir sobre as práticas avaliativas, a partilha de experiências enquanto alunos e professores, e as significações sobre temas acerca da avaliação, a fim de interpretá-las à luz de estudos sobre avaliação embasados na perspectiva sociointeracionista, ou melhor da Teoria Sociocultural <sup>15</sup>(VYGOTSKY, 1989 e seguidores).

---

<sup>15</sup> Vygotsky (1989) A Teoria Sociocultural enfatiza que a aprendizagem humana é em sua maioria, um processo de caráter social, e que serviu como base para os estudos Construtivistas.

Para compor uma pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006), defendem uma abordagem na qual os pesquisadores compreendam os dados em seu ambiente natural, em busca de interpretar as funções e participações dos sujeitos nele aplicados. Vieira e Zouan (2005) apontam o protagonismo da voz dos sujeitos pesquisados na pesquisa qualitativa como de importância fundamental, pois transmitem as visões e saberes dos atores sociais envolvidos na situação pesquisada. Sendo os sujeitos elementos integrantes do estudo qualitativo, há uma tendência a coleta de dados de forma descritiva, cujo foco dá mais importância ao processo do que ao produto final. Creswel (2007, p. 186) aponta como característica da pesquisa qualitativa a grande preocupação com o processo; ao pesquisador interessa as variantes que influenciaram a chegada de uma determinada situação, ou seja, como o sujeito chegou àquela suposta conclusão em seu discurso. Sendo assim, a pesquisa qualitativa que intentamos neste estudo deseja ouvir e descrever as representações dos professores pesquisados em relação ao tema da avaliação para crianças em língua inglesa.

## **2.2 Ética na pesquisa**

A presente pesquisa, registrada no comitê de ética com o número CAAE: 63959922.9.0000.5547, foi aprovada para registro em áudio e vídeo, bem como coleta de resposta através de questionário *online* e gravações em 13 de abril de 2023. A partir de então, em conjunto com a Secretaria de Educação do município de Francisco Beltrão, ofertou-se o módulo de ensino “Avaliação da Aprendizagem”, como parte do curso de extensão “Formação de Professores de Inglês”, que teve início em abril de 2022 e se encontrava-se em andamento até o fim da pesquisa. O referido curso constituiu-se como demanda da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão para os professores de inglês. A partir dessa demanda, realizamos o módulo “Avaliação da Aprendizagem” em três (03) encontros de forma híbrida, compreendendo dois encontros online e um encontro presencial com datas para 05 de junho de 2023 (encontro online e síncrono, no período noturno com todos os professores), segundo encontro em 06 de junho de 2023 (presencial, parte dos professores participou no período matutino e parte no vespertino, de acordo com a demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão), e um terceiro encontro no dia 12 de junho de 2023 (encontro online e síncrono, no período noturno com todos os professores).

Foram analisados os dados de apenas os participantes do curso que aceitaram participar da pesquisa. O fluxo de processo de obtenção do consentimento para participar da

pesquisa aconteceu de forma *online* por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Consentimento para uso de imagem e som de voz (TCUISV – APÊNDICE 3) que foram enviados nos e-mails dos participantes do curso, os quais foram devolvidos para nós pela Secretaria de Educação do Município de Francisco Beltrão, a fim de que cada participante lesse e que pudesse discutir o aceite no primeiro encontro do módulo “Avaliação da Aprendizagem”. O contato com os professores participantes foi feito de forma presencial e *online* por meio de ficha de presença e formulário online através da ferramenta *Google Forms* (APÊNDICE 1).

O total da carga horária do módulo foi de 12 horas, distribuídas em 9 horas referentes aos 3 encontros somadas a 3 horas para leituras e respostas ao questionário. O encontro presencial foi gravado por meio do aplicativo de gravação de voz de celular, enquanto que os encontros *online* foram gravados pela própria plataforma pela qual os encontros foram ministrados. As gravações em áudio contaram com a ciência e concordância dos participantes. Além dos encontros, foram oportunizados momentos de estudo assíncrono entre os as aulas com leituras de materiais teóricos sobre a avaliação de língua inglesa, para posterior discussão em grupo.

### **2.3. Objetivos da pesquisa**

O presente estudo possui como objetivo geral investigar as representações (BRONCKART, 2012) de professores de inglês que atuam na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais sobre a avaliação da aprendizagem. A prática avaliativa carrega consigo significações de mensuração ao longo da trajetória do estudante que hoje se tornou professor. Aliado a esta realidade, há também as orientações que docentes seguem para o trato com a avaliação, sejam vindas das normativas das instituições de ensino que trabalhou, do trabalho prescrito ao professor ou mesmo pela observação do trabalho de outros colegas.

Para entendermos quais são essas práticas que vem sendo realizadas, temos como objetivos específicos:

- a) Identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos participantes da pesquisa, bem como observar as formas de correção das limitações dos alunos a partir dos diferentes instrumentos avaliativos utilizados;
- b) Analisar os benefícios ou dificuldades que os docentes encontram na sua prática avaliativa.

Os objetivos específicos buscam responder as seguintes perguntas: a) Quais ferramentas, abordagens ou métodos são utilizados para os docentes avaliarem seus alunos? E b) Quais os benefícios ou dificuldades que os docentes encontram na sua prática avaliativa?. Para dessa forma responder a pergunta principal desta investigação: Quais são as representações dos professores participantes sobre a avaliação em língua inglesa para crianças?

## 2.4 Contexto e participantes do estudo

O contexto para a geração de dados desta pesquisa está relacionado a uma ação extensionista intitulada “Formação de Professores de LIC” do Projeto de Extensão Inglês para Crianças e Idosos do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, Campus Pato Branco<sup>16</sup>. Em 2022, a Secretaria de Educação do Município de Francisco Beltrão/PR, parceira do projeto de extensão supracitado apresentou sua vontade na promoção de formação continuada aos seus professores de inglês, visto que a maioria dos profissionais atendidos pelo minicurso não possuía graduação na área de línguas. Apesar de não ser a situação ideal, de acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2022, realizado pelo INEP;

Segundo o indicador de adequação da formação docente (BRASIL, 2014b), para os anos iniciais do ensino fundamental, o pior resultado é observado para a disciplina de Língua Estrangeira, em que apenas 34,4% turmas têm aulas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador). (BRASIL, 2022, p. 43).

Tendo em vista esse panorama, cabe também à Universidade atender estes profissionais que já estão em sala de aula e com pouca formação. Com essa demanda, surgiu, para esta pesquisadora e voluntária do projeto de extensão desde 2020, a oportunidade de realizar o módulo relacionado à avaliação de aprendizagem de língua inglesa. O tema foi bem aceito pela SMEC de Francisco Beltrão/PR e em junho de 2023, ministramos o módulo “Avaliação da aprendizagem em inglês” a esses professores.

Desse modo, os participantes focais do estudo foram professores de inglês de educação infantil e ensino fundamental –anos iniciais- da rede municipal pública da cidade de Francisco Beltrão, Paraná. Não houve necessidade de recrutamento dos participantes, uma

---

<sup>16</sup> O projeto de extensão tem atuado desde 2020 com o objetivo principal de contribuir com a formação inicial e continuada de professores de inglês do sudoeste do Paraná, bem com o desenvolvimento na língua inglesa por crianças e idosos.

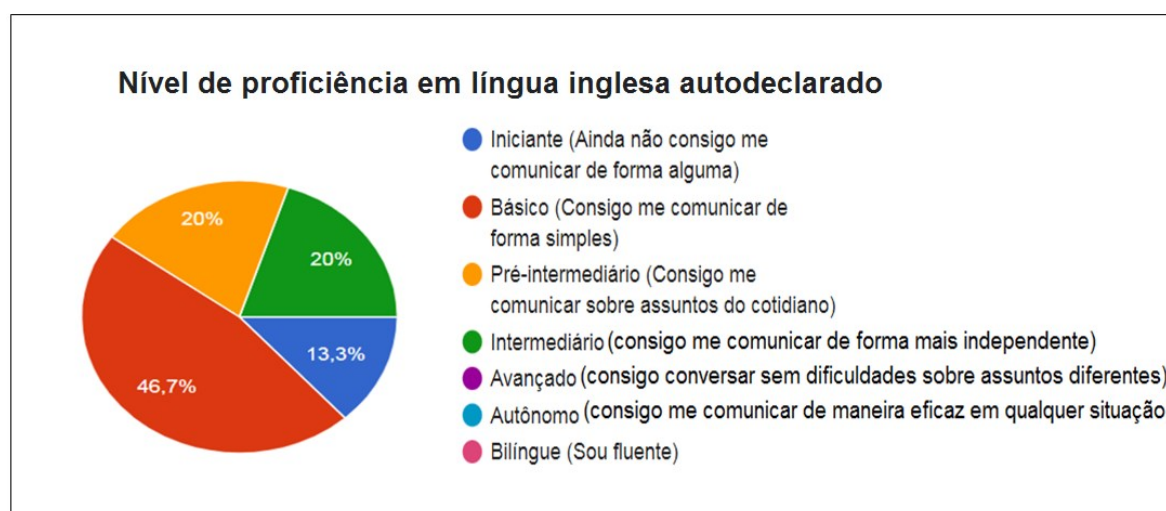


vez que a demanda para um módulo “Avaliação da aprendizagem de LIC” veio da própria Secretaria de Educação Municipal de Francisco Beltrão quando da solicitação para a realização de um curso de extensão. Sendo assim, os participantes da pesquisa foram os professores que participam dessa formação que teve início em abril de 2022, e que seguiram em formação até o final da coleta de dados para essa pesquisa.

Participaram do estudo cerca de 30 docentes, sendo esses atuantes nos níveis de educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais. Desses 30, quinze participantes responderam ao questionário proposto pela pesquisadora, sendo quatorze deles do sexo feminino e apenas um do sexo masculino, todos residentes da cidade de Francisco Beltrão-PR.

Diante dos dados analisados, podemos estabelecer um perfil de nossos sujeitos: são professores em maioria pedagogos, com idades entre 17 e 60 anos, sendo a maioria pertencente à faixa entre 31 e 45 anos. Apenas um terço da amostra já teve contato com a língua inglesa em sua formação pessoal e profissional, e se auto declara ter proficiência em língua nos níveis Básico, Pré-intermediário e Intermediário<sup>17</sup>.

Gráfico 01 - Nível de proficiência em língua inglesa autodeclarado



Fonte: Dados da pesquisa

Cinco destes participantes foram captados em gravação durante o encontro presencial do módulo em questão. Além da análise numérica já realizada, tomaremos como sujeitos de discussão seis professores, os quais daremos nomes fictícios: Charles, Mariza, Paula, Luciana, Elizabeth e Joana. Os nomes escolhidos foram selecionados pela pesquisadora, sem qualquer relação com o grupo de sujeitos analisados. A escolha desses seis professores foi realizada

<sup>17</sup> O questionário pautou-se no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, mais conhecido como CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) de forma simplificada.

devido a terem se proposto a falar livremente sobre os temas dialogados nos momentos de gravação da coleta de dados.

Elegemos como uma limitação de nossa pesquisa a falta de coerência de algumas respostas que obtivemos no questionário aplicado, e compreendemos que há a possibilidade de nosso discurso não ter sido claro para todos os docentes participantes, causando más interpretações nos termos que utilizamos e respostas insatisfatórias. Ainda, levamos em conta o fator de receio de que alguns docentes possam ter sentido ao se exporem em um contexto o qual uma pesquisadora poderia analisar seus discursos, preferindo não participar tão ativamente das conversas propostas. Ainda assim, os outros sujeitos não citados também servirão como ponto de análise em outros momentos de pesquisa.

## **2.5 A pesquisadora**

A pesquisadora é professora de inglês da rede municipal de ensino da cidade de Pato Branco no Paraná e também de uma instituição de ensino particular da mesma cidade. Possui graduação em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e especialização em língua inglesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Durante sua formação no Curso de Letras, esteve atuando em sala de aula com a disciplina de língua inglesa através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Com o PIBID, surgiu o interesse na pesquisa relacionada em estudar as melhores abordagens para se ensinar a língua inglesa no contexto da escola pública da cidade de Pato Branco. Ali já iniciavam as pesquisas em relação à avaliação em língua inglesa, tema que se estendeu até o Trabalho de Conclusão de Curso da pesquisadora. Ao final da graduação, surgem oportunidades de trabalho em instituições particulares de ensino bilíngue e institutos de idiomas, o que muito contrubuíram para a formação pedagógica e da carreira profisisonal docente. Em meados de 2017, ao finalizar sua especialização em língua inglesa, a pesquisadora trabalhava como orientadora pedagógica de um programa de aulas de língua inglesa com carga horária extentida numa instituição particular da cidade de Pato Branco, além de continuar lecionando em um instituto de idiomas, locais os quais trabalhou até o final do ano de 2022.

Em 2020, ano da pandemia pelo vírus COVID, todo o meio educacional sofreu um grande impacto com o isolamento social e a distância entre a escola e os alunos. Muitos dos

conceitos que os professores tinham sobre a educação foram postas à prova e com isso alguns estudos surgiram. Nesse mesmo ano, a pesquisadora realizou seu processo de entrada para o Programa de Mestrado em Letras da UTFPR e conseguiu sua entrada para o ano de 2021, com previsão de finalização no ano de 2023.

O tema da avaliação da aprendizagem esteve em foco durante a vida acadêmica dessa pesquisadora, por compreender que o aprendizado só ocorre quando os sujeitos são respeitados em suas individualidades e que há justiça nas decisões tomadas sobre seus rendimentos. Esse tópico ainda merece muito mais pesquisas que se dediquem a ele, para que a oferta do ensino da língua inglesa seja de fato, uma condição de emancipação dos sujeitos.

## 2.6 Geração de dados

Conforme já mencionamos na subseção 2.1, a geração de dados ocorreu por meio de intervenção da pesquisadora na ministração do módulo “Avaliação da aprendizagem”, do Curso de Formação de Professores. Esse módulo foi realizado na semana de 05 a 12 de junho de 2023, com carga horária de 15 horas, dividida em três encontros na modalidade híbrida, sendo o primeiro e terceiro encontros de forma online e o segundo na modalidade presencial. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a) questionário; e b) gravação de voz.

Sobre o questionário de pesquisa, Marconi e Lakatos (2003, p. 201) afirmam que o questionário refere-se a “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os autores também apontam que o questionário possui vantagens como uma divulgação em grande número e de alcance geográfico imensurável, além de quase não gerar grandes custos aos pesquisadores. O questionário garante também a confiabilidade e privacidade de dados dos pesquisados, e a facilidade de poder categorizar os dados com aspectos comuns, com o uso de tabelas e gráficos (GIL, 2002). Dessa forma, a utilização de questionários foi a escolha desejada para obtermos um panorama da amostra de pesquisa e com os discursos proferidos pelos docentes através de suas respostas discursivas.

Um questionário (ver APÊNDICE 01) foi fornecido aos professores nos primeiro e último encontros, de forma online através da ferramenta *Google Forms*, disponibilizada pela empresa *Google*, com o objetivo de obter as representações dos professores sobre a avaliação de aprendizagem de língua inglesa para crianças. O questionário do primeiro encontro constitui-se de 24 perguntas. As oito questões iniciais trouxeram perguntas relativas aos

dados pessoais gerais, como idade, cidade e em que níveis lecionam seguidas de cinco perguntas relacionadas a informações sobre o contato dos professores com a língua inglesa. Na sequência, outras oito questões de aprofundamento do tema da avaliação e educação são apresentadas aos participantes. Essas questões são relacionadas ao nível de inglês, ao contato e manejo da avaliação, suas significações e quais os anseios e dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Com relação às aulas vídeo gravadas e ao encontro presencial audio-gravado, podemos afirmar terem se tratado de momentos de interação social entre a pesquisadora e os participantes. As aulas foram ministradas numa metodologia dialogada, em que a pesquisadora procurava provocar a participação dos participantes por meio de perguntas instigadoras, fazendo-os refletir sobre a avaliação, bem como acessar suas representações. A fim de direcionar esse momento de instigação discursiva, elegemos um questionário pré-estruturado, cujas perguntas poderiam oferecer temas que contribuíssem para o tema da avaliação da aprendizagem (ver APÊNDICE 2). Por se tratar de um questionário pré-estruturado, outros questionamentos poderiam se apresentar exponêaneamente de acordo com o desenrolar do encontro. Nesse sentido, utilizou-se essa interação dialogada como ferramenta de captação das representações da avaliação da aprendizagem de língua inglesa de forma que se criasse uma atmosfera pacífica e livre de julgamentos, cujos temas eram instigados pela entrevistadora, mas que as respostas tomaram rumos enunciativos livres, que foram também considerados parte do corpus de pesquisa. De acordo com Freire (1987), o diálogo é ferramenta indispensável à educação, pois apenas a exposição de conceitos não é suficiente. Adotamos o mesmo conceito para a condução de nossas entrevistas dialogadas<sup>18</sup>, pois a partir delas, pudemos ouvir e discutir em conjunto muitos dos anseios que os professores nos trouxeram, afinal, foram esses os discursos coletados durante o minicurso que ofertamos. A fim de sintetizar os passos descritos, apresentamos no Quadro 04 o roteiro detalhado do curso ofertado.

---

<sup>18</sup> Terminologia adotada pela pesquisadora.

Quadro 04 – Roteiro Detalhado do Curso

Roteiro Detalhado do Curso	
Encontros	Atividades Realizadas
<p>Encontro 1 (modalidade on-line) 05/06/2023 19h às 21h</p>	<p>Apresentação das pesquisadoras e dos participantes e explicações iniciais sobre o curso, duração, objetivos e conteúdos. Esclarecimentos sobre a pesquisa etnográfica e explicação sobre TCLE e TCUISV. Aplicação de questionário sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de em língua inglesa para crianças. Introdução à temática: conceito de avaliação na perspectiva sociointeracionista</p>
<p>Encontro 2 (modalidade presencial) 06/06/2023 Manhã: 8h às 11h30min Vespertino: 13h30min às 16h30min</p>	<p>Apresentação dos grupos: sínteses das leituras realizadas. Realização da entrevista dialogada com os docentes.</p>
<p>Encontro 3 (modalidade on-line) 12/06/2023 19h às 21h</p>	<p>Retomada de conceitos teóricos Considerações finais sobre os encontros.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Durante o primeiro encontro, além da exposição da pesquisa, dos esclarecimentos das coletas de dados e da resposta ao questionário, propomos momentos de leituras de estudos sobre a avaliação e um estudo dirigido em pequenos grupos que fora respondido no tempo livre entre o primeiro e segundo encontro, cujos conteúdos eram relacionados à avaliação, tipos de avaliação e ferramentas avaliativas na perspectiva sociointeracionista.

Esse momento de estudo sem supervisão da professora ministrante serviu como forma de inteirar os docentes participantes no tema da avaliação através de conteúdo acadêmico, e para que retornassem ao último encontro com algum repertório sobre a avaliação de língua inglesa. No segundo encontro, que ocorreu em duas partes (manhã e tarde), pudemos ouvir alguns professores que se sentiram à vontade para expor suas **representações** sobre a avaliação. Já no terceiro encontro, pudemos finalizar os tópicos de estudo e partilhamos as impressões sobre o minicurso.

### 2.6.1 Transcrições das aulas

A fim de compreender e analisar melhor os dados obtidos, as discussões vídeo gravadas e a aula presencial áudio gravada passaram pelo processo de transcrição. Tendo em vista de que o ato de transcrever define o transcritor como ponto reflexivo de mais de

uma voz enunciativa (a de quem se transcreve e a sua própria) pode-se concluir que “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1983, p. 84). Assim, é necessário reconhecer as limitações durante o período de análise dos dados, os quais são passíveis de ocorrer.

A entrevista realizada para compor os dados da pesquisa foi transcrita de acordo com as normas de Preti (1999), como no quadro abaixo:

Quadro 05 – Regras de Transcrição

Sinal	letras maiúsculas	Para dar entonação enfática	“então só pra a gente falar um pouquinho do nosso crononoGRAMa...”
Sinal	( )	Hipótese (dedução de palavra)	“não vai (guardar)...”
Sinal	:	Prolongamento de vogal ou consoante	“não sei que fim deu ela... mas:: ela levava música”
Sinal	-	Silabação	“não tinha SIG-NI-FI-CA-DO nenhum pra mim”
Sinal	?	Interrogação	“que num momento teve também uma professora substituta por um tempo assim sabe?”
Sinal	...	Qualquer pausa	“sim... eu essa questão do lugar eu faço muito”
Sinal	(( ))	Comentários do transcritor	“o importante é que você veio... ((barulhos de fundo)) então aqui ó profê”
Sinal	[...]	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida por outro.	“além da parede é ter uma caixinha com... fantochezinhos PE: [ fantochezinhos com palitinhos de picolé”

Fonte: Preti (1999).

A partir das regras descritas no Quadro 03, conferimos o aparecimento de vários dos sinais descritos acima, por serem característicos da enunciação oral. Podemos apontar o aparecimento das representações do que os docentes consideram como avaliação após as provocações da pesquisadora, os quais serão debatidos de forma analítica no próximo capítulo.

## 2.7 Análise de dados

Por se tratar de uma análise interpretativista de um objeto de estudo específico, ou seja da avaliação da aprendizagem de língua inglesa por crianças, entendendo a língua inglesa como língua adicional, a análise dos dados foi baseada nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças (CAMERON, 2001, LUCKESI, 2001, DUBOC, 2007, 2015; BALBINO, 2022; BALBINO, TONELLI, 2021; FURTOSO, 2011;

TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019, e outros), bem como sobre o aprendizado de línguas na perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989, BRONCKART, 2012). Esses e outros estudos foram discutidos no Capítulo I desta dissertação, com o objetivo de embasar teoricamente esta pesquisa.

Com relação aos procedimentos de análise, iniciamos realizando a perfilação dos participantes, quanto a sua idade, formação e nível proficiente, seguido do discurso escrito de cada professor sobre a avaliação e o ensino de línguas no município de Francisco Beltrão. Em seguida, passamos a transcrever os discursos dos docentes participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que realizávamos uma análise prévia do conteúdo materializado nas transcrições. Em seguida, procuramos nos aprofundar na análise de conteúdo do material documental de acordo com as prescrições de Bronckart (2012). Para o autor, os indivíduos podem se apropriar de gêneros da linguagem para utilizá-los em determinadas interações sociais. Essa utilização pode ser adaptada e modificada em razão do percurso histórico e das modificações das interações humanas, contudo, o indivíduo já leva consigo em seu consciente linguístico algum conhecimentos sobre o texto que deseja utilizar e de sua comunidade linguística, bem como seu modelo de gênero disponíveis (PEREIRA; GRAÇA, 2007).

### 2.7.1 A análise dos dados por um viés do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009; 2012) estuda a linguagem como mediadora dos processos sociais, o que vai muito além dos processos neurológicos e psicológicos que ela permeia. Para o autor, a linguagem é o centro oportunizador das práticas sociais e compreende o ISD como uma “corrente da ciência do humano” (MACHADO, 2006 p. 10), em outras palavras, essa corrente de estudos pretende deslocar-se de correntes da psicologia e da linguística para adentrar as “ciências do humano”, pois entende a linguagem como proporcionador do agir nas interações sociais, “é no agir e pelo próprio agir que verdadeiramente nos compreendemos e que construímos nossos conhecimentos.” (MACHADO, 2006 p. 21).

Ao tratar do trabalho do professor, tomamos o ISD como norteador de nossa análise, pois entendemos que através de suas práticas discursivas textuais e orais, as quais foram utilizadas como dados para essa pesquisa deixaram emergir representações sobre suas práticas em relação à avaliação em língua inglesa e outros temas e subtemas adjacentes. Dessa forma, trataremos as representações dos profissionais que se apresentaram de forma sistematizada à luz

do que Bronckart elege por *segmentos de orientação temática* (SOT) e os *segmentos de tratamento temático* (STT) (BULEA, 2010). Esse método de análise objetiva categorizar temas e subtemas para as representações, de forma que possamos apresentar os discursos e discuti-los com mais clareza.

Bulea (2010) propôs-se a discutir as análises com SOT e STT como forma de sistematização de dados provindos de enunciados, e categoriza os SOT como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador” (p. 90) e os STT por sua vez como “segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado.” (p. 90). Sendo assim, estamos nos propondo a apresentar um conjunto de dados cuja interação foi feita entre o pesquisador e os docentes entrevistados de forma dialogada e espontânea, de acordo com temas maiores que foram eleitos para esta pesquisa.

Ainda, para fins de análise tomaremos o que diz Bronckart (2006) sobre as representações, que de modo geral podem ser definidas em três aspectos: a) representações referentes ao quadro material ou físico da ação; b) representações referentes ao quadro socio subjetivo da ação verbal; c) outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto (CORRÊA, 2015). Na sequência, discorreremos sobre a localização de nossos sujeitos quanto a ação de linguagem a qual se encontram.

Quanto às *representações referentes ao quadro material ou físico da ação*, entendemos que os sujeitos estão localizados fisicamente em um contexto de formação continuada, promovida pela pesquisadora, a UTFPR e a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, na companhia de outros professores que em tese desempenham rotinas escolares semelhantes, por serem todos professores de LI, que compartilharam o mesmo momento de produção discursiva através de questionário e gravação de diálogos. Em relação aos participantes, estes assumiram o papel de emissores, enquanto que a pesquisadora assumiu o papel de receptor, mas que também participou das discussões ao lançar temas maiores para serem debatidos durante o minicurso.

Para as *representações referentes ao quadro socio subjetivo da ação verbal*, o tipo de interação entre emissor e receptor é aparentemente simétrico, pois ambos ocupam papéis sociais como professores de língua inglesa (pesquisadora e pesquisados), contudo com alguma relação assimétrica, pois o receptor por vezes toma o papel de emissor ao levantar as



discussões embasadas em temas pré-selecionados, e que resultaram nos subtemas analisados nessa pesquisa. Ainda, há o papel prévio de pesquisador, operado pela pesquisadora, que se coloca nessa posição ao deixar claro que os professores estavam também na posição de participantes de pesquisa, cujo discurso seria analisado.

Por fim, em relação aos *conteúdos temáticos*, uma vez que nos valem da análise de conteúdo, que de acordo com Bronckart (2012) é descendente, de certa forma expressamos tanto no questionário quanto no diálogo com os professores participantes certos segmentos de orientação temática (SOT) que envolveu diretamente os conteúdos dos objetivos da pesquisa, dos quais emergiram segmentos de tratamento temático (STT), nas discussões e no questionário pela pesquisadora.

Em outras palavras, fizemos o levantamento de temas e subtemas relativos às representações sobre avaliação, instrumentos avaliativos, trabalho docente e anseios e experiências que os professores trouxeram em seus discursos. É importante também salientar que as representações sobre a avaliação foram sendo descritas conforme emergiam no discurso dos professores e analisadas a partir de estudos que se embasam na perspectiva sociointeracionista.

## **2.8 Resumo do capítulo**

Nesse capítulo, descrevemos as etapas realizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Iniciou-se com o entendimento da natureza da pesquisa, seguido da avaliação do comitê de ética em pesquisa que nos permitiu utilizar seres humanos na geração de dados. Apresentaram-se, na sequência, os objetivos e o contexto da pesquisa, cuja demanda surgiu a partir de uma necessidade para a realização de formação continuada para professores municipais de inglês da rede municipal de ensino da cidade de Francisco Beltrão – Paraná. Ademais, foram apresentados os perfis dos professores participantes e um breve relato sobre a pesquisadora. Por fim, elucidaram-se os instrumentos utilizados na coleta/geração de dados e de que forma foram tratados através das teorias abordadas pela pesquisadora no capítulo de análise de dados. No capítulo a seguir, apresentaremos a análise e discussão dos dados desta pesquisa.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

"A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar a sua libertação."  
Maria Montessori

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados gerados para a pesquisa a partir dos estudos sobre a avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças (CAMERON, 2001, LUCKESI, 2001, DUBOC, 2007, 2015, BALBINO, 2022; BALBINO, TONELLI, 2021; FURTOSO, 2011; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019, e outros), bem como sobre o aprendizado de línguas na perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989 e seguidores). A apresentação dos dados se dará de forma sistematizada, discutindo as representações sobre a avaliação de língua inglesa para crianças conforme foram emergindo nos discursos dos docentes participantes. O capítulo está dividido em duas partes, sendo 3.1 uma breve apresentação sobre a sistematização dos dados, e a parte 3.2 a análise propriamente dita.

#### 3.1 A sistematização dos dados da pesquisa

Na seção a seguir, traremos a análise dos dados de acordo com nosso entendimento das categorizações de temas propostos pela pesquisadora e subtemas que emergiram tanto do questionário proposto anterior à intervenção da pesquisadora realizada por meio do módulo de ensino do curso de extensão “Avaliação da aprendizagem de LIC”, como também do diálogo entre a pesquisadora e professores participantes da pesquisa sobre a temática durante a intervenção da pesquisadora nesse mesmo módulo de ensino. Para melhor compreensão da sistematização de dados, e devido ao volume de corpus obtido, organizamos a análise em quatro partes distintas com a apresentação de quadros relacionados aos temas e subtemas adjacentes, conforme as significações<sup>19</sup> docentes, seguidas de respectiva discussão.

Os principais Segmentos de Orientação Temática (SOT) que foram citados a partir dos dados gerados para esta investigação foram:

- a) SOT 1: Avaliação da aprendizagem;
- b) SOT 2: Avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças;

---

<sup>19</sup> Construir explicação sobre uso dos termos representações e significações docentes.

- c) SOT 3: Instrumentos de avaliação;
- d) SOT4: Experiências das práticas docentes.

Ao emergirem as significações dos profissionais docentes, intentamos analisá-las criticamente com um olhar voltado aos construtos teóricos discutidos no capítulo 1 desta dissertação e ainda outros que se fizerem necessários.

### 3.1.1 SOT 1 - Avaliação da aprendizagem

O primeiro SOT (Segmento de Orientação Temática) evidencia a conceituação da avaliação da aprendizagem em sentido amplo, obtido através de questionário e da discussão dialogada entre a pesquisadora e os professores de LIC, portanto, as representações foram relatadas de forma escrita e oral pelos professores. O Quadro 06 apresenta o SOT 1, seus STT (Segmento de Tratamento Temático) adjacentes e as representações discursivas dos seguidas de suas autorias e fontes.

Quadro 06- SOT 1 –Avaliação da Aprendizagem

SOT	STT	Representação do participante
<b>Avaliação da Aprendizagem</b>	Verificação	“Verificar se os alunos se apropriaram dos conteúdos ensinados no decorrer das aulas.”, ( <i>Mariza – questionário</i> )
	Captação da absorção do conteúdo	“capta a absorção do conhecimento pelo aluno.” ( <i>Carlos – questionário</i> )
	Parte do processo de ensino	“Avaliação possui muitos métodos e entendo que precisa ser avaliada em cada momento da aprendizagem da criança o qual acho mais difícil.” ( <i>Paula – questionário</i> )  “Estar avaliando o tempo todo.” ( <i>Elizabeth – questionário</i> )
	Atividade que vai além da oralidade, repetição de palavras. Saber.	“entendo que a avaliação não deve se dar apenas se o aluno sabe pronunciar as palavras e se comunicar, acredito que vá muito além disso.” ( <i>Joana-questionário</i> )
	Informar sobre o processo pedagógico  Diagnóstico  Ferramenta de justiça	“A avaliação da aprendizagem deve fornecer informações sobre o processo pedagógico, permitindo aos docentes definir mudanças ou alterações no projeto educativo, a fim de garantir que a educação ocorra de forma justa, igualitária e democrática.” ( <i>Luciana - questionário</i> )

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Conforme podemos observar no Quadro 6, os STT que emergiram do SOT 1 foram: Verificação, Captação da absorção do conteúdo, Parte do processo de ensino, Atividade que vai além da oralidade, repetição de palavras, Saber, Informar sobre o processo pedagógico, Diagnóstico e Ferramenta de justiça.

A professora Mariza compreende a avaliação em sentido amplo como uma forma de verificação do conhecimento:

Verificar se os alunos se apropriaram dos conteúdos ensinados no decorrer das aulas.”, (*Mariza – questionário*)

O termo verificação, do latim *verificare*, possui significado de “constatar”, cuja etimologia vem de *verificar* + *ação*<sup>20</sup>, ou seja, o ato de constatar, averiguar uma determinada situação ou estado. Na área da educação, podemos entender a avaliação como verificação quando falamos dos momentos de conferência de um plano educacional estático cuja participação do aluno está em produzir boas notas ao final de um período.

Demo (2007, p.46) define a verificação como “um ato estático, de constatação, de medida, de aferição, não favorecendo a necessária visão do educando como um ser que precisa desenvolver-se em sua globalidade.”. Esse conceito que vem ao encontro do que a pesquisada Mariza entende por avaliar, pois ao que parece considera o conhecimento que fora ofertado pode ser algo muito amplo e que talvez seus alunos tenham uma capacidade de “apropriação” mensurável. O uso da verificação é bastante comum nas práticas educacionais e em outras áreas de atividades humanas, sobretudo para quando os critérios da atividade de verificação possui natureza quantitativa, comumente adotada para concursos, vestibulares e outros, cuja eliminação de sujeitos deve ser mais rápida. Ainda de acordo com Demo (2007), a verificação talvez seja a obtenção de resultados mais embaraçosa de todas para os alunos, contudo é sem dúvida menos trabalhosa que a avaliação, cuja prática se dá numa conotação pedagógica processual.

Apesar do conceito de verificação ter aparecido como significação de avaliação por Mariza, não podemos inferir que a pesquisada tome a verificação como único método para avaliar, mas que o reconheça como conceito norteador por ter sido exposta a esse tipo de processo em sua vida escolar, e que possa ter tido também contato com ela enquanto profissional, reconhecendo-o nas práticas de colegas ou em outras situações que faz parte dela como profissional. Clot (2007), ao estudar a atividade docente, compreende que ao adentrar

---

<sup>20</sup> Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, versão *online*.

uma nova função de trabalho, o sujeito toma para si um conjunto de práticas dessa função que já existem e são bem consolidadas pela comunidade de trabalho:

(...)quando nos tornamos parte de uma comunidade social, não só somos introduzidos num conjunto de convenções de práxis, como também essa partilha nos inclui num mundo de práticas que transcendem o indivíduo.  
(CLOT, 2007, p. 44).

Ao discutirmos a avaliação para Mariza, compreendemos como um conjunto de signos integrantes a um determinado espaço de atividade social como é a escola representa uma força dominante em relação às práticas de ensino, e o profissional ao adentrar esse contexto irá interpretá-lo e toma-lo como sua própria prática.

Para o docente Carlos, a avaliação é entendida como captação da absorção do conhecimento:

“capta a absorção do conhecimento pelo aluno.”  
(Carlos – *questionário*)

Ao citar o termo absorção, o compreendemos como o ato de tomar para si elementos que são externos ao indivíduo, assimilando-os como parte de si mesmo<sup>21</sup>. A ideia de que o conhecimento pode ser “absorvido” pode ser questionável, pois representa um sistema passivo de lidar o conhecimento escolar. Na Física, por exemplo, a absorção trata de uma parcela de energia que permanece em um corpo, após um tempo de exposição. Para a química, absorção é um evento em que as partículas invadem o espaço umas das outras e se acomodam em uma substância química. Estudos na área da educação corporativa (COHEN E LEVINTHAL, 1990) apontam que existe nas empresas a necessidade de influenciar rotinas de *capacidade de absorção do conhecimento* aos colaboradores, que nada mais é do que proporcionar uma melhor organização do ambiente através da exposição de novos conceitos para eles, que decidiriam uma forma economicamente viável de aplica-los em seu trabalho. Esses conceitos representam para a área da avaliação educacional um caráter de conferência do quanto o aluno aprendeu, utilizando algum instrumento de verificação. Nesse caso, houve certo tempo para que o aluno “absorvesse” o conhecimento transmitido pelo professor, e essa absorção é de responsabilidade inteiramente do aluno. As capacidades de absorção, portanto, poderiam

---

<sup>21</sup> Cohen e Levinthal (1990), estudiosos da área da educação corporativa, definem como capacidade de absorção a habilidade em reconhecer o valor de novas informações externas, assimilá-las e aplicá-las para fins empresariais (p. 128). Podemos nos valer dessa definição para relacioná-la à educação básica, a qual o aluno é exposto ao conhecimento e pode ou não apossar-se dele.

variar de aluno para aluno. Ao final de uma etapa, o professor pode conferir se a absorção foi realizada ao final desse período.

Essa representação vem em contramão do que hoje entendemos por uma aprendizagem ativa, que traz o aluno para o centro do processo e protagonista. Nessa perspectiva, o conhecimento não é absorvido, mas construído de várias formas e através de metodologias de aprendizagem ativa (BACICH; MORAN, 2017). Apesar de o termo ser considerado recente, a aprendizagem ativa é uma proposta que vem sendo defendida há bastante tempo. Autores como Freire, Dewey, Knowles, Rogers, Vygotsky, apesar de não mencionar o termo em suas pesquisas, propunham a construção de conhecimento de forma ativa (BECK, 2018). Essas metodologias vêm ao encontro de uma avaliação que seja parte das atividades enquanto são realizadas, de acordo com o desempenho de cada aluno, mas construída e socializada com todo o grupo.

As docentes Paula e Elizabeth apresentam suas significações sobre a avaliação STTs similares, por isso as colocamos em conjunto:

Avaliação possui muitos métodos e entendo que precisa ser avaliada em cada momento da aprendizagem da criança o qual acho mais difícil.  
(Paula – questionário)

Estar avaliando o tempo todo.  
(Elizabeth – questionário)

A professora Paula, aponta a avaliação da aprendizagem como um conjunto de processos diversos ao citar que há “*muitos métodos*”, e entende que a avaliação deve ser feita “em cada momento da aprendizagem da criança”, citando uma representação da avaliação como *parte do processo de ensino*. Como já citado anteriormente no primeiro capítulo dessa pesquisa, a avaliação tida como parte do processo de ensino-aprendizagem é o caminho possível para que o aluno seja acompanhado em seu percurso escolar com justiça e oportunidades de desenvolvimento. Assim, podemos inferir que a docente Paula parece perceber a avaliação como *processual* de caráter *formativo*, conforme advoga Sant’Anna (2013).

A avaliação formativa representa um processo de ruptura com os modelos tradicionais de avaliação da aprendizagem, uma vez que o sistema educacional possui uma tendência a insistir numa homogeneidade excludente para os alunos, e o caráter formativo da avaliação pretende “(...) deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la”. (PERRENOUD, 1999, p. 14-15). O aluno e professor utilizam da avaliação como instrumento

informativo dos avanços ou dificuldades na aprendizagem, e ambos elaboram uma contratura, um plano de ação para que com a mediação do professor e esforços do aluno, consigam chegar aos objetivos de aprendizagem.

Essa relação formativa entre o professor e o aluno vem ao encontro da perspectiva sociointeracionista e as Zonas de Desenvolvimento, pois ao considerar o conhecimento real do aluno, o professor poderá ajudá-lo a desenvolver sua Zona de Desenvolvimento Potencial e a Proximal, através da mediação. O aluno também é tratado como ser agente da construção do processo de ensino-aprendizagem, pois estará informado de seus estágios de desenvolvimento e aonde precisa chegar em relação aos objetivos.

A docente Elizabeth propõe como definição de avaliação uma ação: “*Estar avaliando o tempo todo.*” Nesse sentido a avaliação processual deve ser diária e considerar todas as produções dos alunos. Vale ressaltar que essa avaliação serve também ao professor, que pode de forma reflexiva reavaliar a sua prática e suas ações perante as situações que se apresentarem. Ainda, é um tipo de avaliação que pode elaborar críticas aos sistemas de ensino e de como a educação foi formulada e estruturada:

(...) avaliar processualmente ou atribuir uma função formativa ao processo avaliativo implica em repensar a escola brasileira e seu projeto pedagógico em sentido mais amplo. Requer também uma formação graduada especial com a necessária instrumentalização dos futuros educadores; ela gera uma multiplicidade de rotinas com repercussões sobre as práticas pedagógicas e os encargos decorrentes da variedade de instrumentos, da frequência de sua utilização e, sobretudo, do acompanhamento individualizado do aluno.

(LORDÊLO; ROSA; SANT’ANNA, 2013 p.13)

Essa ruptura citada pelos autores passa por processos de ressignificação da prática através de estudos reflexivos sobre a própria prática. Contudo, sabe-se que um trabalho em prol da avaliação formativa pode acabar em insucesso, caso não esteja esclarecido quanto aos seus objetivos e importância, e não tenha os apoios e insumos necessários da gestão e do sistema escolar.

A participante Joana vê a avaliação da aprendizagem como procedimentos que vão além da avaliação da oralidade ou da repetição de palavras:

entendo que a avaliação não deve se dar apenas se o aluno sabe pronunciar as palavras e se comunicar, acredito que vá muito além disso.”

(Joana- questionário)

O que Joana aponta como avaliação da aprendizagem, pode também determinar o peso do desenvolvimento das habilidades linguísticas para ela. Joana considera através de suas palavras que o aluno deve estar apto em habilidades orais para demonstrar que “sabe” o idioma, mas não apenas isso. Apesar de não haver uma definição clara sobre o que Joana considera por avaliação, ela parece querer evidenciar que sente falta de domínio metodológico sobre o ensino de línguas e de como estabelecer parâmetros e objetivos para avaliar. Como já citado anteriormente nesse estudo, a grande maioria dos docentes analisados não possuem formação na área das linguagens, o que é o caso de Joana. Essa realidade vem ao encontro dos níveis de baixa proficiência em língua inglesa após a escola e de discursos empíricos como “não é possível aprender inglês na escola”.

Ialago e Duran (2008) discutem os discursos da impossibilidade de aprender inglês na escola e elegem alguns aspectos que reforçam essa ideia:

- a) O sistema educacional não possui uma clareza sobre a necessidade de se aprender especificamente o inglês na escola pública.
- b) Os professores parecem apresentar uma grande insegurança sobre os conteúdos e as metodologias que trabalham, fruto de formações em licenciatura fragmentadas e que pouco preparam o acadêmico para os desafios da sala de aula. A academia acaba colocando profissionais despreparados no mercado de trabalho.
- c) Os acadêmicos chegam aos cursos de licenciatura com pouca ou nenhuma proficiência em língua inglesa, o que dificulta a compreensão das poucas disciplinas destinadas ao inglês. Mesmo os acadêmicos que dominam a língua sentem-se despreparados pelo curso para trabalhar com a educação.
- d) O profissional despreparado entra em sala de aula e não consegue realizar um bom trabalho, formando novos acadêmicos de licenciaturas que chegarão às faculdades e universidades com essa lacuna, e assim repetindo o ciclo do insucesso.

As autoras defendem que apesar de ser um cenário lamentável, pois se torna um ciclo reafirmado de tempos em tempos, é possível romper com essa situação através da reestruturação da formação dos profissionais de línguas e também no apoio à formação continuada.

Sabe-se que essa é uma das realidades do sistema educacional do Brasil, e por isso momentos de formação continuada para os professores como o que oferecemos por meio do módulo “Avaliação” do Curso de Extensão de Formação de Professores de Inglês para professores de escolas municipais de Francisco Beltrão/Paraná são tão importantes. Apesar de



não ter a formação, o professor pode ser o ator de seu desenvolvimento e aprimorar seus conhecimentos para melhor ensinar.

O fato de Joana ter uma ideia de que “saber” inglês é mais do que repetir palavras já demonstra sua preocupação com o processo de ensino, pois já parece ter refletido sobre como está ensinando inglês em sua realidade.

Por fim, a professora Luciana cita três STT importantes para essa análise: *Informar sobre o processo pedagógico; Diagnóstico e Ferramenta de justiça*:

“A avaliação da aprendizagem deve fornecer informações sobre o processo pedagógico, permitindo aos docentes definir mudanças ou alterações no projeto educativo, a fim de garantir que a educação ocorra de forma justa, igualitária e democrática.”

(Luciana - questionário)

Ao representar discursivamente a avaliação da aprendizagem com caráter informativo sobre o processo pedagógico, infere-se que Luciana fala da avaliação formativa, a qual possui a característica de ser o “termômetro” da prática do professor. Sant’Anna (2013) define o propósito da avaliação formativa de “Informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares.”(p.38). Assim, a docente observa o processo de trabalho do professor por meio de uma auto regulação da prática, rompendo conceitos de práticas consideradas paradigmáticas em relação à avaliação. O aluno nesse processo reconhece a avaliação como “ferramenta de justiça”, pois é visto como um indivíduo capaz de aprender, mas de forma diferente de outros alunos do mesmo grupo.

Sant’Anna (2013) aponta a avaliação formativa como instrumento de melhora do ensino aprendizagem, não no sentido de homogeneidade, mas de equidade na garantia de oportunidades de aprimorar seus conhecimentos e alcançar os objetivos propostos para o ano escolar. Não podemos deixar ainda de citar que Luciana preocupa-se com os diagnósticos de ensino, trazendo para si a importância do professor ser reflexivo constantemente com a sua prática.

Ao final desse SOT, constatamos a presença de representações sobre a avaliação em sentido amplo com temas bastante distintos, embora significativos. Os subtemas que emergiram na fala dos docentes analisados vêm ao encontro das metodologias as quais presenciaram durante suas vidas enquanto estudantes e também em suas carreiras. Observamos maior destaque para as representações que são comuns as abordagens mais tradicionais do ensino, Contudo, também observamos discursos que transitam para uma

representação mais democrática da avaliação em termo gerais. A seguir, expandiremos a análise para as representações de avaliação com foco em língua inglesa para as crianças.

### 3.1.2 SOT 2 - Avaliação em Língua Inglesa para crianças

O segundo SOT elucida representações da avaliação em Língua Inglesa para crianças, obtido através de questionário. Sendo assim, as representações foram relatadas de forma escrita pelos professores. O Quadro 06 apresenta o SOT 2, seus STT em sequência, para evidenciar as representações discursivas dos participantes.

Quadro 07 - SOT 2. Avaliação em Língua Inglesa para crianças

SOT	STT	Representação do participante
Avaliação em Língua Inglesa para crianças	Verificação e memorização	“Verificando se eles demonstram a apropriação do que foi ensinado, por meio da retomada.” ( <i>Mariza – questionário</i> )
	Observação do processo de ensino.	“Pelo que os alunos, ouvem, falam e escrevem no decorrer das aulas.” ( <i>Carlos – questionário</i> )
	Construção do conhecimento	“complexas e em fase de construção de cada aluno.” ( <i>Paula – questionário</i> )
	Parte do processo de ensino-aprendizagem	“Também, avaliar em todos os momentos.” ( <i>Elizabeth – questionário</i> )
	1. Estímulo à curiosidade. (crianças pequenas) 2. Compreensão da língua franca	1. “Para os infantis é necessário estimular a curiosidade pela língua inglesa, então devemos avaliar se a mesmo está sendo estimulada.” 2. “ Com os maiores acredito que devemos avaliar a compreensão do inglês como uma língua franca e seu uso em diversas formas.” ( <i>Joana- questionário</i> )
	Uso de ferramentas/ instrumentos	“Através de instrumentos como ditado, a oralidade e a escrita.” ( <i>Luciana - questionário</i> )

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Constatamos a partir dos dados obtidos que as representações dos participantes sobre a avaliação em língua inglesa para crianças foram baseadas nos seguintes subtemas: verificação e memorização, observação do processo de ensino, construção do conhecimento, parte do processo de ensino-aprendizagem, estímulo à curiosidade. (no caso de crianças pequenas), compreensão da língua franca (no caso de crianças maiores) e uso de instrumentos avaliativos.

A participante Mariza considera que a avaliação de língua inglesa para crianças seja um ato de verificação da memorização:

“Verificando se eles demonstram a apropriação do que foi ensinado, por meio da retomada.”  
(Mariza – questionário)

Mariza citou no SOT anterior, a representação relacionada à verificação para a avaliação em um sentido amplo, e se utilizou terminologias similares no SOT2. Por utilizar formas verbais no passado “*foi ensinado*”, temos a percepção de que Mariza considera que a avaliação para as crianças deve ocorrer *após* um período de trabalho. Ainda, ela trata da avaliação como um instrumento de constatação do processo através da memorização, ao citar o termo “retomada”, que podemos entender como a aplicação de momentos de revisão que a docente possivelmente faça durante as aulas. A verificação, como já citada na seção anterior, reforça um dos paradigmas da avaliação classificatória. Não por acaso, essa representação corrobora com a emergência de métodos vistos no passado, como o da Tradução e Gramática, que acordo com LEFFA (1988) exigia a memorização prévia de listas de palavras, por exemplo.

Como já mencionado, abordagens e métodos presenciados no passado dos professores ajudam a formar o *eu-professor* no presente, formando um construto complexo. Sabemos que a memória e o processo de memorização do indivíduo faz parte das nossas funções psíquicas. Para Martins (2011 *apud*. Escudeiro, 2014): “a memória faz parte de um processo interfuncional denominado psiquismo, que é composto também por outras funções psicológicas como: sensação, percepção, atenção, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos.” (p.11). Sendo assim, concordamos que a memória deve ser estimulada durante as séries escolares e nas atividades, para fins de capacitação das funções psíquicas que serão úteis durante o crescimento do aluno e de sua vida. Contudo, utilizar-se da memorização como uma evidência de aprendizado pode representar um dado de perícia incerta. Escudeiro (2014) ao estudar o desenvolvimento da memória em crianças através das contribuições sócio históricas da psicologia, defende que o ensino escolar deve manter o foco no desenvolvimento qualitativo da memória, sobretudo com crianças pequenas através de processos múltiplos, dentre eles os estímulos sociais.

Dessa forma, compreendemos que a docente Mariza traz consigo as significações da educação de línguas que tiveram ápice há algumas décadas, que se pautava na capacidade de memorizar grupos de palavras e repeti-las ao professor. Entendemos que em um contexto de

aquisição de língua inglesa como língua adicional para crianças, a avaliação integrada ao processo de ensino pode se expressar através de outras metodologias mais abrangentes que somente a memorização.

Na sequência, o pesquisado Carlos, considera a avaliação de língua inglesa para crianças através de três habilidades: compreensão auditiva, oralidade e escrita:

“Pelo que os alunos, ouvem, falam e escrevem no decorrer das aulas.”  
(Carlos – *questionário*)

Carlos comenta em sua representação sobre a avaliação sobre o acompanhamento das habilidades linguísticas. Por se tratar de um contexto o qual os professores ouvidos possuem uma carga horária de uma hora semanal com aulas de língua inglesa, entendemos que o professor Carlos tenta estimular uma atmosfera escolar de interação entre professor-alunos, e alunos-alunos, num ambiente que promove a sensibilização à língua inglesa. Nesse contexto, chamamos a atenção para a postura do professor como referência linguística da língua adicional ao qual o aluno está se inserindo. Ao falarmos sobre o desenvolvimento da compreensão auditiva e da oralidade, Moral-Pereira (2016) ao estudar a expressão das habilidades orais dos alunos através da consciência linguística (HARMER, 2007), defende que as crianças que aprendem um novo idioma desde pequenas possuem uma grande facilidade em reter a pronúncia dos vocábulos e reproduzi-los com eficiência:

As crianças que aprendem um novo idioma quando pequenas têm grande facilidade de reter a pronúncia dos exemplos aos quais são expostas, pois, ao contrário dos estudantes mais velhos, ainda não contam com memória tão estabelecida a respeito de sua identidade cultural e linguística.  
(MORAL-PEREIRA, 2016, p.37)

Para a autora, a pronúncia do professor é um fator decisivo para a produção da oralidade (e por consequência sua avaliação), já que as crianças tendem a reproduzir bem o que escutam. Nesse sentido, expor o aluno a situações discursivas autênticas nesses primeiros anos o auxiliará em sua consciência discursiva. Em relação ao contexto de língua adicional, essa exposição pode ser feita através de vídeos, músicas e outros recursos disponíveis digitalmente, por exemplo. Concordamos com a autora e sua pesquisa, pois entendemos que nem sempre o professor possuirá a fluência adequada para transmitir aos seus alunos, e sabendo de nosso contexto de pesquisa, o qual a grande maioria dos docentes não possui formação em línguas, o acesso a esse tipo de material autêntico é uma boa alternativa.

Também salientamos que embora o professor utilize muitos desses recursos, ele sempre deve investir em seu processo de letramento em língua inglesa, para que aperfeiçoe também suas habilidades e que consiga estabelecer critérios claros na hora de avaliar a pronúncia de seus alunos e os auxilie nos seus níveis de desenvolvimento durante seus processos de aprendizagem. Rojo (2009), ao estudar sobre o letramento em língua inglesa para os alunos, postula o ensino de língua através de perspectivas sociológicas, antropológicas e socioculturais, ou seja, apoiando o foco do ensino para as práticas sociais, nas mais variadas perspectivas de escrita. Também compreendemos o discurso de Kleiman (2006), que aponta o papel do professor como o agente do letramento. Contudo, ao falarmos do letramento do próprio professor em questão entendemos que esse pode buscar seu letramento através de uma formação baseada nas perspectivas socioculturais.

Além das habilidades orais, Carlos cita a habilidade de escrita como parâmetro de análise na avaliação, e com isso podemos discutir sobre a que tipo de exposição linguística o aluno vem recebendo para desenvolver essa habilidade. Podemos elencar que o professor como mediador de todo processo, coloca-se como promotor do uso do idioma o máximo possível de tempo durante a aula e com instrumentos variados. Sabe-se que de acordo com Roth (1998), as crianças possuem níveis de maturidade diferentes em uma mesma sala de aula, justificando-se o preparo teórico e metodológico que o professor deve possuir para ofertar atividades que abracem a todos. Não obstante, há que se atentar aos critérios avaliativos cuja razoabilidade (BOYD, 2020) seja observada, a fim de não apresentar um cenário injusto aos alunos cujos rendimentos não sejam tão evidentes.

Com relação ao processo de escrita como propulsor de aprendizagem de língua inglesa, Santos (2001, p. 95) advoga que a produção escrita deve estar apoiada em “uma abordagem que reconheça o caráter processual da linguagem”. O autor ainda divide o processo da atividade de escrita nos seguintes passos: “compreensão, proposição, planejamento, execução, revisão, remessa, avaliação e circulação”. Uma problemática que pode se apresentar ainda é a forma com que o professor tratará da correção da escrita dos alunos. Ruiz (2001) aponta que a correção classificatória da escrita contribui muito pouco para o desenvolvimento do aluno, assim, estimula o processo de autocorreção, cujo aluno torna-se protagonista a observar seus erros, sugerir acertos em conjunto do professor e realizar a refacção das atividades de escrita. Essa postura, de acordo com Ruiz (2001) direciona o processo de escrita para as habilidades de interação social.

A seguir, apontamos as representações das docentes Paula e Elizabeth em conjunto, por entendermos que tratam de subtemas similares:

“complexas e em fase de construção de cada aluno.”  
(Paula – *questionário*)

“Também, avaliar em todos os momentos.”  
(Elizabeth – *questionário*)

A participante Paula representa a avaliação em LIC como *complexa* e anexa a *fase de construção do aluno*. Paula reconhece que o ato de avaliar carece perícia e certo letramento (BALBINO; MORAES, 2023) para que observe a construção do conhecimento dos alunos. Sabendo que de acordo com as teorias socioculturais, essa construção do conhecimento para uma criança dá-se a partir de saberes que ela já possua, o docente de língua inglesa como língua adicional nesse contexto, pode se utilizar de atividades do mundo lúdico da criança, como contação de histórias, jogos, músicas, por exemplo. Na avaliação, o instrumento portfólio pode elucidar a evolução do letramento em LI, mas há outros que também auxiliam o docente a observar constantemente o desenvolvimento do aluno. De fato, de acordo com Cameron (2001), o trabalho avaliativo deve ser construído em parceria com o aluno para apoiar seu processo de ensino, além de reforçar uma prática de observação constante do trabalho docente.

Elizabeth, como já havia mencionado no SOT1, reitera que a avaliação em língua inglesa também seja processual, ao utilizar a expressão “avaliar em todos os momentos”. A docente parece compreender que as produções escritas dos alunos são um demonstrativo de que a aprendizagem está acontecendo. De fato, as produções escritas podem ser utilizadas como instrumentos constitutivos do processo de ensino e corroboram com um trabalho avaliativo formativo. A partir das produções dos alunos, o professor pode diagnosticar os conhecimentos linguísticos e relacionados ao conteúdo temático do texto, dentre outros, já seus alunos já têm e a partir desse diagnóstico orientar a reescrita do texto. Dessa forma a avaliação ocorre a partir do processo de escrita e reescrita do texto em questão, no qual o professor pode observar como os conteúdos ensinados estão sendo compreendidos e apreendidos pelos seus estudantes, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao tratarem do ensino de línguas por meio de gêneros de texto.

Além disso, a docente Elizabeth deixa emergir que possui já algum letramento sobre a avaliação como parte integrante ao processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos que ela já percebe a necessidade das rupturas com os padrões avaliativos tradicionais, e que valorize a produção que o aluno tem a oferecer. Não podemos afirmar que ela realize momentos de *feedback* com seus alunos, para que compreendam ambos os processos de

aprender e de ensinar, mas acreditamos que a docente entenda a avaliação como oportunidade diagnóstica para auxiliar seus alunos a se desenvolverem linguisticamente.

Ademais, podemos inferir a partir das representações desta professora seu comprometimento com sua própria formação docente. O fato de “avaliar em todos os momentos”, a leva a repensar continuamente o seu fazer pedagógico, refletindo e avaliando sua prática em sala de aula; conseqüentemente desenvolvendo-se enquanto professora de LIC. (ROCHA, 2022).

A seguir, traremos a representação da participante Joana, que leciona para a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais. Ela decide seccionar os dois níveis em sua resposta, pois compreende que a avaliação se dá de formas diferentes para níveis distintos.

De acordo com Cameron (2001), com idades menores a perspectiva de avaliação deve estar com foco na aprendizagem do aluno. Essa aprendizagem, portanto, tem a centralidade na criança, encoraja sua atitude em participar dos processos sociais de interação com seus colegas através de atividades que são engajadoras para as crianças. De acordo com a autora, baseada no sociointeracionismo vygotskyano, temos de modificar a ideia avaliativa para crianças, pois “não obteremos uma avaliação verdadeira das habilidades da criança medindo o que ele ou ela podem fazer sozinhos ou sem ajuda.” (CAMERON, 2001, p. 2019). Ao invés disso, a autora sugere que a criança tenha a oportunidade de ajudar os colegas, e também se ajudado por eles, auxiliando-se a atingir níveis de desenvolvimentos juntos.

Iniciando pela educação infantil, Joana entende a avaliação como estímulo à aprendizagem de língua inglesa.

A participante Joana decidiu conceituar a avaliação de LIC distintamente enquanto as idades dos alunos que ela leciona:

1. “Para os infantis é necessário estimular a curiosidade pela língua inglesa, então devemos avaliar se a mesma está sendo estimulada.”
2. “Com os maiores acredito que devemos avaliar a compreensão do inglês como uma língua franca e seu uso em diversas formas.”  
(*Joana- questionário*)

Joana entende a avaliação para a educação infantil com um conceito de língua interessante, através de estímulo. Concordamos com Joana sobre sua representação de avaliação, pois ela coloca a avaliação não só para o aluno, mas para o docente em conjunto. Ao se referir que se deve avaliar se a criança está sendo estimulada, sabemos que o responsável por esse estímulo é o professor e isso nos diz que o caráter reflexivo da avaliação é importante para Joana.

A avaliação para crianças pequenas deve contar com estímulos diversos através de muitas atividades que contemplem as diferentes inteligências e níveis de desenvolvimento. Penna Firma (1994; 2009) defende que devemos abandonar a avaliação meramente classificatória e abraçar rotinas avaliativas que estimulem a criatividade e a independência do aluno a demonstrar sua personalidade e características individuais. Para muitos estudiosos (ROCHA, 2007, FIALHO, 2013, CARLIN, 2022, dentre outros), resgatar o lúdico nas aulas das crianças também é um caminho de estímulo para a criança aprender a nova língua, pois de acordo com Fialho (2013), os jogos, por exemplo, podem se apresentar como um instrumento pedagógico de apoio para o processo de ensino, além de serem possíveis ser aplicados como instrumentos avaliativos. Figueiredo (2019) aponta que a avaliação dinâmica explora “uma unidade dialética de instrução e avaliação, pois esses processos se influenciam, se transformam mutuamente e se alimentam por meio de um processo dialógico em que, pela instrução, o professor leva o aprendiz a refletir sobre a tarefa que está executando.” (p.80). Sendo assim, compreendemos que a docente procura aperfeiçoar sua prática através da observação do estímulo, que possa ter provido durante a aprendizagem.

A participante Joana aponta que para os alunos maiores, a avaliação em LIC é entendida como a certeza de que há uso da língua nas práticas comunicativas, quando utiliza as expressões “compreensão do inglês como uma língua franca e seu uso em diversas formas”. Entendendo a língua inglesa como Língua Franca, cuja função comunicativa transcende limites territoriais, voltamos a pontuar a necessidade de expor o aluno aos discursos autênticos e de que o professor protagonize o uso do inglês durante as aulas, ao corroborar o pensamento dos autores que também defendem o entendimento do inglês como língua franca e da importância da autenticidade de materiais para o ensino de línguas. (ALMEIDA FILHO, 2002; JORDÃO, 2014). Assim, a docente possui uma maior clareza de quais critérios avaliativos pode levar em conta para o processo de avaliação.

Por fim, trazemos a representação da docente Luciana, que compreende a avaliação como *instrumentos*:

“Através de instrumentos como ditado, a oralidade e a escrita.”  
(Luciana - *questionário*)

Luciana apresenta sua representação sobre avaliação em LIC citando instrumentos de avaliação. A docente parece entender que o ato de avaliar esteja presente exclusivamente às atividades avaliativas que possa propor em seu trabalho, mas demonstra utilizar uma variedade de instrumentos para oportunizar a seus alunos meios de demonstrar seu



aprendizado. Ao citar instrumentos, evidencia-se que nem sempre o docente possui um nível de letramento em avaliação considerado adequado para a prática.

Embora possamos considerar que a participante Luciana conheça algumas ferramentas e instrumentos e os utilize, podemos trazer a reflexão sobre a importância da formação continuada para professores, que pode certamente auxiliar os docentes a compreender melhor as nuances da avaliação em LIC e propor uma ressignificação de práticas.

Nesse segundo SOT conseguimos constatar representações diversas, que corroboram com teorias de avaliação tradicionalizadas, mas também formativas e atualizadas aos documentos prescritivos profissionais. Após esse pequeno exame, podemos concluir que a educação em LIC, bem como a avaliação em LIC não é uniforme em sua prática, pois observamos que alguns dos docentes compreendem a avaliação como parte integrante do ensino. Também reconhecemos haver limitações em nossa análise, por nos utilizarmos apenas de extratos discursivos que os participantes nos trouxeram através do questionário.

### 3.1.3 SOT 3 - Instrumentos de Avaliação

Para o terceiro SOT, apresentamos as representações relacionadas aos instrumentos de avaliação. Para maior clareza, trataremos dos dados desse SOT de forma a agrupá-los em categorias similares, uma vez que no momento de geração de dados nos utilizamos de perguntas de múltipla escolha e também em uma questão aberta, cujo participante poderia expressar discursivamente quais instrumentos avaliativos tem por hábito utilizar.

Quadro 08 - SOT 3 - Instrumentos de Avaliação

SOT	STT	Representação do participante
<b>Instrumentos de Avaliação</b>	Instrumentos de escrita, oralidade e observação.	“Lista de atividades, Produções dos alunos durante o bimestre (caderno, portfólios), Apresentações orais, Anotações de desempenho durante o bimestre.” ( <i>Mariza – questionário</i> )
	Instrumentos de escrita.	“Lista de atividades; Produções dos alunos durante o bimestre (caderno, portfólios)”. ( <i>Carlos – questionário</i> )
	Instrumentos de escrita, oralidade e observação.	“Lista de atividades, produções dos alunos durante o bimestre (caderno, portfólios), apresentações orais, anotações de desempenho durante o bimestre.” “No dia a dia, nas interações e participação da aula, em trabalhos em grupos, individual, apostila e caderno.” ( <i>Paula – questionário</i> )
	1. Instrumentos de escrita, oralidade e observação. 2. As atividades diárias são	1. “Produções dos alunos durante o bimestre (caderno, portfólios), apresentações orais, <i>checklist</i> , anotações de desempenho durante o bimestre.”

	o próprio instrumento/ferramenta.	2. “Através das atividades que eles fazem, pela participação na aula...” (Elizabeth – questionário)
	Instrumentos de oralidade.	“Observação durante as atividades e por meio de conversas com os alunos de forma informal e individual.” (Joana- questionário)
	Instrumentos de escrita, oralidade e observação, prova formal. Ditado	“Teste (prova), trabalhos de pesquisa, lista de atividades, produções dos alunos durante o bimestre (caderno, portfólios), apresentações orais, checklist, anotações de desempenho durante o bimestre.”  “Através de instrumentos como ditado, a oralidade e a escrita.” (Luciana - questionário)

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Para uma melhor categorização dos dados deste SOT, traremos os instrumentos que emergiram das respostas dos docentes de acordo com sua finalidade avaliativa e exemplos desses instrumentos. Contudo, o instrumento *checklist* pode ser incluído em todas as categorias, por sua versatilidade. São as categorias:

- i. Instrumentos de escrita: lista de atividades, produções dos alunos durante o bimestre (caderno, portfólios) e ditado.
- ii. Instrumentos de oralidade: Apresentações orais e ditado.
- iii. Observação: anotações de desempenho durante o bimestre.
- iv. *checklist*: critérios para a oralidade e sua compreensão, escrita, leitura, interação e outros.
- v. Avaliação formal.

A partir de nossa análise, elucidou-se maior popularidade dos instrumentos que avaliam a *escrita* em LI ou atividades de registro, cujos mais citados foram *listas de atividades e produções dos alunos (caderno, portfólios)*. Além dessas representações, temos as falas das docentes Paula, Elizabeth e Luciana que além de outros instrumentos, costumam eleger como importante avaliar a escrita:

1. “No dia a dia, nas interações e participação da aula, em trabalhos em grupos, individual, **apostila e caderno**.”  
(Paula – questionário)
2. “Através das **atividades que eles fazem**, pela participação na aula...”  
(Elizabeth – questionário)
3. “Através de instrumentos como ditado, a oralidade e a **escrita**.”  
(Luciana - questionário)

Tal cenário elucidada que para os docentes analisados a habilidade de leitura é um ponto de interesse e que deve ser avaliado mais frequentemente do que as demais. Essa prática vem sendo corroborada durante décadas, e podemos citar o Método Gramática e Tradução (LEFFA, 1988), que advogava a importância de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, deixando habilidades de oralidade em segundo plano. Apesar de outros métodos surgirem após, o Método Gramática e Tradução não caiu no esquecimento e faz parte do construto de muitos professores que acreditam que escrever vocabulários e frases corretamente possui significação de aprendizado. Sabemos que o aprendizado vai muito além de apenas escrever, mas de desenvolver as habilidades sociais com o uso de uma língua adicional.

No entanto, ao contrário da testagem típica desse método mais antigo, os docentes optam por avaliar a escrita a partir de atividades que os alunos produzem, como o portfólio e os cadernos dos alunos, os quais podemos considerar como uma reunião de atividades diversas as quais o docente pode observar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Pádua (2016) que estudou o portfólio como instrumentos de avaliação em LI, a reunião das produções dos alunos deve obedecer a critérios claros, e que o discente necessite estar a par dos critérios avaliativos. Pádua ressalta que o portfólio:

(...) 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).  
(PÁDUA, 2016, p. 27)

Ainda, a autora salienta que o portfólio é um instrumento não apenas avaliativo, mas de percepção da construção dos conhecimentos, servindo para momentos de avaliação diagnóstica e também formativa, pois avalia o processo de ensino e busca identificar que aspectos podem ser reforçados ou retomados (PÁDUA, 2016 p. 27). Podemos comparar a finalidade do portfólio com o caderno, mas não podemos igualar ambos, pois o portfólio obedece a critérios específicos de avaliação, enquanto que o caderno da disciplina ou livro didático pode trazer inúmeras participações dos alunos, como séries de atividades e exercícios que não obrigatoriamente tenham relação com um mesmo tema.

Na sequência, temos as representações dos instrumentos de avaliação que trabalham com a oralidade, seja a fala ou a compreensão auditiva dos textos orais. A avaliação da oralidade no contexto dessa pesquisa não foi plenamente evidenciada nas representações dos docentes participantes, o que reconhecemos como uma limitação de nossa análise. Contudo,

tendo em vista do contexto de aquisição de língua inglesa como LA, podemos inferir que a oralidade avaliada nesse aspecto seja da proximidade de pronúncia correta de vocábulos e estruturas simples, que são repetidas pelo professor. Como já citado em Moral-Pereira (2016), a oralidade merece cuidados em relação à pronúncia do docente e na frequência com que se fala em inglês durante as aulas.

De acordo com Quevedo-Camargo e Garcia (2017), a avaliação da oralidade é bastante complexa, pois existe um paradigma entre os profissionais de línguas de que o “falar” é uma habilidade mais importante que as outras, pois traz consigo a ideia da “fluência” em língua inglesa. Nesse sentido, um indivíduo proficiente em LI é aquele que consegue se comunicar oralmente. As autoras ainda expõem que a avaliação da oralidade passa invariavelmente por um processo de subjetivação do que sejam critérios apropriados para constatar aprendizado na oralidade (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017). Isso reflete também no que as autoras consideram por “confiabilidade da avaliação” (p. 100), afinal, processos subjetivos tendem a realizar criterização com base nos saberes individuais de cada profissional, o que não significa que sejam os melhores critérios.

A fim de assegurar a avaliação da oralidade de forma justa, o professor pode promover atividades que sejam aplicadas para contextos específicos (BROWN, 2004 *apud*. QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p. 103) que trabalhem em situações reais de comunicação ou simuladas. Nesse sentido, a abordagem Comunicativa, defende até hoje atividades de diálogos cujo intuito é desenvolver as habilidades comunicativas orais em contexto de interação social.

Sobre o instrumento de observação, a docente Joana frisa que a utiliza para avaliar a oralidade e também o desempenho dos alunos em atividades dirigidas:

“Observação durante as atividades e por meio de conversas com os alunos de forma informal e individual.”  
(Joana- *questionário*)

A observação pode se apresentar como instrumentos primeiro no diagnóstico avaliativo, podendo ser estruturado ou não, com critérios prévios ou de forma não intencional. Para Sant’Anna (2013), a observação pode ter uma estruturação móvel, de acordo com os critérios do professor. A autora recomenda a “organização de quadros de referência para a interpretação dos dados” (p.101). Sendo assim, a observação é um instrumento simples e tem um caráter mais silencioso, cujo aluno muitas vezes nem se dá conta de que está sendo avaliado. Reconhecemos que esse tipo de instrumento seja importante e necessário, mas que

deva trabalhar em conjunto com outros instrumentos. Concordamos com a autora, pois a observação pode se valer como dado mais sólido se fora bem estruturada com critérios definidos a serem vistos.

A docente Paula considera a avaliação em LIC:

“No dia a dia, nas interações e participação da aula, em trabalhos em grupos, individual, apostila e caderno.”  
(Paula – questionário)

Paula expõe sua representação e avaliação como uma prática diária, que observe todas as atividades realizadas pelos alunos. Contudo, não podemos apontar como ela realiza seu processo avaliativo e que critérios utiliza. A falta de objetivos claros na avaliação pode mascarar resultados, e trazer uma incerteza sobre a confiabilidade da avaliação. Sant’Anna (2013) reconhece que a observação pode ter limitações, pois “Há possibilidade de as pessoas deliberadamente criarem impressões desfavoráveis ou favoráveis” (p.102). A docente também parece reconhecer que atividades sociabilizadas que cita “ *em trabalhos em grupos* ” são uma forma de avaliar em conjunto com os alunos, valorizando outras habilidades que não só as da linguagem.

Outros dois instrumentos citadas são *checklist* e a avaliação formal, que podemos entender como teste. De fato, realizar *checklists* na avaliação auxilia na reflexão sobre os critérios avaliativos, que são embasados nos objetivos de aprendizagem. Esse instrumento é bastante utilizado na avaliação formativa em um sentido macro, quando o docente decide compartilhar com o aluno os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno até o momento. Em um sentido micro, a *checklist* pode ser utilizada para avaliar qualquer tipo de produção e habilidades do aluno, seja escrita, oral, comunicativa, social e outros. O que é necessário, no entanto, é o estabelecimento de critérios claros para a composição da *checklist*. Há que se exigir uma definição objetiva de cada desempenho esperado e de fato é recomendado o uso das *checklists* para critérios bastante específicos (SANT’ANNA, 2013, p. 109)

Por fim, a utilização dos testes que fora citada em menor número pelos docentes analisados, é o instrumento de avaliação formalizado e tradicional a qual todos os alunos terão de enfrentar. Não nos propomos a excluir tal instrumento, mas de elucidar pontos que podem auxiliar o docente a realizar testes que corroborem com o aprendizado dos alunos. No caso de crianças como é o foco de nossa pesquisa, o teste é um instrumento a ser utilizada por alunos maiores, que já tenham uma familiaridade com esse gênero e suas significações.

Além disso, o *layout* da prova escrita deve observar o que Boyd (2020) salienta sobre a razoabilidade, ou seja, nas capacidades discursivas e no letramento infantil. O tipo de fonte, os apoios pictóricos, os enunciados objetivos são sempre elementos que facilitam a compreensão do aluno para a atividade. Além disso, falamos de razoabilidade em tratar da coerência do trabalho do professor com os conteúdos avaliados em um teste, tendo em vista de que os tipos de questões já devem ser familiares ao aluno, bem como os temas trazidos pelo teste.

Reconhecemos que a avaliação formal como o teste é um instrumento a qual todo discente irá enfrentar, e entendemos que o papel do professor nesse contexto é o de provocador do letramento da criança com esse tipo de instrumento. Como demonstrado nos tópicos desse SOT, os docentes possuem certa consciência sobre a variedade de instrumentos avaliativos, mas que podem seguir investindo em suas formações contínuas a fim de ampliar também o seu letramento em avaliação de LIC.

### 3.1.4 SOT 4 - Experiências das práticas docentes

Nosso último SOT trata da emersão discursiva de experiências das práticas docentes dos professores analisados, sejam eles no papel de professores ou no de alunos. Intentamos com este SOT analisar e compreender as influências do viver docente e discente no construto do professor e sua prática.

Quadro 09 - SOT 4. Experiências das práticas docentes

SOT	STT	STT desmembrado	Representação do participante
<b>Experiências das práticas docentes</b>	1. Experiências com a avaliação (enquanto alunos).	Atividades de tradução	“... eu fui bem traumatizada com o ensino de inglês...era só tradução... a avaliação era só prova... então assim eu cresci odiando o inglês...” (Paula – transcrição)
		Avaliação apenas com provas	
	2 Ressignificação das práticas	Atividade vergonhosa	“ eu lembro de um professor que... tomava leitura... trabalhava uns oito textos e escolhia um pra gente ler... (...)eu me sentia mal... tava aprendendo ainda né...” (Elizabeth – transcrição)
Aula dinâmica		“eu procuro fazer uma aula assim ::BEM:: dinâmica pra que eles não sintam isso como fardo... e sim como uma língua que vem pra agregar mesmo... um conhecimento né ... que pra mim	
Atividades em grupo			

			foi né no início muito bom mas que causou também essa experiência ruim... (...) eu procuro não deixar eles... éh... sempre trabalhando sozinhos... eu acho bem produtivo quando eles estão em dupla... até os maiores...” ( <i>Mariza – transcrição</i> )
		Sala descentralizada (lugares)  Uso de multimídias	“ essa questão do lugar eu faço muito... até como regente eu faço... essa semana a gente vai sentar assim... essa semana a gente vai sentar de outro jeito né...”  “ a questão do audiovisual eu acho que é bem significativa pra essa geração de agora...(…) eu acredito que é uma forma diferente do que eu fui ensinado né.” ( <i>Carlos – transcrição</i> )
		Não repetição de padrões	“... e eu tento sempre buscar formas diferentes de trazer o inglês pra eles... de forma que eles não cresçam com o mesmo sentimento que eu tive...” ( <i>Paula – transcrição</i> )
	3. Uso da ludicidade	Jogos Músicas Danças Brincadeiras	“ eu complemento... tento trazer a ludicidade... os jogos... músicas... danças... brincadeiras... e aí finalizamos né a apostila...” ( <i>Joana – transcrição</i> )
		Jogos Músicas Brincadeiras	“... eu também trabalho mais ou menos parecido com jogos... músicas... brincadeira...” ( <i>Elizabeth – transcrição</i> )

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Esse SOT apresentou-se de forma diferente dos demais, cuja maioria das representações emergiu durante a aula ministrada pela pesquisadora, e em virtude da fluidez do discurso dos docentes, os STT tiveram de ser desmembrados para que as representações pudessem ser melhor categorizadas e analisadas. Nesse sentido, identificamos três principais STT, aqui listados:

- i. Experiências com a avaliação (enquanto alunos).
- ii. Ressignificação das práticas.
- iii. Uso da ludicidade.

Sabe-se que o professor de línguas atuante na educação atual também já ocupou o banco escolar. A experiência discente que o professor teve durante sua infância e adolescência o ajudou a construir o seu espectro profissional. Contudo, não podemos afirmar que essas experiências sejam unânimes como boas ou más, afinal com o passar das décadas a escola mudou e a forma como a educação é entendida também. Hoje o docente tem a capacidade de observar sua vida escolar no passado e ser reflexivo sobre as práticas que lhe foram aplicadas, e ainda, através de estudo ele consegue compreender algumas escolhas dos profissionais naquela época. Como já supracitado em Luckesi (2001), as metodologias de avaliação não se dão num vazio existencial, mas obedecem à época, as teorias de ensino vigente e os objetivos da educação para aquele momento. Nesse sentido, as docentes Paula e Elizabeth, compõe nosso STT1 falando de suas experiências com a avaliação em LI enquanto estudantes:

“... eu fui bem traumatizada com o ensino de inglês...era só tradução... a avaliação era só prova... então assim eu cresci odiando o inglês...”

*(Paula – transcrição)*

“ eu lembro de um professor que... tomava leitura... trabalhava uns oito textos e escolhia um pra gente ler...”

(...)eu me sentia mal... tava aprendendo ainda né...”

*(Elizabeth – transcrição)*

A participante Paula traz em seu discurso palavras de significação negativa quanto as suas experiências com as aulas de LI e a avaliação em LI. Ela argumenta que seu(a) professor(a) utilizava a prática de tradução de textos como pauta principal da aula, o que podemos relacionar com métodos e abordagens mais antigos do século passado, como o Método de Gramática e Tradução, cujo principal objetivo era de capacitar os estudantes para serem bons leitores em LI. Esse método não procurava desenvolver as habilidades de interação da língua, o que se mostrou ineficiente para formar indivíduos proficientes nas situações comunicativas reais. Não estamos propondo que a leitura em LI não seja importante, afinal é uma forma legítima da linguagem, mas não é a única e nem a mais importante, afinal não há habilidades mais ou menos importantes, todas possuem grande importância para a formação do sujeito proficiente.

Mesmo com esse extrato da ineficiência do método citado, a docente Paula teve sua trajetória marcada pelo método que em sua idade escolar já poderia estar caído no esquecimento. Isso vem para constataremos como as premissas tradicionais do ensino de línguas foram (e talvez ainda sejam) muito fortes no agir docente. Paula infelizmente retrata a voz de muitas pessoas que não possuem afinidade com a língua inglesa, por terem tido um



contato nada significativo ou prazeroso durante a vida escolar. Os conhecimentos prévios que o aluno trazia para a sala de aula não eram ouvidos e muito menos validados, tratando-se de modelos de aula passivos, cujo aluno apenas era visto como um receptor de informação. A avaliação nesse sentido era ainda mais preocupante, pois o teor classificatório era o norte da prática.

Partindo do pressuposto de que a língua é utilizada para e nas interações sociais, o ensino de línguas, bem como a avaliação, têm de estar atrelados ao seu contexto de uso na sociedade, contribuindo para efetividade da aprendizagem significativa. O aluno já chega para a sala de aula com algum letramento na língua inglesa, nos aspectos culturais, geográficos e tantos outros que possa haver. Aproveitar esses conhecimentos para trabalhar em sala de aula, reforça o conceito da aprendizagem significativa, que é fortemente defendida na nossa BNCC. Moreira (2012) advoga a favor da aprendizagem significativa esclarece o termo:

(...) a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2)

Conforme exposto nas palavras da autora, a aprendizagem significativa ocorre a partir do trabalho do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal

Ademais, ao conceber que o aluno já chega para a sala de aula com algum letramento na língua inglesa, conhecimento de aspectos culturais, geográficos e tantos outros que possa haver é possível para o professor trabalhar a dimensão intercultural, veementemente recomendada por estudiosos da área de ensino de inglês (ROCHA, 2007, dentre outros) e documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1998, 2018).

Assim, a relação da aprendizagem significativa e o interesse pela aquisição de LI é a saída mais plausível desse espectro da aprendizagem tradicional que ainda reverbera nas práticas docentes. Aliar o mundo que o aluno traz consigo e transformar seus conhecimentos de forma acadêmica através da construção mútua deixará as práticas limitantes de ensinar no passado. Silva e Vargas (2018) apontam que o ensino de LI “precisa ser socialmente justificável no Brasil, para que não incorra na possibilidade de ser entendido como insignificante.” (p. 7). Dessa forma, o estudante passa a compreender o porquê de estar estudando essa língua e vendo sentido no seu uso.

A docente Elizabeth traz em sua representação uma experiência que teve e que lhe trouxe momentos vergonhosos, os quais ela se sentiu exposta pelo professor numa atividade

de leitura em voz alta. Embora também possamos discutir a forma de ensinar do referido professor, chamamos a atenção desta vez para a atmosfera que o professor deve criar para que sua aula seja um ambiente confortável, livre de julgamentos. Arnold e Brown (1999, p. 8-13) advogam que o professor deve ter a responsabilidade por programar e reforçar um clima de aceitação e valorização recíproca que estimule a autoconfiança dos alunos.

Essa atmosfera de aceitação tem como objetivo o manejo dos aspectos afetivos, como a ansiedade, a vergonha de se expor e outros sentimentos inibitórios (STANLEY, 1999). O estímulo à autoconfiança, portanto, é essencial para que a criança e o adolescente se sintam confortável para se expor até mesmo ao erro. O professor nesse quadro está como mediador da formação do aluno de forma respeitosa e auxiliadora.

Ainda, segundo Rocha (2007), quando a interação em sala de aula é significativa, isto é, propicia à criança vivenciar na língua-alvo algumas situações de interação significativas e situadas, estamos trabalhando o desenvolvimento integral da criança. Rocha (2007) baseia-se em Cameron (2001) para demonstrar que o ensino de línguas para crianças não deve ser pautado apenas na ludicidade, mas que se trata de um processo complexo como o aprendizado de qualquer idade. Para tal, a autora salienta que a qualidade das atividades interativas impacta diretamente no sucesso da aprendizagem.

De acordo ainda com Rocha (2007), as interações mais significativas reforçam a necessidade de investigar: a) valores afetivos; b) motivação à autoestima; c) encorajamento da oralidade; d) investigação de instrumentos de mediação da aprendizagem de uma segunda língua com apoio da língua materna. (ROCHA, 2007, p. 286). A autora também ele como importante tentar integrar o desenvolvimento das habilidades linguísticas em conjunto, não dando importância apenas para uma ou outra, e ainda cita a importância de uma abordagem intercultural de ensino de LI:

Toma-se como premissa neste trabalho que ensinar LE nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental brasileiro é, pro meio do trabalho com a interculturalidade, buscar auxiliar a criança a construir um caminho que a ajude a ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças, a integrá-la no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer sua autoestima e identidade, capacitando-a a agir, a comunicar em LE na sociedade plurilíngue em que está inserida, respeitando-se seus valores e assegurando-lhe igualdade de oportunidade, também no que se refere ao direito a esse ensino.  
(ROCHA, 2007, p. 286)

Portanto, compreendemos que o ensino de LI deve estar em consonância com o desenvolvimento cultural, social e pessoal da criança, cujos saberes prévios e contextos de vida estarão atrelados ao trabalho do professor.

Na sequência abordaremos o segundo STT que se apresentou, o qual intitulamos *Ressignificação das práticas*. Optamos pelo termo *ressignificar* por entendermos que os docentes apresentaram um novo significado em suas práticas, tomando como ponto de partida exemplos de docências as quais tiveram contato durante a vida e que já não fazem mais sentido. Resignificar a prática é, portanto, um movimento de reflexão, parada, planejamento e retomada da prática docente.

Os STT desmembraram-se em outros cinco subtemas: Aula dinâmica, Atividades em grupo, Sala descentralizada (lugares), Uso de multimídias e Não repetição de padrões, que analisaremos de forma sequenciada.

A docente Mariza defende que a prática de uma aula dinâmica, traz um ambiente frutífero para as aulas de inglês que ministra:

“eu procuro fazer uma aula assim ::BEM:: dinâmica pra que eles não sintam isso como fardo... e sim como uma língua que vem pra agregar mesmo... um conhecimento né ... que pra mim foi né no início muito bom mas que causou também essa experiência ruim...  
 (...)  
 eu procuro não deixar eles... éh... sempre trabalhando sozinhos... eu acho bem produtivo quando eles estão em dupla... até os maiores...”  
 (Mariza – transcrição)

Mariza comenta sobre a importância de manter uma atmosfera de aula agradável durante a aula e cita como importante a realização dos trabalhos em duplas e grupos. A docente nesse sentido refere-se aos momentos em que os alunos estão juntos serem mais produtivos dos que aqueles que se encontram sozinhos. Essa visão da participante vem para reforçar a importância de entender o ensino de LI através das interações sociais, e nesse sentido, também a avaliação de forma dinâmica (FIGUEIREDO, 2019). Como já supracitado, a avaliação dinâmica atua em conjunto da avaliação formativa, que contempla o processo de ensino como objeto avaliativo.

Sabe-se que as atividades em duplas e grupos são ainda mais efetivas quando o docente compreende o uso da metodologia de *scaffolding* ao formar parceria entre alunos mais experientes com alunos menos experientes. Entre as crianças, essa relação é quase automática, pois o par mais experiente vai tentar ajudar o colega com alguma dificuldade no momento da realização da tarefa. Para Vygotsky (1984), o fazer em pares com alguém,

capacita o fazer sozinho mais tarde. Sendo assim, atividades em duplas e grupos são muito válidas para o ensino de LI, bem como na avaliação por pares, defendida por Balbino e Tonelli (2021).

O docente Carlos considera até mesmo que a disposição dos lugares na sala em que trabalha é fator importante para o andamento das aulas:

“essa questão do lugar eu faço muito... até como regente eu faço... essa semana a gente vai sentar assim... essa semana a gente vai sentar de outro jeito né...”  
(Carlos – transcrição)

Carlos compreende que o modelo de sala de aula tradicional, o qual o professor se postava em frente à classe que estava dividida em filas não possui o efeito desejado para seu trabalho. Esse *layout* de sala de aula representa a educação tradicional, em que o professor era a única fonte propagadora do conhecimento, cujas aulas expositivas não poderiam ser atrapalhadas com questionamentos e a simples interação entre os alunos era vista como indisciplina. Hoje, sabe-se que outros formatos do mobiliário da sala promovem e facilitam a interação entre os alunos, além de que o professor pode ter uma visão maior da sala de aula e espaço para percorrer. Há formatos em círculo, letra U, grupos e outros, que retiram o professor da posição de detentor dos saberes, para provocador, mediador e regulador da construção dos conhecimentos.

Temos consciência que a realidade das escolas públicas do Brasil nem sempre corrobora com mudanças de *layout*, seja pela falta de estrutura física, seja pela grande quantidade de alunos dentro de uma mesma classe.

Por fim, a docente Paula refere-se à necessidade de aperfeiçoar a prática docente com constância, para que seus alunos tenham uma relação mais harmoniosa com a aprendizagem de LI:

“... e eu tento sempre buscar formas diferentes de trazer o inglês pra eles... de forma que eles não cresçam com o mesmo sentimento que eu tive...”  
(Paula – transcrição)

A participante conclui esse desmembramento de STT com um tema de extrema importância para os docentes, que é a valorização e a promoção de estudos de formação e a formação continuada. Ainda, observamos a necessidade de apontar o papel do professor como pesquisador e também como profissional de práticas reflexivas. Paula entende que o trabalho com LI necessita de constante renovação e estudo de novas técnicas, abordagens e meios de

trabalho com a língua. O docente de LI compõe uma área do conhecimento nada estática, pois há sempre pesquisas e recursos novos surgindo.

Contudo, não podemos assumir que a formação continuada do docente seja apenas responsabilidade dele, mas que seja provida pela sociedade, pela academia e pelos órgãos públicos de ensino. Como nos referimos nesta pesquisa, ofertamos um momento com esse tipo de formação que fora muito proveitoso, com isso compreendemos que os docentes têm a iniciativa de estar sempre se aprimorando, e que isso é um indicativo da preocupação e do zelo com que estes profissionais tratam seu trabalho.

No nosso terceiro e último STT desta seção que trata do uso da ludicidade nas aulas, encontramos desdobramentos no subtema com ferramentas/ instrumentos de ludicidade, tais como: Jogos, Músicas, Danças e Brincadeiras. Traremos as representações das docentes Joana e Elizabeth em conjunto por entendermos que trazem representações similares:

“ eu complemento... tento trazer a ludicidade... os jogos... músicas... danças... brincadeiras... e aí finalizamos né a apostila...”  
(*Joana – transcrição*)

“... eu também trabalho mais ou menos parecido com jogos... músicas... brincadeira...”  
(*Elizabeth – transcrição*)

As docentes Joana e Elizabeth observam que ofertar aulas de LI para crianças possui um sentido diferente, uma vez que os alunos estão em desenvolvimento das habilidades cognitivas, inclusive da regulação da atenção que se dispersa rapidamente. O público infantil se demonstra bem mais receptivo a intervenções educacionais do que as idades mais velhas, tendo em vista de que as crianças ainda não sabem identificar apenas um código linguístico como seu, mas possui uma abertura maior para os contatos com uma língua estrangeira. Para Vygotsky (1988), estar motivado é um dos fatores mais importantes para a aprendizagem e também para aquisição de uma nova língua. Nunes (2004, online) salienta que “Quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças passam a ser estimuladas e desenvolvem uma ótima capacidade de concentração. Através de trabalhos lúdicos, a criança passa a ter uma finalidade em seu aprendizado.” (p.23). Sendo assim, é a idade em que o professor deve investir num ambiente favorável, divertido e prazeroso para a criança ter contato com a LI.

A ludicidade é sem dúvida um dos melhores caminhos para promover o interesse da criança pelas aulas, e felizmente há muitas ferramentas existentes hoje para estimular a ludicidade em sala de aula, inclusive com faixas etárias diferentes. No caso de nossa pesquisa,

com crianças cujas idades variam entre 4 a 10 anos, as docentes trazem o uso de jogos como uma prática lúdica. Fialho (2013) defende que os jogos além de terem potencial pedagógico, podem ser utilizados como bons instrumentos de apoio a prática docente e até mesmo como instrumento de avaliação (p.18). O autor salienta que o uso dos jogos também deve ser bem instrumentado e atender aos desenvolvimentos da criança. Para o ensino de LIC, os jogos e brincadeiras auxiliam tanto no aprendizado da língua, mas na regulação social, pois os alunos terão contato com acordos sociais, regras, manejo da competitividade, colaboração, concentração, lateralidade e muitos outros aspectos muito importantes para o crescimento da criança.

O uso da dança e da música também são instrumentos interessantes para as crianças, promovendo o movimento corporal e todos os benefícios motores, além da inclusão e aperfeiçoamento das capacidades de compreensão dos textos orais trazidos pelas músicas. Além de todos esses benefícios, a música e a dança trazem a oportunidade de aprender:

As crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual de sua classe (os das crianças e o próprio) e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças.  
(ESTEVÃO, 2002, p. 33)

Utilizando músicas e danças na aula de LI, o professor também pode se fazer do uso da abordagem de TPR (*Total Physical Response*) (RICHARDS; RODGERS, 2001), cujo princípio é ouvir um comando simples a língua inglesa e realizar logo em seguida, reforçada pela ação do professor. As crianças, por não compreenderem sentenças longas, o uso da música e do gestual ajuda na aquisição de vocabulários e comandos simples em inglês, priorizando também o uso da língua adicional em classe. São atividades divertidas, cujo nível de estresse e desconforto é baixo e cria-se uma atmosfera segura para que o aluno possa se expressar, e assim, ter um viés motivador para estar presente e participativo nas aulas de inglês.

Ao final das análises deste SOT, compreendemos que para pesquisar as representações docentes sobre a avaliação, é necessário também compreender os caminhos e as experiências que os docentes presenciaram durante suas vidas. Assim, conseguimos concluir que os professores aqui analisados possuem consciência de sua prática e vem tentando dar novo significado ao seu trabalho.

### 3.2 Resumo do capítulo

O capítulo de análise pretendeu expor as representações dos docentes participantes da pesquisa. Na análise, evidenciaram-se quatro SOT maiores: Avaliação da aprendizagem; Avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças; Instrumentos de avaliação e Experiências das práticas docentes. O desdobramento dos SOT geraram subtemas diversos, os STT, a partir dos quais podemos concluir que o discurso do professor revela um construto interessante de níveis de letramento em avaliação distintos, conceituações de língua e marcas metodológicas passadas bastante enraizadas nas práticas do professor.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Quando vejo uma criança, ela inspira-me dois sentimentos:  
ternura, pelo que é e respeito pelo que pode vir a ser."  
Louis Pasteur*

Este trabalho apresentou uma análise das representações de professores de educação infantil e de ensino fundamental –anos iniciais sobre avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças em seus diversos temas e subtemas que emergiram a partir de respostas a um questionário sobre a temática e do diálogo entre pesquisadora e participantes audio-gravados em uma aula. Os dados foram sistematizados por meio da análise de conteúdos do ISD (BRONCKART, 2012, 2006). Esse estudo também proporcionou momentos de reflexão sobre a avaliação sob um viés Sociointeracionista, que compreende a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, que por sua vez pauta-se em promover o protagonismo do aluno em relação ao seu desenvolvimento.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve revisão de literatura sobre a teoria sociointeracionista, estudos sobre a avaliação da aprendizagem e sobre o trabalho prescrito para o professor de língua inglesa. Percebemos o percurso metodológico do ensino de línguas no mundo e no país através das últimas décadas, e pudemos compreender que muitos dos discursos tradicionais ainda reverberam na prática do professor de hoje. Ainda, voltamos o olhar sobre a avaliação de LIC e algumas de suas implicações, além de apresentar estudos que auxiliam o professor de LIC a promover um espaço justo para o aluno, como novos instrumentos de avaliação, por exemplo.

No segundo capítulo, descrevemos as etapas metodológicas utilizadas em nossa pesquisa, embasada na análise de conteúdos para melhor compreender as representações dos professores participantes emergidas durante a geração e tratamento de dados.

No terceiro capítulo, discutimos os dados obtidos sobre as representações dos professores, e nela descobrimos haver quatro SOTs maiores: Avaliação da aprendizagem; Avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças; Instrumentos de avaliação e Experiências das práticas docentes. Esses temas maiores se desdobraram em STTs diversos que nos leva a uma reflexão sobre a complexidade do trabalho do professor e todas as suas significações.

Nosso primeiro objetivo específico focava em: a) **identificar os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes e como lidavam com as limitações dos alunos a partir dos instrumentos utilizados**. Para esse objetivo, tivemos como resultado que os professores se utilizam de muitos instrumentos, tais como: Teste (prova), trabalhos de pesquisa, lista de atividades, produções dos alunos durante o bimestre (caderno, portfólios), apresentações orais, *checklist*, anotações de desempenho durante o bimestre. Em sua maioria, os professores preferem utilizar as atividades orais e de registro que os alunos desenvolvem durante o processo de ensino. Quanto ao uso de avaliações formais escritas (provas), obtivemos poucas citações, contudo, há representações que descrevem uma preocupação de uma das professoras em ambientar os alunos a esse instrumento, pois considera que os alunos farão diversas provas no futuro. Então, utiliza-as algumas vezes, mas de forma tênue. Infelizmente, não obtivemos respostas suficientes para falarmos das limitações dos alunos a partir dos instrumentos utilizados, assim, deixaremos esse tópico para próximas pesquisas.

Já o segundo objetivo específico referia-se em: b) **Analisar os benefícios ou dificuldades que os docentes encontram na sua prática avaliativa**. Quanto a esse objetivo, os docentes relatam observar uma atmosfera agradável em relação aos momentos avaliativos que ministram de forma lúdica e no dia-a-dia, já que muitas vezes a criança não percebe que está sendo avaliada. Utilizam-se de vários instrumentos avaliativos, geralmente portfólios de atividades e participação oral. Contudo, não demonstram ter clareza com relação aos critérios avaliativos para ponderar sobre essas produções. Quanto às dificuldades, eles relatam possuir problemas em compreender e conceituar a avaliação fora dos moldes mais tradicionais aos quais foram condicionados em sua experiência escolar e como docentes. Apesar desse extrato, os professores apresentam em suas representações que estão em um processo de ruptura com essas crenças e já tentam ressignificar suas práticas avaliativas.



Assim a partir de nossa principal pergunta de pesquisa: **Quais são as representações dos professores participantes sobre a avaliação em língua inglesa para crianças?**, chegamos seguintes resultados:

- a) as representações sobre avaliação de LIC carregam fortes reverberações das teorias de avaliação tradicionalizadas;
- b) os professores apresentam dificuldades em conceituar o que é avaliação, avaliação em LIC com clareza, demonstrando a necessidade de trabalho sobre o letramento em avaliação;
- c) os instrumentos mais utilizadas são as de produção pessoal do aluno, embora poucos tentem realizar atividades socializadas ou lúdicas;
- d) os docentes compreendem que a avaliação e o processo de ensino devem caminhar lado a lado e não serem feitos em momentos separados;
- e) os docentes encontram-se em formação sobre a sua própria metodologia de ensino e de avaliação, ainda a passos de compreender o seu papel que é tão importante para o aluno;
- f) os professores dispõem-se a tentativa de fazer rupturas com práticas avaliativas passadas a fim de ressignificá-las à luz de teorias mais atuais em benefício de seus alunos.

Ao tratar da avaliação neste estudo, nos deparamos com discursos que são familiares aos professores das mais variadas áreas do conhecimento. Sendo assim, nosso objetivo principal foi realizar um estudo voltado à investigação das representações dos professores frente à avaliação da aprendizagem a partir da perspectiva do professor de forma reflexiva.

Evidentemente, esta pesquisa não foi realizada sem limitações. Além das limitações já mencionadas no capítulo de metodologia, entendemos que a falta de sujeitos dispostos para a participação de nossa geração de dados e a falta de compreensão do que significam os termos, conceitos e instrumentos de avaliação podem ter sido mal interpretadas por alguns docentes, o que geraram discursos que não pudemos utilizar para a pesquisa. Essa limitação em particular nos fez refletir novamente sobre a questão do letramento em avaliação que é tão importante para o benefício dos alunos. Nessa esteira, consideramos que os resultados desta pesquisa poderiam ter sido diferentes caso ela fosse realizada em um contexto diferente.

Contudo, consideramos que as lacunas aqui deixadas possam ser exploradas por outros pesquisadores que se interessem pela temática, explorando novas formas de engajar a avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças ao processo de ensino-aprendizagem, novos estudos sobre instrumentos avaliativos, abordagens e métodos avaliativos e de ensino.

A partir das representações, propomos a importância da reflexão sobre o trabalho do professor e que auxilie na ressignificação do que é a avaliação para o professor de língua inglesa. A relevância desse estudo está em propor uma análise discursiva de conteúdos vinda de professores, que são a ponta mais importante no processo de ensinar. Entendemos que há muito ainda a se trabalhar sobre os docentes, sobretudo reforçando seus momentos de formação continuada para que consigam aprimorar ainda mais seus conhecimentos sobre a avaliação em LIC e suas metodologias. Por fim, desejamos que nossas reflexões estimulem a existência de um espaço em que o aluno seja o construtor de seus próprios avanços.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 9-30; 65-82.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, São Paulo, Pontes, 2002.
- Anton, M. **The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-learner Interaction in the Second Language Classroom**. *The Modern Language Journal*, 83, 303-318. 1999. <http://dx.doi.org/10.1111/0026-7902.00024>
- AQUINO, A.; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **Dossiê ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças**. REVELLI v.9 n.4. p. 58-76. Dezembro/2017. ISSN 1984 – 6576.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. **A map of the terrain**. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BALBINO, T. R. T.; TONELLI, J. R. A. **A avaliação por pares com crianças aprendizes de língua inglesa**. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano20, n. 2, AG3, 2021.
- BALBINO, Thais Rossafa Tavares; MORAES, Isadora Teixeira. Letramento em avaliação em contexto de línguas para pais e responsáveis por crianças. **Revista X**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 5-38, maio 2023. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/88026/49188>>. Acesso em: 29 ago. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v18i1.88026>.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BECK, C. **Metodologias Ativas: conceito e aplicação**. Andragogia Brasil. 2018. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas/> Acesso em 29 de julho de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BOCK, Ana M. B. **A Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia**. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVEZ, Maria da G. M.; FURTADO, Odair (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia*. 2ª Edição Revista. São Paulo: Cortez, 2002.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: a fisiologia do conhecimento**. Curitiba, Ibpex editora, 2007.

BOYD, E. **Assessment for Young Learners in the English Language Classroom. Part of the Cambridge Papers in ELT series**. Cambridge University Press. Cambridge, Reino Unido, 2020. Disponível em: [https://www.cambridge.org/us/files/9516/0217/6403/CambridgePapersInELT\\_AssessmentForYLS\\_20\\_ONLINE.PDF](https://www.cambridge.org/us/files/9516/0217/6403/CambridgePapersInELT_AssessmentForYLS_20_ONLINE.PDF) Acesso em 21 de junho de 2023 .

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano: os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006 a. p. 121-160.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 1ª ed. Cambridge, Reino Unido, 2001.

CANAN, A., PAIVA V. **Avaliação de língua inglesa em sala na aula: Um construção coletiva**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. PDF. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21451/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20L%C3%ADngua%20Inglesa%20na%20sala%20de%20aula%20%28livro%20digital%29.pdf> Acesso em 14 de junho de 2023.

COHEN, W. M.; LEVINTHAL, D. A. **Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation**. Administrative Science Quarterly, Universidade Cornell, 1990. P.128-152.

CORRÊA, M. C. **Linguagem, interação e trabalho docente**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. nesp, p. 03-19, jan./jun. 2016.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, N. C. . **Inteligibilidade de pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês: um corpus de pequeno porte**. Revista intercâmbio , v. 41, p. 137, 2019

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4 ed. Campinas: Autores Associados. 2000.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUBOC, A. P. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico**. *Entretextos*, v. 7, n. 1, Londrina, 2007.

DUBOC, A. P. **Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos**. *Est. Aval. Educ.*, v. 26, n. 63, p. 664-687, São Paulo, 2015.

ESCUDEIRO, C. M. **O desenvolvimento da memória na educação infantil: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. Araraquara, São Paulo. 2014.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. **A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil**. Assis Chateaubriand – Pr, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FIALHO, N. N. **Jogos no ensino de química e biologia**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FIDALGO, S. **Auto-Avaliação: uma questão de prática? Ou de representações?** *the ESpecialist*, vol. 26, nº 2 (137-155) 2005.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: Um Intercontexto**. São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, L. C. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papyrus, 1995. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, L. H. Avaliação da oralidade em língua inglesa: a atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 93–117, 2017. DOI: 10.5433/2237-4876.2017v20n3p93. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25481>. Acesso em: 10 set. 2023.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4ª ed. London: Pearson Education, 2007.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 08, n. 23, p. 55-70, abr. 2008. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2008000100004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2008000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 03 set. 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2022**. Brasília: MEC, 2022
- JORDÃO, C. M. **ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 1, p. 13-40, jan. 2014.
- KIENEN; SANTOS. A teoria sociointeracionista de Vygotsky e suas contribuições para a educação. Orientado por: Profª Drª Tania Stoltz. , 2013. 51 f. TCC. Curso de Pedagogia, UFPR. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/80157> Acesso em 30 de Julho de 2023.
- KLEIMAN, A. B. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. In: CORREA, M. e BOCH, F. (Org.). Ensino de língua: representação e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.75-91
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research**. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). Vygotskian Approaches to Second Language Research. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32
- LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>>. Acesso em: 11 de Junho 2023.
- LEFFA, Vilson. José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In:LIMA, D. C. (orgs.)**Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31
- LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LORDÊLO J. *et al.* **Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente.** *Revista Faced.* Salvador, n.17, p.13-33, jan/jun. 2010

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** Editora Cortez, São Paulo, 2001.

MAGALHÃES, A. **Processos e estratégias de scaffolding na construção de aprendizagens num contexto bilíngue no 1.º CEB – um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. 2022

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbetes avaliação diagnóstica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/avaliacao-diagnostica/>>. Acesso em 21 jan 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo:EPU, 1986. Odisseia, Natal, RN, n. 15, p. 120-124, jul.-dez. 2015.

MORAES, I. T., e Batista, E. G. (2020). **Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas.** *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 19(2), 15–42. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.26804>

MORAL-PEREIRA, J. C. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente.** 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2016

MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** *Revista cultural La Laguna Espanha*, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 05/09/2023.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário.** São Paulo: Loyola, 2002.

NUNES, A. R.S.C.A. **O lúdico na Aquisição da Segunda Língua.** Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-emporugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html>. Acesso em 01 de set. de 2023.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo: Parábola, 2014. 215 p.

PÁDUA, L. S. **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.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância do Social**. São Paulo: Plexus, 1994

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. 2008.

PENNA FIRME, T. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Revista Ensaio, Rio de Janeiro, v. 2, n.º 1, p. 57-62, out./dez, 1994.

PENNA FIRME, T. **Uma perspectiva inclusiva da avaliação**. Revista Pátio. Edição 50. maio/jul. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PEREIRA, L.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na didáctica da escrita. In: GUIMARÃES, A. M. de M. et al. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **O papel da avaliação**. Revista Pátio, Porto Alegre, v. 50, maio/jul. 2009.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto 2ª. ed.** São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI, J.; QUEVEDO-CAMARGO, G. SABERES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2019. DOI: 10.22481/folio.v11i1.5134. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5134> . Acesso em: 06 set. 2023.

RIBEIRO, A. da S. M.; CRUZ, J. F. N. da. Inglês como língua adicional na Educação Básica: reflexões sob a ótica Freiriana. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 42–55, 2019. DOI: 10.5216/rp.v30i1.60190. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/60190>. Acesso em: 5 set. 2023.

ROCHA, F. R. **A ludicidade como método de ensino na língua inglesa**. Igapó, [S. l.], v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: <https://igapo.ifam.edu.br/index.php/igapo/article/view/133>. Acesso em: 11 set. 2023.

ROCHA, W.; ALMEIDA, F. V. P. DE; SILVA, N. F. DA. **A formação do professor crítico-reflexivo: saberes, práticas e suas conexões com o ensino de Ciências e Matemática**. ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, v. 4, n. 1, p. 56-69, 1 jul. 2022.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSAFA TAVARES BALBINO, T.; REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI, J. . A avaliação por pares com crianças aprendizes de língua inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. AG3, 2021. DOI: 10.26512/rhla.v20i2.38980. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/38980>. Acesso em: 06 set. 2023.

ROTH, G. **Teaching Very Young Children: Pre-school and Early Primary**. Richmond handbbook for English teachers, Richmond Publishing, 1998.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SABADIN, Marlene Neri. **Avaliação II. In:** O professor e o ensino da língua estrangeira nas séries iniciais. Rose Maria Belin Motter...[et al]. (Coleção alfabetização e linguagem: língua estrangeira 4). ISBN 85-99482-44-0. Ponta Grossa UEPG/CEFORTEC, 2006.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar?: Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. 3ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, G. J. F. S. **Produção escolar de textos:** parâmetros para um trabalho significativo. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2001, p. 90-117.

SARAIVA, T. **Avaliação: uma abordagem ampla**. Folha Dirigida, Rio de Janeiro, 2005.

SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, J. R. R.; VARGAS, J. **A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira**. *Entreideias*, v. 7, n. 1, p. 23-40, jan./jun. Salvador, 2018.

SPILLER, D. **Assessment: Feedback to promote Student learning**. Hamilton:Teaching Development, 2009.

STANLEY, C. **Learning to think, feel and teach reflectively**. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 109-124.

VAN DER VEER, R. VALSINER, J.. **Vygotsky: Uma Síntese**. 4ª Edição. São Paulo: Loyola, 2001.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOOD; BRUNER; ROSS. **The role of tutoring in problem solving**. *In* Journal of Child Psychology and Psychiatry 17(2). Great Britain: Pergamon Press. 1976.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

Formulário de perguntas utilizado como questionário

1. E-mail

---

2. Nome completo:

---

3. Qual sua idade?

---

4. Cidade de nascimento:

---

5. Cidade onde trabalha:

---

6. Qual a escola que trabalha?

---

7. Qual a sua formação? Em qual(s) instituição?(s) (graduação, pós-graduação, etc.)

---

8. Em que turmas de educação infantil e/ou ensino fundamental anos iniciais você trabalha?

---

9. Qual seu nível de proficiência em língua inglesa? Marque uma das alternativas.

( ) Iniciante (Ainda não consigo me comunicar de forma alguma)

( ) Básico (Consigo me comunicar de forma simples)

( ) Pré-intermediário (Consigo me comunicar sobre assuntos do cotidiano)

( ) Intermediário (Consigo me comunicar de forma mais independente)

( ) Avançado (Eu consigo conversar sem dificuldades sobre assuntos diferentes)

( ) Autônomo ( Eu consigo me comunicar de maneira eficaz em qualquer situação)

( ) Bilíngue (Sou fluente)

10. Você fez ou faz curso de inglês? Se sim, por quanto tempo?

---

11. Há quanto tempo trabalha como docente de língua inglesa?

---

---

---

12. Por que optou em trabalhar inglês com crianças?

---

---

---

---

13. Você utiliza material didático provido pela escola? Se sim, qual? Qual a sua opinião sobre ele?

---

---

---

---

14. Você produz materiais didáticos extras? Cite e descreva pelo menos um.

---

---

---

---

15. O que você entende por avaliação da aprendizagem (sentido amplo)?

---

---

16. Como você define a avaliação da aprendizagem nas aulas de língua inglesa?

---

---

---

17. Você considera importante avaliar seus alunos em língua inglesa?

---

---

---

---

18. Como você avalia seus alunos nas aulas de inglês?

---

---

---

---

19. Você encontra dificuldades para avaliar seus alunos? Quais?

---

---

---

---

20. Você recebe orientações de sua coordenação pedagógica sobre como avaliar os alunos em inglês?  
Se sim, como?

---

---

---

21. Que ferramentas você usa para avaliar seus alunos? Marque todas que você utiliza.

- Teste (prova)
- Trabalhos de pesquisa
- Lista de atividades
- Produções dos alunos durante o bimestre (caderno, portfólios)
- Apresentações orais
- Checklist*
- Anotações de desempenho durante o bimestre
- Outro: \_

22. De zero a dez, que nota você daria para a sua prática avaliativa hoje? Marque um numeral para representá-la.

1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

23. O que você espera ver neste curso?

---

---

---

---

24. O curso atendeu suas expectativas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

---

---

---

## APÊNDICE 2

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O MINICURSO DE PROFESSORES**

Contexto: conversa com os docentes a qual será gravada em áudio com o consentimento dos participantes

1. Você acha que a avaliação em inglês para as crianças é um desafio? Por quê?
2. Além desse momento de estudo, vocês já passaram por alguma outra formação sobre a avaliação de línguas?
3. Durante a sua trajetória enquanto professor(a), qual a sua experiência mais marcante em relação à avaliação?

4. E durante a sua vida enquanto aluno você se recorda de como era avaliado na disciplina de inglês?
5. O que você acha que utiliza das práticas avaliativas que você teve contato como aluno?
6. Você consideraria realizar a avaliação e línguas durante as atividades das crianças?

### APÊNDICE 3

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)**

**Título da pesquisa: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LIC SOBRE A  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**Pesquisadoras, com endereços e telefones:**

Katiana Pacianello – CPF: 085.917.469-70 Rua Itacolomi, 2526, Bairro Amadori – CEP: 85.502-070–  
Pato Branco – PR. E-mail: katianapacianello@gmail.com Telefone: (46) 9 9107-6874.

Didiê Ana Ceni Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. Via do  
Conhecimento Km 01. Cep: 85.501-970 – Pato Branco – PR. Telefone geral: (46) 3225-0402

**Local de realização da pesquisa: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco  
Beltrão/PR**

**Endereço e telefone do local:** Rua Octaviano Teixeira dos Santos, 1000 - Centro, Francisco Beltrão -  
PR, 85601-030

**Telefone:** (46) 3520 21 21

#### **A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**

##### **1. Apresentação da pesquisa:**

Prezado (a) docente (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES DE LIC SOBRE A AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM**”

**Objetivo geral da pesquisa:** Investigar as representações de professores de inglês de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais sobre a avaliação de aprendizagem na perspectiva do Sociointeracionismo (VYGOTSKY 1989), e seguidores.

**Participação na pesquisa:** Você participará da pesquisa **REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LIC SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**”. Um módulo do Curso de Extensão Formação Continuada para Professores de Inglês da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão/PR refere-se à avaliação da aprendizagem de língua inglesa. O módulo compreende a carga horária de 9 horas aulas, que será distribuída em 2 encontros remotos e 1 encontro presencial. O Módulo, bem como o curso, destina-se a professores de inglês de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais da Rede Municipal de Educação de Francisco Beltrão/PR. O Módulo tem por objetivo discutir a avaliação da aprendizagem de inglês para crianças. A carga horária total do módulo é de 9 horas que serão desmembradas em 3 encontros com duração de 3 horas cada um, sendo o primeiro e o terceiro encontros de forma remota nos dias 05 e 12 de junho de 2023, respectivamente e o segundo encontro na modalidade presencial no dia 06 de maio de 2023. Além disso, os participantes serão solicitados a responder um questionário online sobre a temática ao iniciar o módulo de ensino (no início do primeiro encontro – 05/06/2023) e após a sua conclusão (no final do terceiro encontro – 12/06/2023). O tempo estimado para que os participantes respondam ao questionário será de 40 minutos. Em outras palavras, o mesmo questionário sobre a temática será respondido no início do módulo com o objetivo de compreender o conhecimento dos participantes sobre a avaliação da aprendizagem em língua, observando a visão das participantes antes do módulo de ensino.

As aulas serão áudio gravadas e o material documental servirá de dados para a presente pesquisa, bem como para pesquisas futuras sobre a mesma temática. Você tem liberdade de a qualquer momento deixar de participar da pesquisa, bastando avisar sua professora. No entanto, se você aceitar iremos fornecer uma cópia do TCLE para que você possa guardar consigo.

**1. Confidencialidade:** As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e será assegurado sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Quando houver a necessidade de mencionar nos documentos gerados, serão utilizados nomes fictícios ou códigos.

## **2. Riscos e Benefícios:**

**2.1 Riscos:** Utilizando como metodologia de pesquisa a pesquisa qualitativa interpretativista, com orientação da pesquisadora, para a obtenção das representações que as professoras têm sobre a avaliação de crianças em língua inglesa e seus instrumentos através de suas falas, podem-se apresentar aspectos positivos ou negativos. Considera-se pertinente a reflexão que tal pesquisa pode provocar no agir docente enquanto a passagem do módulo do curso de extensão, constituído de 3 encontros na modalidade híbrida ( 2 encontros na modalidade *online* e 1 na modalidade presencial) , afinal, as professoras terão espaço para compartilhar e tomar posse de conhecimentos diferenciados para a prática avaliativa com crianças. Em

certo momento, o professor pode sentir-se desconfortável em compartilhar o que pode julgar ser alguma falha que esteja cometendo em seu agir docente. Ainda, por motivos logísticos, dois dos encontros com os professores participantes acontecerá de maneira remota. Esse fator pode ocasionar uma fadiga dos ambientes online, considerando que os professores possam estar em ambientes não compatíveis com encontros *online*. Além disso, existe a possibilidade de que ocorram limitações de natureza tecnológica, representando risco de não participação plena nos encontros remotos, tais quais o acesso à aparelhagem apropriada, mobília que ofereça conforto e boa postura e acesso à internet constante e adequada para a participação dos encontros virtuais. Com isso, procuramos oferecer aulas dinâmicas com a participação oral dos docentes a todo momento, existindo também a possibilidade de se ausentarem da aula caso sintam-se muito cansados. Caberá ao participante também escolher um local seguro e confortável para participar dos encontros *online* por ser fator de sua livre escolha. Além disso, existe o risco de eventual constrangimento do resultado de sua prática ser avaliado em uma pesquisa. Sendo as pesquisadoras professoras de inglês e conhecedoras do campo, procuraremos evitar esse fator, oferecendo suporte aos professores antes, durante e após o período prático previsto pela pesquisa. Cabe salientar ainda o risco com relação à confidencialidade de dados, em caso de perda ou extravio de dados, os quais as pesquisadoras comprometem-se a guardar e proteger, mantendo-os em HD próprio para serem utilizados apenas para fins de pesquisa científica, além de utilizar nomes fictícios para a proteção da identidade e dados pessoais de todos os participantes envolvidos. Tendo em vista os riscos apresentados, as pesquisadoras comprometem-se a reconhecer e esclarecer todos os pontos aqui descritos aos professores participantes deste projeto.

**2.2 Benefícios:** Por tratar-se de uma pesquisa cujo nicho é localizado, acredita-se que possa impactar no agir docente de forma reflexiva e positiva em relação às práticas realizadas pelos profissionais em adequar seus instrumentos de avaliação, a fim de beneficiar o desenvolvimento dos alunos. Nos tempos atuais, sabe-se que o trabalho docente necessita aliar a teoria a uma prática educacional com foco na produção discursiva, e a avaliação pode fazer parte integrante de todo o processo educacional da criança em língua inglesa. Assim, essa pesquisa pode estimular os participantes a modificar sua prática docente em relação à avaliação de forma que ela seja realizada com caráter discursivo e social.

### **3. Critérios de inclusão e exclusão:**

**Inclusão:** A população alvo desta pesquisa foi previamente selecionada com base no seguinte critério:

1. Professores de inglês da rede municipal de Francisco Beltrão – Paraná.

**3.1 Exclusão:** Não se aplica.

**4. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo:** Você tem o direito de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa, bem como; c)

recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização. Caso queira receber os resultados desta pesquisa, você pode assinalar sua opção no campo a seguir:

(  ) Sim quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio:  
\_\_\_\_\_)

(  ) Não quero receber os resultados da pesquisa.

**5.Ressarcimento e indenização:** Para participar da pesquisa você não terá nenhum custo financeiro. Contudo, você será indenizado por eventual dano que, comprovadamente tenha acontecido em função da sua participação na pesquisa, na forma da lei.

#### **ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** - Avenida Sete de Setembro, 3165, bloco L sala 07 (pátio central), térreo. Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

#### **Declaração Pesquisadoras:**

Nós, Didiê Ana Ceni Denardi e Katiana Pacianello, declaramos ter explicado os objetivos do projeto, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível as questões formuladas pelos participantes da pesquisa.

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do estudo, poderão se comunicar com Didiê Ana Ceni Denardi, e-mail: [didiedenardi@gmail.com](mailto:didiedenardi@gmail.com) ou telefone (46) 9 91 12 55 72.

#### **B) CONSENTIMENTO:**

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham **fotografia, filmagem ou gravação de voz** de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores



pertinentes ao estudo e sob sua guarda. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Sendo assim, após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, assinando duas (2) vias deste documento.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_