

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

JORDANAH SCHRODER FORTES DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO EM UM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 1: UMA PROFESSORA
EM BUSCA DE SUBSÍDIOS PARA SUA PRÁTICA**

BRASÍLIA - DF

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Jordanah Schroder Fortes de Oliveira

**AVALIAÇÃO EM UM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 1: UMA PROFESSORA
EM BUSCA DE SUBSÍDIOS PARA SUA PRÁTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida

BRASÍLIA - DF

2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Titulares:

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida (UnB)
(Orientadora)

Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo (UnB)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli (UEL)
(Examinadora Externa)

Suplente:

Prof. Dra. Janaína Soares Alves (UnB)
(Examinadora Suplente)

Brasília, 21 de fevereiro de 2018

Ao meu pai, José Krishnamurti Fortes de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, minha base, que sempre zelou por mim e me apoiou em todas as etapas da minha vida.

Ao meu marido, pela paciência, pelo apoio e, principalmente, pelo amor.

À minha orientadora, professora Dra. Vanessa Borges de Almeida, por ter me acompanhado e me incentivado desde o primeiro ano da graduação; por acreditar em mim e por cada valioso momento de orientação, tanto acadêmica quanto profissional.

Aos professores Drs. Augusto Moura Filho, José Carlos Almeida Filho e Yuki Mukai, pelos ensinamentos que carregarei pelo resto da vida. Sobretudo, às professoras Dr.^{as} Gladys Quevedo Camargo e Janaína Soares, pelos ricos direcionamentos na qualificação.

À professora Dra. Mariana Mastrella, que me mostrou, com seu exemplo, a professora que almejo ser.

À CAPES, pela bolsa concedida.

À professora Dra. Juliana Tonelli, que prontamente aceitou participar da banca da minha Defesa de Dissertação na qualidade de examinadora externa.

Aos meus amigos, por acreditarem em mim e por sempre me apoiarem.

Aos colegas da escola em que trabalhei, por me adotarem e me ensinarem durante todo o ano de 2017, com tanta experiência e simpatia.

Às crianças, que me proporcionaram a incrível sensação de ser útil e de fazer a diferença.

Finalmente, agradeço à vida por ser assim tão linda.

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativo-interpretativista, realizada na forma de uma pesquisa-ação (EL ANDALOUSSI, 2004), em um curso de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC) (inglês) no 5º ano do Ensino Fundamental 1 (EF1) em uma escola pública do Distrito Federal. O objetivo geral da presente investigação foi discutir práticas de avaliação em um curso de LEC no EF1, procurando responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais princípios e objetivos fundamentam a avaliação em um curso de LEC-inglês no EF1 no contexto investigado de uma escola pública, mais especificamente em relação a: por que, o que e como avaliar LEC, e para quem servem os resultados dessa avaliação. O aporte teórico dessa pesquisa foi baseado em estudos de LEC (SHIN; CRANDALL, 2014; ROCHA, 2012; VYGOTSKY, 2009; MCKAY, 2006; CAMERON, 2001) e de avaliação da aprendizagem (BROWN, 2004, 1996; LUCKESI, 2005; SCARAMUCCI, 2000; SHAABAN, 2005; TARAS, 2005) entre outros. Os instrumentos de coleta de dados foram análise documental, questionários, entrevista, notas de campo, logs e diários reflexivos. Os dados foram coletados e analisados entre julho de 2016 e dezembro de 2017. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de se considerar a avaliação como elemento motivador do interesse dos alunos e fortalecedor da sua autoestima. Também foi identificada uma grande importância dada aos pontos positivos oriundos de tarefas avaliativas pelos alunos. No entanto, apesar da importância aferida à prova escrita formal pela escola, seus resultados são pouco utilizados pela instituição investigada. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para as pesquisas em Linguística Aplicada, sobretudo em contextos de LEC no Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: línguas estrangeiras para crianças; avaliação da aprendizagem; avaliação formativa.

ABSTRACT

This study is a qualitative interpretative research developed through the action-research method (EL ANDALOUSSI, 2004), carried out in an English as Foreign Language course for children at the 5th grade in a public school in the Brazilian Federal District. Its objective was to discuss practices of assessment in that context, answering the research question: What are the principles and the objectives that underpin the assessment of young language learners in elementary school, in terms of why, what and how to assess, and who makes use of the results. The theoretical framework of the study was based on research of young language learners (MCKAY, 2006; CAMERON, 2001; VYGOTSKY, 2009; ROCHA, 2012; SHIN E CRANDALL, 2014), and classroom assessment (BROWN, 1996 E 2004; LUCKESI, 2005; SCARAMUCCI, 2000; SHAABAN, 2005; TARAS, 2005), amongst others. The data collection instruments included documental analyses, questionnaires, interviews, logs, diaries and field notes. The data were collected from July 2016 to December 2017. The results of the study indicate that assessment is a motivating factor, boosting their interest and self-esteem. Positive points were identified as elements to which a great importance is given. None the less, even though the school administration emphasizes formal and written tests, their results are not used by them. It is expected that this study adds to research in Applied Linguistics, especially in the context of young language learners in elementary school.

KEYWORDS: Young Language Learners; language assessment; formative assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avaliação de aprendizagem	27
Figura 2 – Experiência com o inglês	44
Figura 3 – Contato com a língua	44
Figura 4 – As razões motivadoras para estudar inglês	45
Figura 5 – Boletim 1º bimestre Aluna A	78
Figura 6 – Boletim 2º bimestre Aluna A	80
Figura 7 – Prova 1 Questão 1 Aluno H	83
Figura 8 – Prova 1 Questão 2 Aluna A	84
Figura 9 – Prova 1 Questão 3 Aluna I	85
Figura 10 – Prova 1 Questão 4 Aluna C	86
Figura 11 – Prova 2 Questão 1 Aluno E	88
Figura 12 – Prova 2 Questão 2 Aluna B	90
Figura 13 – Prova 2 Questão 3 Aluno F	91
Figura 14 – Prova 2 Questão 4 Aluno F	92
Figura 15 – Prova 2 Questão 5 Aluno L	93
Figura 16 – Prova 2 Questão 5 Aluna B	93
Figura 17 – Prova 2 Questão 3 Aluna A Ins	98
Figura 18 – Prova 2 Questão 3 Aluno J S	99
Figura 19 – Boletim utilizado pela professora do curso	100
Figura 20 – Boletim 1º bimestre Aluna J	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de verificação	38
Quadro 2 – Aulas e conteúdo	51
Quadro 3 – Objetivos que dizem respeito à formação do aluno	63
Quadro 4 – Objetivos que dizem respeito à aquisição linguística.....	69
Quadro 5 – Os níveis de conhecimento de vocabulário	70
Quadro 6 – Objetivos relacionados a categorias gerais	73
Quadro 7 – Objetivos e itens do <i>syllabus</i>	76
Quadro 8 – Objetivos e rendimentos do 2º bimestre.....	97
Quadro 9 – Boletim 2º bimestre Aluna J	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
L-alvo	Língua-alvo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDC	Projeto de Docência Compartilhada
SL	Segunda Língua

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 Objetivos gerais da pesquisa	3
2 Perguntas de pesquisa	3
3 Organização da dissertação	4
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1.1 O ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças	5
1.1.1 Características da criança do EF1 como aprendiz de LE	10
1.1.2 O ensino de LEC na educação básica brasileira.....	14
1.2 Avaliação	22
1.2.1 Cultura de Avaliar	22
1.2.2 Avaliação de Aprendizagem	26
1.2.3 A avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças.....	33
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	40
2.1 Escolha da metodologia	40
2.2 Contexto e participantes da pesquisa	42
2.2.1 A escola pesquisada	42
2.2.2 A pesquisadora	43
2.2.2 As crianças participantes	43
2.3 Instrumentos de pesquisa	45
2.3.1 Análise documental	45
2.3.2 Questionários.....	47
2.3.3 Entrevistas	48
2.3.4 Notas de campo	49
2.4 Coleta de dados	50
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO	53
3.1 Por que avaliar?.....	53
3.2 O que avaliar?	60

3.2.1 Formação do aluno	63
3.2.2 Aquisição linguística	69
3.2.3 Outros objetivos	73
3.3 Como avaliar?	76
3.3.1 Avaliação não tradicional.....	77
3.3.2 Avaliação formal	82
3.3.2.1 Prova do primeiro bimestre	82
3.3.2.2 Prova do segundo bimestre	87
3.4 Para quem avaliar?	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	120
Apêndice A: questionário	120
Apêndice B: roteiro da entrevista.....	121
Apêndice C: entrevista sobre o PDC.....	122
Apêndice D: logs	131
Apêndice E: diários reflexivos	132
Apêndice F: diário de classe	134
Apêndice G: termo de consentimento livre e esclarecido - entrevista	135
Apêndice H: termo de consentimento livre e esclarecido para menores de idade	136

INTRODUÇÃO

O ensino/aprendizagem¹ de línguas estrangeiras vem ganhando gradativamente mais destaque, em virtude de um mundo cada vez mais conectado. Saber uma Língua Estrangeira² (doravante LE) significa ter acesso a novos países, povos, culturas, experiências e oportunidades. Por conta disso, linguistas e demais estudiosos da área têm dedicado visível empenho e interesse em tornar o ensino/aprendizagem mais adequado e eficiente, e tem crescido a oferta e a procura por cursos de LE (NIKOLOV e CURTAIN, 2000). Para as crianças, não é diferente – os pais vêm buscando oferecer a seus filhos a oportunidade de aprender uma LE, e isso tem se iniciado cada vez mais cedo.

O ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (doravante LEC) é capaz de

(...) 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 e pluricultural 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)

Isso posto, a proposta de um ensino de LEC tem ganhado espaço em instituições públicas e particulares do Brasil – apesar da prevalência da oferta de ensino de LE ocorrer, sobretudo, em instituições particulares (BRASIL, 1998; RAMOS; ROSELLI, 2008; SCARAMUCCI, COSTA E ROCHA, 2008; dentre outros). Não só em escolas de idiomas, o referido interesse se mostra em cursos da Educação Básica, contexto este em que se insere o presente estudo, e que está em expansão.

O ensino de línguas na Educação Básica é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e é previsto apenas a partir do 6º ano (BRASIL, 1996) do Ensino Fundamental (EF). Desta forma, o ensino de LEC em séries anteriores às regulamentadas pelo governo carece de objetivos claros e diretrizes bem embasadas (ROCHA, 2007).

Em primeiro lugar, como já mencionado anteriormente, não existe regulamentação específica para o ensino de LE antes do ingresso dos estudantes no Ensino Fundamental 2

¹ Faço a opção de utilizar o termo ensino/aprendizagem entendendo-os como processos diversos, mas que podem se relacionar dentro do contexto escolar.

² Compreendo por Língua Estrangeira aquela língua ensinada e aprendida em locais nos quais, fora do contexto instrucional, ela não é institucionalizada na sociedade, conforme proposto por Ellis (1994).

(EF2). A educação nacional é regulamentada LDB, segundo a qual o ensino de uma LE só é obrigatório a partir do EF2. Essa inexistência de regulamentações para as séries anteriores ao EF2 se configura como um fator de dificuldade para o ensino de LEC, visto que falta um direcionamento teórico e legal para os profissionais que optam por iniciar as aulas de LE mais cedo. Além disso, o EF deve ser ministrado em língua portuguesa, conforme explicitado no artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996).

Outros fatores de dificuldade são a falta de formação de professores de LEC, bem como a precariedade da formação do professor de línguas no que diz respeito à avaliação (SCARAMUCCI et al., 2008). A oferta da LE para os primeiros anos da educação básica traz a necessidade de se entender como estão ocorrendo – e como deveriam ocorrer – os processos avaliativos nesses contextos, uma vez que a importância da avaliação se evidencia no processo de aquisição de uma LE por ajudar o professor – ou qualquer um que seja influenciado pelo resultado de tal avaliação – a tomar decisões em sala de aula, a orientar o ensino e o aprendizado, e a verificar o que foi aprendido até ali. Dessa forma, a avaliação é um ponto fundamental do ensino, e pensar em avaliação de LEC no Brasil é aceitar um desafio, uma vez que o ensino de LEC no Ensino Fundamental 1 (doravante EF1) enfrenta grandes dificuldades. Ademais, Scaramucci et al. (2008, p. 88) salientam a “limitação de estudos voltados à avaliação em LEC, que é bastante restrita se comparada ao também reduzido número de pesquisas sobre o processo avaliativo para adultos”.

Finalmente, a área da avaliação do ensino/aprendizagem de LEC possui uma carência de pesquisas específicas. Silva et al. (2010) traçam um panorama de pesquisas realizadas no âmbito de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na infância. O mapeamento elaborado pelos autores expõe um expressivo número de pesquisas realizadas desde 2001. Os autores concluem seu trabalho considerando que “há um número significativo de estudos sobre ensino/aprendizagem de LEC realizados no contexto brasileiro” (SILVA et al., 2010, p. 49). Contudo, das 22 dissertações selecionadas, apenas uma, de Costa (2008), relaciona-se ao campo da avaliação, mais especificamente ao uso de um exame de proficiência para apresentar referências de progresso em cursos de LE no EF1. Considerando-se as coletâneas brasileiras e os artigos publicados, de todos os trabalhos mencionados, novamente cita-se apenas um, de Scaramucci et al. (2008) que trata da avaliação do ensino de LEC. Adicionalmente, Tonelli, Pádua e Oliveira (2017) organizaram uma coletânea que mapeia algumas pesquisas sobre o LEC realizadas recentemente no Brasil. Das pesquisas relatadas, destaco Pádua (2016), voltada à avaliação de LEC, mais especificamente ao uso do portfólio como instrumento avaliativo. As autoras destacam ainda a carência em pesquisas que dizem

respeito à falta de políticas educacionais e de diretrizes para o ensino de LEC, bem como à avaliação da aprendizagem em LEC.

Portanto, urge-se estudos na área para o desenvolvimento da avaliação em cursos de LEC. Considerando os diversos contextos de ensino/aprendizagem de LEC em âmbito nacional (cursos de idiomas, escolas regulares públicas e privadas, entre outros), concentro-me na avaliação do processo de ensino/aprendizagem de LEC no EF1, mais especificamente no 5º ano – um ano antes do regulamentado pelo governo.

Portanto, a proposta desta pesquisa se justifica pela carência de estudos na área em questão, além da necessidade de se buscar formas coerentes de avaliar nesses cursos de LEC no EF1. De acordo com McKay (2006, p. 62), as pesquisas na área poderão “confirmar práticas de sucesso e apontar para novas direções para a prossecução dos trabalhos e dos pensamentos.”³

Esta análise poderá contribuir, portanto, para uma maior compreensão do que ocorre em um curso de LEC no EF1, criando subsídios para desenvolver e aprimorar as práticas avaliativas no referido contexto.

1 Objetivos gerais da pesquisa

Esse trabalho tem por objetivo geral discutir práticas de avaliação em um curso de LEC no EF1, mais especificamente no 5º ano do EF, com crianças de 9 a 11 anos de idade, criando, assim, subsídios para uma prática de avaliação mais apropriada e direcionada para o propósito e para o público do curso em questão. Para tanto, intenciono refletir sobre o propósito, os objetivos e as peculiaridades da avaliação de LEC em um curso ministrado por mim em uma instituição pública do Distrito Federal.

2 Perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa será investigado tendo como norte a seguinte pergunta de pesquisa: quais princípios e objetivos fundamentam a avaliação em um curso de LEC-inglês no EF1 no contexto investigado de uma escola pública, mais especificamente em relação a:

- a. Por que avaliar? (Quais devem ser os objetivos da avaliação?)
- b. O que avaliar? (Quais devem ser os conteúdos da avaliação?)
- c. Como avaliar? (Quais devem ser os formatos da avaliação?)

³ “Research will both confirm current good practice and point to new directions for further work and thinking.”

- d. Para quem avaliar? (Como deve ser dado o retorno à sociedade (alunos, pais, escola) sobre os resultados da avaliação?)

3 Organização da dissertação

Esse trabalho está organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo, trago as bases teóricas que dão suporte a esta pesquisa, a partir de estudos sobre LEC e Avaliação. O segundo capítulo trata do referencial metodológico: indico os princípios da modalidade da pesquisa escolhida, e descrevo o contexto, os participantes, os instrumentos e os métodos de coleta e análise de dados. No terceiro capítulo, analiso e discuto os dados coletados, buscando responder às perguntas de pesquisa. Finalmente apresento as considerações finais do estudo, incluindo as suas limitações e sugestões para futuras pesquisas sobre o tema.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo, dividido em duas seções, tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica que embasou a execução do presente estudo. Na primeira seção, reflito sobre a Criança em si, considerando a globalização e a importância do ensino/aprendizagem da LE para este público. Ademais, direciono a atenção às características da criança como aprendiz de LE. Na segunda parte, discorro sobre o presente momento da avaliação no Brasil, apresento os conceitos básicos e fundamentais da avaliação, e aponto para o que os pesquisadores e estudiosos consideram importante no contexto de avaliação de LEC.

1.1 O ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças

Quando falo no ensino de LE, mais especificamente no ensino da Língua Inglesa (doravante LI), é senso comum pensar no mundo globalizado, onde as distâncias foram diminuídas graças à tecnologia e as relações interculturais se dão diariamente na vida de alguém. Consequentemente, o interesse por ofertas de ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças tem aumentado nos últimos anos, o que Shin e Crandall (2014) justificam por dois motivos principais: a importância da LI para a educação e o trabalho; e os benefícios da aprendizagem precoce de línguas.

A importância de se aprender LI referida anteriormente se dá principalmente pelo caráter globalizado que o inglês assumiu nas últimas décadas. Segundo Crystal (2003), uma língua pode ser considerada global quando assume uma função especial em diversos países, e, ainda segundo o autor, aproximadamente um quarto da população mundial já é fluente ou competente na LI.

De acordo com o autor, cerca de 400 milhões de pessoas tem a LI como língua nativa, pertencendo, portanto, ao que Kachru (1985) chama de “círculo interno” (*inner circle*). Fazem parte destes países Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Austrália, dentre outros.

Países que passaram por longos períodos de colonização e que convivem até hoje com seus efeitos linguísticos e culturais pertencem ao “círculo externo” (*outer circle*), e possuem a LI como uma de suas línguas institucionalizadas. O círculo externo possui de 300 a 500 milhões de falantes, compreendendo países tais como Índia, Singapura e Paquistão.

Finalmente, o terceiro e maior círculo mencionado por Kachru (1985) chama-se “círculo emergente” (*expanding circle*). Compreende os países onde a LI não possui nenhum

papel oficial, contudo sua população a estuda e a utiliza principalmente com pessoas que não compartilham sua Língua Materna (doravante LM). Exemplos de países que pertencem ao círculo emergente são a China, a Alemanha, o México e o Brasil, dentre outros. Crystal (2003) afirma que os falantes de inglês que pertencem ao último círculo variam de 500 milhões a um bilhão de falantes.

Nesse sentido, considerar a LI como língua global implica, dentre outros aspectos, reconhecer sua função integradora e sua importância política, social e cultural no mundo globalizado em que vivemos. Concordo com Crystal (2003) quando diz que a existência de uma língua global é uma necessidade do mundo contemporâneo, e que questões modernas, como por exemplo a tecnologia, propiciaram as circunstâncias necessárias para o seu surgimento. Estudiosos dinamarqueses conseguem discutir teorias com pesquisadores japoneses, graças às novas tecnologias de comunicação. Deste mesmo modo, empresários bolivianos conseguem elaborar projetos em conjunto com gerentes empresariais chineses graças às recentes tecnologias de transporte aéreo. Universitários brasileiros são capazes de ler estudos em LI, originais ou traduzidos para o inglês, devido a um número cada vez maior de estudos publicados em fontes digitais.

Com a modernização do mundo e a multiplicação das tecnologias que diminuem as distâncias entre os povos, o papel globalizado que o inglês assumiu nas últimas décadas coopera para que o ensino da LI seja procurado por pais ou responsáveis preocupados com o futuro de seus filhos.

A segunda justificativa apresentada por Shin e Crandall (2014) diz respeito aos benefícios do aprendizado precoce da LE. No entanto, quando se fala em aprender uma LE, surgem muitos temas controversos e de difícil comprovação, seja por serem muito abstratos, difíceis de definir, ou por serem aspectos muito individuais, dentre outras possibilidades. Um ponto de controvérsias relevante para o presente texto é justamente o papel da idade no processo de aquisição de uma LE.

No princípio dos estudos de aquisição de línguas maternas ou segundas línguas⁴, foi desenvolvida a Hipótese do Período Crítico (HPC), que se refere a um período

⁴ Segundo Ellis (1994), o termo segunda língua refere-se àquela que tem um papel institucional ou social na comunidade do indivíduo. É diferente da Língua Estrangeira, que não assume papéis essenciais na comunidade e provavelmente só é aprendida em contextos formais e em salas de aula. Tendo em vista o contexto do estudo, sempre farei uso do termo Língua Estrangeira, uma vez que o inglês não exerce um papel institucional no Brasil a ponto de ser considerado uma segunda língua.

biologicamente pré-determinado, importante para o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças.

[A Hipótese do Período Crítico defende que] há um período (i.e., até determinada idade) durante o qual aprendizes podem adquirir uma segunda língua mais facilmente e alcançar competência similar à de um falante nativo, mas após esse período a aquisição da segunda língua se torna mais difícil, e é raro que seja completamente bem-sucedida.⁵ ⁶ (ELLIS, 1994, p. 699)

Segundo a teoria de Chomsky, a criança nasce com uma habilidade inata de descobrir, por ela mesma, as regras estruturais do sistema linguístico que a circunda (LIGHTBOWN, SPADA; 2006). Este dom inato atrela-se ao que Chomsky chama de Gramática Universal, compreendendo o que há de comum em todas as línguas do mundo. Quando o período crítico chega ao fim, o que muitos pesquisadores conferem à puberdade, aprendizes de línguas recorrem a habilidades de aprendizado mais gerais, que são tidas como menos efetivas do que as capacidades inatas disponíveis às crianças (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

É complexo falar em HPC para a aquisição de uma segunda língua (doravante SL), tendo em vista a dificuldade de comprovar a existência do Período Crítico. Pesquisas relacionadas ao assunto apontam que existem indivíduos que adquirem competência em uma SL próxima a do nativo mesmo após a puberdade (Birdsong, 1999). As complicações para fundamentar a HPC são muitas: as crianças têm mais tempo e mais oportunidades de usar a língua sem que haja pressão ou necessidade de falarem corretamente; além disso, dos adultos são requeridas estruturas e usos da língua mais complexos, tendo que expressar ideias mais complicadas em situações com maior peso social, aumentando o seu filtro afetivo (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

Em ambientes formais e organizados de ensino-aprendizagem de LE, como nos casos investigados na minha pesquisa, ainda mais escassas são as evidências da existência de um Período Crítico. Pesquisas têm mostrado repetidamente que aprendizes mais velhos compreendem os conceitos gramaticais mais rapidamente, por possuírem conhecimentos metalinguísticos e estratégias de memorização, e por poderem transferir conceitos de sua LM (CAMERON, 2001; READ, 2003; LIGHTBOWN e SPADA, 2006). Tomar estas afirmações

⁵ “*there is a period (i.e. up to a certain age) during which learners can acquire an L2 easily and achieve native-speaker competence, but that after this period L2 acquisition becomes more difficult and is rarely entirely successful.*”

⁶ Todas as traduções desta dissertação foram feitas pela pesquisadora.

como verdade absoluta é perigoso uma vez que não se tem especificado quem são os “aprendizes mais velhos.” Mais velhos do que quem? A partir de qual idade, exatamente, pode alguém ser capaz de ter conhecimentos metalinguísticos? Quando falo em aprendizagem de LEC, deparo-me com muitas verdades não questionadas sobre as características da criança como aprendiz de LE, sem especificar exatamente que criança é esta. Isso posto, apresento uma discussão mais aprofundada sobre as características da criança e os conhecimentos metalinguísticos na próxima subseção.

Em síntese, segundo Cameron (2001), começar mais cedo beneficia a compreensão oral e a pronúncia, mas isso se restringe a contextos de L2, não ocorrendo em situações de aprendizado de LE, sistemático em sala de aula.

O rápido aprendizado que as crianças têm da LM não pode ser comparado ao estudo sistemático e formal da LE. Conforme Sharpe (2001, p. 188) defende, “haverá progresso contanto que seja previsto um ensino contínuo, sistemático e adequado.⁷” Nessa perspectiva, é possível considerar que um início precoce do ensino de LE não garante, por si só, que a criança terá proficiência naquela língua a longo prazo (NIKOLOV; CURTAIN, 2000). Como Rixon (1999) salienta, as condições em que o ensino-aprendizagem de LEC se dá exercem maior influência do que a idade *per se*. Aliás, a idade deve ser considerada como *um* desses fatores, não podendo ser analisada de forma isolada. Dessa forma, a questão não deve ser “quanto mais novo, melhor”, mas quanto mais novo, melhor, se:

- A aquisição ocorre de forma natural e contextualizada;
- A aquisição é interessante, divertida, relevante e social;
- A aquisição tem um propósito para a criança;
- A aquisição se dá a partir dos conhecimentos já adquiridos pela criança;
- A criança quer aprender, e é desafiada de forma apropriada;
- A aquisição é multissensorial;
- A aquisição é ativa, experimental, marcante e memorável;
- A aquisição permite respostas pessoais e divergentes;
- A aquisição considera as múltiplas inteligências;
- A atmosfera é relaxante e
- Há um senso de realização

(Traduzido e adaptado de Read, 2003, p. 7)

⁷ “Progress will only be made provided there is continuous, systematic and responsive teaching.”

Além dessas condições, outros fatores influenciam para o ensino de LEC ser bem-sucedido, como professores preparados, materiais apropriados e continuidade do currículo (SHIN; CRANDALL, 2014).

Tomo como premissa neste trabalho que o ensino de LEC no EF1 tem como um de seus objetivos, por meio do ensino de outras línguas e outras culturas, tornar a criança mais consciente de si e da diversidade cultural que a cerca (ROCHA, 2007). Para que isto ocorra, acredito ser necessário compreender o ensino de uma LE como diretamente relacionado à interação social, posto que fazemos uso da linguagem para interagir com o mundo (VYGOTSKY, 2008; BRASIL, 1998). Neste contexto, Cameron (2001) assevera, sob a luz dos princípios vygotskianos, que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem em um contexto social.

Desta forma, tenho como referencial os estudos de Vygotsky (2008) sobre a interação social e a sua influência sobre a aprendizagem de LEC. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário que a criança tenha a ajuda de um par mais experiente (seja um pai, um professor, um colega mais experiente) para se mover do nível de desenvolvimento real (o que a criança sabe) para o nível de desenvolvimento potencial (o que a criança pode aprender agora). A distância entre esses dois níveis é o que Vygotsky (2008) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A interação social movimenta os processos mentais, o que permite a formação do vínculo entre aquilo que o indivíduo já sabe e aquilo que ele pode vir a aprender (GERMAIN, 1996; VYGOTSKY, 1984). Nesta perspectiva, o professor, adulto, é mediador, capaz de tornar o mundo acessível para a criança (CAMERON, 2001; VYGOTSKY, 2008). Sobre isso, concordo com Oliveira (1992, p. 33) quando diz que “a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente.”

Desta forma, considero os princípios sociointeracionistas adequados para o ensino de LEC no EF1, a partir da visão vygotskiana de que a interação social tem influência na aprendizagem da LE e na percepção de um mundo cultural e plurilíngue, e na concepção de que o professor tem papel mediador no ensino. Ademais, considero que o aumento na procura e na oferta por cursos de LI atualmente se justifica pelo caráter globalizado assumido pela LI nos últimos anos. Acredito, ainda, que não se deve pensar em “quanto mais cedo melhor,” mas sim que os objetivos propostos por um curso indicam qual é a melhor hora de começar. Na subseção seguinte, apresentarei aspectos que considero relevantes para definir a criança a qual me refiro, bem como as características que as aproximam ou as diferem dos aprendizes de LE de outras idades.

1.1.1 Características da criança do EF1 como aprendiz de LE

O processo de aquisição de uma LE pode apresentar naturezas semelhantes ou diferentes nas diversas idades, a depender não só dos objetivos como também de questões específicas para cada faixa etária. É necessário cuidado para que não se generalize o aprendizado da criança, sendo relevante definir bem quem é este sujeito, uma vez que diferentes estágios de desenvolvimento requerem posturas distintas. Portanto, é importante falar, primeiramente, do conceito de criança e de suas características como aprendizes de LE.

A infância nem sempre foi objeto reconhecido de estudo das ciências sociais. Nascimento et al. (2007) traçam um valioso histórico da construção social do conceito de infância, e salientam que, apesar da referida construção social ter se concretizado a partir do século XVIII, é somente no século XIX que surge a preocupação com a criança como sujeito histórico.

Após a conquista de espaço para se estudar a infância no meio acadêmico, estudos em diversas áreas puderam começar a se desenvolver. No contexto específico da LE, muitos estudos vêm sendo feitos desde o fim do século passado, em busca de se compreender cada vez mais o processo de ensino/aprendizagem de LEC (TONELLI; PÁDUA; OLIVEIRA, 2017).

A definição de criança pode compreender indivíduos entre 18 meses até 12 anos de idade. Contudo, segundo os propósitos desta pesquisa, e tendo em vista que as crianças do presente contexto estão no período imediatamente antes de entrarem no EF2, quando falar em crianças sem especificar sua idade, neste estudo, estarei me referindo a crianças entre 9 e 12 anos, antes de terminarem o primeiro período do EF.

Segundo a teoria piagetiana, crianças entre 7 e 12 anos de idade se encontram no estágio Operatório Concreto. Isso significa dizer que a criança do meu contexto de pesquisa (entre 9 e 12 anos) está em uma determinada etapa do desenvolvimento afetivo e cognitivo que a diferencia do sujeito em etapas anteriores e posteriores. Adicionalmente, a autora McKay (2006) considera ainda as diferenças no desenvolvimento em termos de letramento, além dos já mencionados desenvolvimentos afetivo e cognitivo.

Em se tratando do desenvolvimento afetivo, a criança no estágio Operatório Concreto está mais próxima das relações sociais do adolescente do que de uma criança de 5 anos de idade, tendo já alcançado o nível operatório necessário para participar de relações sociais de equilíbrio (LA TAILLE, 1992), o que significa dizer que ela já é capaz de interagir sem o

egocentrismo característico do estágio anterior. Ainda de acordo com a teoria piagetiana, os fenômenos afetivos funcionam como energizadores do desenvolvimento cognitivo (GOULART, 2005).

Com relação à aprendizagem de uma LE, vinculam-se elementos afetivos tais como motivação, atitude e interesse. No que concerne à motivação:

indivíduos tendem a aprender o que eles acham que vale a pena. A menos que os professores dominem o que os estudantes consideram importante e significativo, eles não irão possuir toda a informação que precisam para fazer seu aprendizado realmente motivado. (WILLIAMS; BURDEN, 1997, p. 205).

Em outras palavras, a motivação é a ação de realizar algo por achar que vale a pena. Desta forma, é necessário que as práticas de ensino/aprendizagem de LEC sejam significativas e interessantes para as crianças.

Nesta perspectiva, compreendo que situações de ensino/aprendizagem de LEC possuem uma necessidade mais urgente de elementos motivadores e de uma atmosfera amigável, em comparação com as aulas de LE para adultos.

Com relação ao interesse, o aprendizado de uma LE só é eficaz quando ocorre de forma contextualizada (READ, 2003). Uma aula contextualizada é eficiente quando cria oportunidades para usar a LE em situações significativas; quando a instrução gira em torno de temas relacionados às experiências da criança, sua comunidade e seu ambiente; quando a LE é compreensível e apresentada de formas variadas (jogos, imagens, gestos, entre outros); e quando a disposição da sala de aula favorece a interação entre as crianças (SHIN; CRANDALL, 2014). Isso se justifica pelo fato de que a criança nesta fase, de acordo com a teoria piagetiana, ainda precisa do auxílio dos elementos concretos (GOULART, 2005).

Desta forma, é necessário ter como objetivo o uso da LE em atividades pedagógicas de forma contextualizada, correspondente aos interesses e à realidade do aluno. Tal prática é compatível com o ensino comunicativo, uma vez que capacita a interação do estudante com falantes da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1993).

Manter os alunos motivados e interessados é fundamental para sustentar uma atitude positiva desses frente ao aprendizado da LE, o que beneficia o processo de aprendizado (BROWN, 2000). As atitudes são respostas avaliativas a eventos e situações (EISER, 1987), e são desenvolvidas desde a infância como resultado da influência dos pais, amigos e professores (BROWN, 200; KUMARAVADIVELU, 2006). Atitudes positivas ou negativas

se mostram a partir de reações corporais e verbais, e refletem os comportamentos, pensamentos ou sentimentos baseados nas crenças e opiniões do indivíduo (EISER, 1987).

Em termos de atitude, a teoria piagetiana postula que a partir da fase operatória (por volta dos 7-8 anos), o que antes era tido apenas como obediência (ligada ao temor) torna-se respeito (temor e afeição) (GOULART, 2005). Nesse sentido, a partir desta idade não se deve falar apenas em obediência, mas em respeito. Segundo Rocha (2007, p. 291),

apesar de ser clara a importância da motivação para um ensino-aprendizagem de línguas efetivo, no que diz respeito ao sucesso ou insucesso do processo, devemos considerar, além da motivação, a importância de a criança sentir-se confortável e segura quando inserida em situações de aprendizagem da língua-alvo.

Sendo assim, se a criança não se sentir confortável, ou se os fatores afetivos não corroborarem o cenário da aprendizagem, o professor pode enfrentar problemas disciplinares e atitudes de resistência por parte das crianças.

Em síntese, no que concerne ao desenvolvimento afetivo, acredito que quando a criança está motivada, se sente segura e possui uma relação de respeito com o professor, as práticas de ensino/aprendizagem de LEC são mais significativas e prazerosas, tanto para as crianças quanto para o professor.

No âmbito do desenvolvimento cognitivo, McKay (2006) explica que crianças possuem variações com relação ao tempo de concentração, e desistem de atividades que são muito difíceis. Diferentemente da criança nos estádios sensório motor e pré-operatório (até os sete anos de idade), a criança no estágio Operatório Concreto já é capaz de classificar elementos, realizar abstrações e compreender inversões (GOULART, 2005). Conseqüentemente, as crianças nesta fase já são capazes de compreender, mesmo que basicamente, a língua em uma forma mais estrutural, apesar de ainda precisarem de elementos relativamente concretos e lúdicos, conforme destacado por Goulart (2005, p. 24):

a criança no estágio de operações concretas (...) apresenta uma estrutura mental que lhe permite realizar operações mentais que são ações interiorizáveis e reversíveis, embora ainda careçam da referência a objetos para se efetivarem.

No contexto do ensino de LEC, entendo que a criança neste estágio seja capaz de compreender regras gramaticais a partir de exemplos concretos que pertençam a sua realidade, como por exemplo a partir da compreensão gramatical da utilização do verbo modal *can*, ser capaz de falar das suas habilidades – *I can swim*. Desta forma, diferentemente do aprendiz mais novo, que não correlaciona classes entre si, a partir dos sete-oito anos a criança já é capaz de realizar classificações-operatórias, agrupando elementos em classes e inter-

relacionando-os (GOULART, 2005). Contudo, em dessemelhança ao adolescente ou adulto, ela tem a necessidade de partir de um objeto concreto, que a auxilia a utilizar este conhecimento adequadamente.

Desta forma, a partir da teoria piagetiana, contrariando o que foi dito por teóricos como Cameron (2001) e Read (2003) e corroborando McKay (2006), as crianças no presente contexto já possuem conhecimentos metalinguísticos – ainda que não sejam tão desenvolvidos quanto o de aprendizes mais velhos – e isso exerce influência no processo de ensino/aprendizagem da pesquisa em questão. Ademais, a partir de análise dos estudos de Vygotsky, Silva (2004) conclui que o aprendizado da LE facilitará o aprendizado dos aspectos gramaticais da LM da criança, bem como uma visão madura da sua própria língua auxiliará o aprendizado da LE.

Com relação ao letramento linguístico⁸, a criança “está aprendendo as habilidades de letramento e compreensões ao mesmo tempo em que está aprendendo a língua-alvo”⁹ (MCKAY, 2006, p. 11), diferentemente do aprendiz adulto. Portanto, suas leituras de textos escritos serão mais lentas, seus textos contarão com o auxílio de desenhos, seu vocabulário e identificação de erros, dentre outros aspectos, ainda estarão em desenvolvimento. Em outras palavras, a criança ainda está aprendendo a ser aluno, se não em outras disciplinas, pelo menos nas aulas de LE. As atividades e exercícios que a criança fará provavelmente terão um novo formato, ao qual elas possivelmente não estarão acostumadas, e isso pode causar algum impacto no aprendizado.

Quanto ao que se espera do professor de LEC, tomo como necessário que se deve ter conhecimento da Língua alvo (L-alvo), perfil para atuar no contexto (receptividade, criatividade, paciência, dentre outros), além de conhecer as etapas do desenvolvimento da criança.¹⁰

Em conclusão, as diferenças de desenvolvimento afetivo, cognitivo e de letramento entre os aprendizes crianças e os aprendizes adultos devem mobilizar pesquisadores e

⁸ Soares (2003) contrapõe os termos letramento e alfabetização ao considerar que o letramento vai além da decifração dos códigos, sendo a utilização deste código em um contexto social. Adicionalmente, Rojo (2004) fala de estratégias de compreensão de texto, citando, por exemplo, ativação de conhecimento de mundo e checagem de hipóteses, dentre outras. O letramento, portanto, não é simplesmente conhecer o alfabeto e o significado das palavras, mas o uso da linguagem em um contexto social.

⁹ “*they are learning literacy skills and understandings at the same time as they are learning their target language.*”

¹⁰ Para saber mais sobre o que se espera do professor de LEC, consulte Tutida e Tonelli (2014).

profissionais da área a adequarem suas ações para um ensino de LEC mais relevante. Essa adequação refere-se não só ao preparo das aulas como à formação de profissionais, às posturas a serem tomadas e ao desenvolvimento de atividades apropriadas para a faixa etária e para os objetivos do curso.

A próxima subseção contextualiza o ensino de LEC na Educação Básica brasileira, mais especificamente no EF1.

1.1.2 O ensino de LEC na educação básica brasileira

Para contextualizar o ensino de LEC na educação básica brasileira, julgo necessário me pautar nos documentos oficiais que organizam a educação e regulamentam a Matriz Curricular atualmente vigente¹¹ e os demais parâmetros oficiais.

Em nível regional, a rede pública de ensino do DF elaborou o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEDF, 2014), um dos documentos nos quais os diretores e professores da escola investigada se baseiam, tanto para preparar sua matriz curricular quanto para elaborar os programas do curso (*syllabi*) e seus planos de avaliação. O Currículo foi elaborado durante os anos de 2010 e 2014, passando por diversas etapas até a sua implementação, em 2014, em toda a Rede de escolas públicas do DF.

O Currículo em Movimento da Educação Básica preocupa-se em assegurar o acesso de todos à educação básica, bem como garantir a sua permanência com qualidade. Considera o ser em formação como sendo multidimensional e complexo, sujeito de seu próprio aprender (SEDF, 2014). Além disso, pretende superar a prescrição de conteúdo, que desconsidera as experiências constituídas pelos sujeitos em seus próprios contextos sociais.

Em nível nacional, a Educação Básica brasileira é regulamentada pela LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996 através da lei no. 9.394, e estabelece as diretrizes da educação.

É a LDB que dita as disciplinas a serem ensinadas em cada etapa da Educação Básica, e conforme redação dada pela Lei no. 13.415, de 2017, “no currículo do ensino fundamental,

¹¹ Durante a escrita desta dissertação, discutia-se e se elaborava uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), uma nova proposta que incidirá em todo o sistema educacional. A BNCC se propõe a colocar a educação brasileira em compasso com as demandas do mundo contemporâneo, enxergando a LI como língua franca e tendo como eixos organizadores a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. Ela orienta principalmente o ensino da LI no EF2, mas traz fundamentos mais atuais do que documentos anteriores. Contudo, na presente pesquisa, investiguei apenas os documentos vigentes, que orientam as práticas ocorridas nos anos em que a pesquisa foi realizada.

a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.” (BRASIL, 1996) A LDB também determina que o EF será ministrado em língua portuguesa, exceto em contextos indígenas. Não fica claro na lei se esta determinação condiciona o ensino de LI, o que naturalmente possibilita que o ensino do inglês seja ministrado totalmente em LM.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010,¹² fixou as diretrizes curriculares do EF de 9 anos no país, e, corroborando a LDB, estabelece que a LE é obrigatória apenas a partir do 6º ano, período em que se inicia o EF2 – anos finais. Depreende-se da Resolução, no entanto, que a oferta de LEC no EF1 – anos iniciais – é facultativa, como explicitado no Parágrafo 1º do Art. 31, “nas escolas que optarem por incluir LE nos anos iniciais do EF, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010). Essa é a única regulamentação que trata do ensino de LEC no EF1 nas leis brasileiras, e cuida especificamente da formação inicial do professor.

Apesar de considerar a formação inicial do professor de LEC imprescindível, julgo esta única regulamentação limitada e insuficiente. No entanto, entendo que a facultatividade da oferta reflete um reconhecimento relativamente recente da importância do ensino de LEC pelas esferas regulamentadoras do ensino brasileiro, corroborando Colombo e Consolo (2016). Concordo com os autores quando dizem que este interesse recente justifica a ausência de orientações político-pedagógicas mais abrangentes para o ensino de LEC a este público específico. Além da LDB e da Resolução CNE/CEB 7/2010, o EF dispõe de orientações que garantem a coerência do ensino em todo o país, providenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN foram criados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e tem como objetivo auxiliar e protagonizar o professor no processo de ensino da Educação Básica.

No que diz respeito ao ensino de LE, os PCN de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE) foram criados na tentativa de “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p.5). Publicado na virada do milênio, os PCN-LE intencionaram transformar as práticas do professor de LE, declarando como objetivos tornar os alunos cidadãos críticos, capazes de se inter-relacionarem com os outros, conhecedores do mundo e de si mesmos. Dividindo o EF em quatro ciclos, eles apresentam não só os objetivos e os conteúdos, como também os critérios de avaliação e orientações didáticas para cada um. Os PCN-LE apoiam-se no enfoque sócio interacional da

¹² Resolução CNE/CEB 7/2010

linguagem, considerando que a linguagem é usada no mundo social e está situada na instituição, na cultura e na história. Sobre a construção do ser social, declara-se que “ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas” (BRASIL, 1998, p. 27).

É ressaltado o caráter obrigatório do ensino de LE no Brasil, conforme já discutido, que acontece a partir do EF2. Contudo, apenas a linguagem escrita é considerada significativa, com a justificativa de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (BRASIL, 1998, p. 20). A leitura é tida como habilidade primordial, sendo considerado ainda que aprender a ler em outra língua pode colaborar com o desempenho do aluno na própria LM. Desta forma, os documentos oficiais se posicionam de uma forma preocupante com relação à importância do ensino da compreensão e produção oral no ensino/aprendizagem de LE nos anos finais do EF. É necessário olhar de forma crítica para este documento, escrito há duas décadas, e assumir um posicionamento com relação à justificativa do foco na linguagem escrita. Primeiramente, quando se fala em “apenas uma pequena parcela da população,” nega-se a nova ordem mundial e a sociedade globalizada e digital em que vivemos atualmente. Faço minhas as palavras de Colombo e Consolo (2016, p. 22), ao dizerem que “idiomas como a língua inglesa já adquiriram seu espaço [no Brasil], tendo, portanto, sua importância reconhecida.” A crítica não está no fato de que a oferta de LE na Educação Básica brasileira tenha como objetivo específico o uso instrumental da língua, mas na justificativa de que apenas uma pequena parcela da população usará a linguagem oral dentro ou fora do país.

Colombo e Consolo (2016) relatam que o ensino de LEC foi iniciado no Brasil em escolas de idiomas e, posteriormente, no ensino regular privado, por questões mercadológicas. Os pais reconheceram a necessidade de seus filhos aprenderem uma LE, e houve mudanças significativas em como os países e suas respectivas populações se inter-relacionam. Negar essa nova disposição mundial está em desacordo com o que a própria Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010) advoga quanto a uma educação com qualidade social, que busca contribuir para diminuir as desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, discordo da justificativa dada pelos PCN com relação ao caráter instrumental da LE, e não considero a leitura a habilidade primordial do ensino de LEC. Ademais, entendo que a ausência da LE no EF1 seja uma consequência desta justificativa e do foco na linguagem escrita na LE. A partir de suas investigações, Agra (2016, p. 62)

identificou que as crianças do quinto ano não percebem a necessidade do inglês instrumental, mas que a LI é uma ponte para “realizar seus sonhos”, e que as empodera. Em outras palavras, enquanto os pais se preocupam com as questões mercadológicas e com o caráter universal da língua, para as crianças o inglês é um “objeto de desejo” que culminará em sua independência. Isto consolida o que a teoria piagetiana postula sobre a criança no já referido estágio Operatório Concreto, quando diz que a criança ainda não é capaz de se projetar profissionalmente no futuro (GOULART, 2005). Se estimada, a perspectiva da criança poderia direcionar a visão dos PCN-LE e dos órgãos regulamentadores da educação para um aprendizado mais significativo da LE, que não apenas sua função instrumental.

Dando continuidade, os PCN-LE consideram como princípio básico da aprendizagem o relacionamento entre o que o aluno já sabe e o que ele quer aprender. Esta correlação também é apresentada no aprendizado da LE, que vai passar por comparações e (des)construções do que ele já aprendeu sobre linguagem com a LM. Daí a importância de trazer temas com os quais o aluno já esteja familiarizado, a fim de envolver o estudante no aprendizado da LE.

Em se tratando mais especificamente dos objetivos da oferta de LE no EF1, os PCN-LE consideram que o desenvolvimento de capacidades deve estar em função das necessidades sociais, intelectuais e profissionais, e do interesse dos alunos. O documento declara que a grande maioria da população escolar “não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em LE e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota.” (BRASIL, 1998, p. 65) Devemos discutir a visão da função social da LE no Brasil, uma vez que o texto foi escrito há quase duas décadas, e que, como referido anteriormente, o desenvolvimento da tecnologia, a comunicação intercultural e a maior exposição dos alunos às mídias internacionais aumentou consideravelmente a probabilidade de contato com estrangeiros.

Pensando nas limitações existentes no ensino de LE na Educação Básica (dentre eles a carga horária reduzida, a quantidade de alunos em sala e o número limitado de recursos), os PCN-LE orientam seus objetivos para uma sensibilização do aluno em relação à LE, com foco no mundo multilíngue e multicultural, na compreensão global e na negociação do significado (BRASIL, 1998). Seus objetivos são identificar as LE e se perceber como parte integrante de um mundo plurilíngue; vivenciar novas maneiras de se comunicar; reconhecer que o aprendizado de uma nova língua traz novas oportunidades; construir conhecimento sistêmico sobre o uso da linguagem em situações comunicativas; construir uma consciência linguística; valorizar a leitura como meio de acesso ao mundo; e utilizar novas habilidades comunicativas para atuar em situações diversas.

Os objetivos propostos pelos PCN-LE para o ensino/aprendizagem de uma LE são subjetivos, priorizam a funcionalidade da língua em detrimento do aprendizado da mesma, buscam a consciência do mundo plurilíngue sem trazer objetivos concretos quanto à LE, quanto à produção e até mesmo à compreensão da LE. Reconheço, no entanto, que são documentos antigos e que realmente não se propunham a pensar no ensino de LEC especificamente. Acredito ser necessário que as esferas regulamentadoras da educação repensem as necessidades atuais da LE, a fim de acompanhar a nova ordem mundial em seus currículos, objetivos e materiais didáticos.

Em resumo, o que se apresenta, discute e postula nos PCN-LE e no Currículo em Movimento não está perfeitamente de acordo com o que se intenta no ensino de LEC, uma vez que estes documentos não foram pensados para este fim específico. Ainda assim, a importância da visão sócio interacional no aprendizado, além da formação de um cidadão crítico e atuante, convergem para o progresso do ensino de LEC no Brasil.

Contudo, é pertinente questionar o que é tido como habilidade primordial pelos PCN-LE (habilidades de leitura e escrita), em contraste com o que foi dito por muitos autores (SCARAMUCCI, COSTA e ROCHA, 2008; CAMERON, 2001; dentre outros), que consideram a oralidade como sendo elemento central na aprendizagem de LEC. Tal postura justifica-se pelos ciclos aos quais os PCN-LE se direcionam: no 6º ano, os alunos já têm um letramento significativo na LM. Se levado para os alunos mais novos, tais questões podem e devem ser questionadas e transformadas. “(...) a oralidade deixa de ser apenas um aspecto do ensino de LEC, passando a desempenhar um papel primário e mediador no desenvolvimento da aprendizagem dessa nova língua pela criança.” (SCARAMUCCI, COSTA e ROCHA, 2008, p. 92)

Faz-se necessário um documento que se posicione e que oriente o ensino de LEC tendo em vista a relevância do desenvolvimento das competências orais da criança, levando em consideração não somente as suas características como aprendizes de LE, mas os objetivos e os princípios que fundamentam o ensino/aprendizagem de LEC.

Além dos documentos oficiais, julgo necessário situar as práticas de ensino/aprendizagem de LEC no EF1 com relação ao que vem acontecendo no mundo. Nesta perspectiva, muitos foram os modelos de cursos de LEC desenvolvidos, principalmente nos

Estados Unidos. Considero relevante para a presente dissertação explicar dois exemplos desses programas: o FLEX¹³ e o FLES¹⁴.

O modelo FLEX procura introduzir outra(s) língua(s) e culturas às crianças, geralmente em programas de curto prazo (MET, 1991). As aulas têm duração de uma hora, ensinando-se palavras ou frases básicas, em cursos extracurriculares. O maior objetivo de um curso FLEX é providenciar às crianças um contato com outras línguas e outras culturas, e a experiência possui mais importância que o desenvolvimento de alguma proficiência. Segundo Shin e Crandall (2014, p. 8), “os programas FLEX podem criar um alto nível de interesse, e podem motivar as crianças a estudarem uma língua.”¹⁵

Já os programas FLES são modelos de ensino de línguas estrangeiras para crianças, com início entre seus 5 e 12 anos. Eles possuem, em seu currículo, objetivos linguísticos muito claros, com foco em produção e compreensão oral, bem como o desenvolvimento de conhecimento cultural (MET, 1991). Neste tipo de curso, as crianças estudam uma LE em breves períodos menores que 1 hora, durante vários dias da semana. Além disso, a LE é uma matéria regular da escola. Os programas FLES devem ter no mínimo 2 anos de duração, e estão presentes nas primeiras séries do ensino regular dos Estados Unidos.

Os cursos de LEC no EF1 investigados no presente trabalho mais se assemelham ao modelo de cursos FLEX: são cursos de curta duração, extracurriculares, e têm como maior objetivo a conscientização de outras línguas e de outras culturas. O foco está na produção oral e em atividades que, segundo Shin e Crandall (2014), promovem o conhecimento intercultural a partir de reflexões sobre a própria cultura. Ademais, como proposto pelos objetivos dos PNE-LE, o aprendiz de LE deve ser sensibilizado para o mundo multilíngue em que vive, para a compreensão global (escrita e oral) e para a negociação do significado (BRASIL, 1998). Desta forma, apesar de os documentos não terem sido pensados para o ensino de LEC, parte de seus pressupostos podem ser úteis para esse fim. Sendo assim, ensinar LEC no EF1 é sensibilizar e utilizar “atividades que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais, sensíveis e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento” (MAGALHÃES, 2011, p. 172). Em outras palavras, o que um curso de LEC no EF1 propõe deve ir muito além de ensinar as habilidades linguísticas de compreensão e

¹³ *Foreign Language Experience/Exploratory*

¹⁴ *Foreign Language in the Elementary School*

¹⁵ “*FLEX programs can also create a high level of interest and motivate children to want to study a language*”

produção oral e escrita: deve buscar educar um ser sensível, capaz de perceber a vida e se deixar ser afetado por ela.

No campo da filosofia, sensibilidade, que deriva do latim *sensihilitas*, é a capacidade de sentir, de ser afetado por algo, através dos sentidos e de influências externas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Da mesma forma, para Magalhães (2011, p. 174), “o ser sensível amplia sua capacidade de percepção, de compreensão dos fenômenos em sua complexidade, por isso amplia-se a inteireza do seu existir.” Ao propiciar um primeiro contato com a língua de forma consciente, desenvolve-se “em todo aprendiz a conscientização de diferentes formas de manifestações linguísticas e culturais” (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 60). Visto desta forma, o ensino de LEC no EF1 deve procurar motivar os alunos para o conhecimento de si e do mundo à sua volta, refletindo sobre sua própria cultura e tomando consciência da diversidade cultural.

Porém, o que tem acontecido no Brasil são práticas de ensino/aprendizagem de LEC desorientadas, uma vez que não há, em nível nacional, regulamentações específicas para sua oferta e implementação. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), a educação básica está sob a responsabilidade dos governos municipais. Ao transferir a tomada de decisões de um nível central (União) para níveis periféricos (municípios), as esferas regulamentadoras da educação se descentralizam, o que pode configurar um obstáculo político para o desenvolvimento da educação (COLOMBO; CONSOLO, 2016). Essa descentralização corrobora a falta de políticas regulamentadoras para o ensino de LEC no EF1, uma vez que cada município decide se haverá ou não a oferta, estabelecendo seus próprios objetivos e implementações.

Assim, julgo necessário atentar à realidade do ensino descentralizado de LEC nas escolas regulares brasileiras. Destaco projetos como o Rio Criança Global e o Early Bird, exemplos de iniciativas voltadas para a oferta de LEC no EF1.

O Projeto Rio Criança Global (Decreto nº 31187 de 06 de outubro de 2009) determina que a partir de 2010 o inglês passará a ser implementado em todos os anos do EF no Rio de Janeiro, tendo como enfoque a conversação¹⁶. Os alunos do 1º ao 3º ano terão uma hora/aula semanal, e do 4º ano em diante serão dois encontros de uma hora/aula por semana. O Decreto não estabelece nenhuma outra norma para a oferta de LE no EF1.

¹⁶ RIO DE JANEIRO. Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Ano XXIII, Nº138, 07 de out. de 2009, p. 5.

Por sua vez, o Projeto Early Bird foi instituído no estado de São Paulo pela Resolução SE-29, de 28-5-2014 (BRASIL, 2014), e tem por objetivo introduzir a oferta de LE no EF1, por meio da apropriação de conteúdos básicos mediante a aplicação de uma metodologia específica – a Early Bird, criada na Holanda em 2003 (SILVA; MAGNONI, 2015). A Resolução prevê os materiais pedagógicos, os objetivos, a avaliação e a formação do professor. Segundo a Resolução, o docente deve ter perfil para trabalhar com crianças de 6 a 10 anos, participar da formação oferecida pela Secretaria da Educação e ter disponibilidade para a formação continuada específica. A Resolução também determina os responsáveis por acompanhar a atribuição das aulas nas escolas que aderirem ao projeto, bem como avaliar o desempenho do docente ao final de cada ano letivo. Segundo a Resolução, o projeto atende 56 escolas.

Pires (2001) advoga acerca da importância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuarão na área de LEC no EF1, uma vez que a inexperiência com a faixa etária e/ou conhecimento linguístico insuficiente podem causar efeitos negativos e preocupantes no aprendizado. Nesta perspectiva, consideramos que o Projeto Early Bird apresenta uma postura positiva quanto à formação dos professores, que deve ser específica para a faixa etária.

Assim como o Rio Criança Global, o Projeto Early Bird também tem foco na linguagem oral. Contudo, diferentemente do primeiro, o Projeto Early Bird traz regulamentações mais específicas com relação à oferta de LE no EF1. Ainda assim, nenhum dos dois prevê as habilidades específicas requeridas dos alunos ao fim dos períodos letivos, tampouco as normas da avaliação.

Embora não haja parâmetros político-pedagógicos nacionais específicos para o ensino de LEC, Colombo (2014) identificou que os contextos que ela investigou realizam práticas semelhantes, no que concerne a formação dos docentes, a carga-horária (uma hora/aula por semana), os objetivos do curso, a estruturação das aulas, a forma tradicional de avaliação e o uso da LM.

Segundo Rocha (2007), a ineficiência do ensino de LE nas escolas regulares brasileiras, além das limitações típicas deste contexto – como, por exemplo, tempo restrito, grande número de alunos e a falta de formação do professor – corroboram a obrigatoriedade da oferta em âmbito nacional acontecer apenas a partir do 6º ano. Nesta perspectiva, a autora enfatiza que a ausência de bases mínimas comuns de referência são consequência do caráter optativo da LI no EF1 (ROCHA, 2012). Para Agra (2016), o acesso a outras culturas

possibilita um empoderamento já nesta fase inicial, mas esta possibilidade vem sendo negada quando não há a oferta de LEC no EF1.

Em outras palavras, concordo com as autoras (ROCHA, 2007 e 2012; AGRA, 2016) e acredito ser devido ao caráter optativo da oferta de LEC nas matrizes curriculares do EF1 que há uma ausência de regulamentações específicas para o ensino neste contexto. Ademais, a facultatividade da oferta se dá em virtude da ineficiência do ensino regular e das limitações do contexto. Porém, essas dificuldades não devem nos tornar passivos, mas nos motivar a buscar implementar e melhorar a presente situação. Julgo, portanto, que ao se observar e discutir as práticas, tanto no Brasil quanto no exterior, se contribui para um bom desenvolvimento do ensino de LEC no Brasil, oferecendo, assim, oportunidades de acesso a outras culturas e ocasiões de empoderamento aos alunos desde a infância.

A partir desta breve contextualização do ensino de LEC no Brasil, redirecionarei a atenção para a avaliação, pensando em seus conceitos básicos e em sua relevância no contexto do ensino/aprendizagem de LEC.

1.2 Avaliação

Nesta seção, reflito sobre a cultura de avaliar, a avaliação de aprendizagem e a avaliação formativa, e contextualizo a avaliação no ensino/aprendizagem de LEC. Ademais, trago brevemente algumas definições importantes para a discussão, tais como os conceitos de validade, praticidade e confiabilidade.

1.2.1 Cultura de Avaliar

A prática de avaliar pode ser compreendida como a atribuição de alguma qualidade a partir de determinados critérios, capazes de sustentar um julgamento. Ao tentar compreender a avaliação como um julgamento de valor, pode-se conjecturar que ela está presente na humanidade desde os seus primórdios, anteriores aos seus primeiros registros formais. O ser humano constantemente confere juízo de valor ao que está ao seu redor, dentro de critérios postulados por outros ou por ele mesmo. Em se tratando da avaliação escolar, é a ponte que conecta o ensino à aprendizagem (NASAB, 2015).

O processo de avaliar consiste nas mecânicas ou passos necessários para efetuar um julgamento. Um julgamento não pode ser feito dentro de um vazio, sendo necessários, portanto, pontos de comparação, i.e. objetivos e padrões¹⁷ (TARAS, 2005, p. 467).

A avaliação é uma prática social que deve estar a serviço de um modelo teórico. Segundo Luckesi (2005, p. 28), “a avaliação educacional (...) e a avaliação de aprendizagem escolar (...) são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam”.

Entender a avaliação em sua perspectiva histórica ajuda a resgatar aspectos de teorias que fundamentaram o ensino/avaliação de LE, o que contribui à compreensão dos aspectos que embasam (e embasaram) as práticas de avaliar LE (ROLIM, 1998).

Isso posto, ao compreender que a avaliação está a serviço de um modelo teórico, e que ela é caracterizada pelas teorias e práticas vigentes, há que se falar, mesmo que brevemente, da cultura de avaliar, e como essa cultura tem influência em práticas antigas, atuais e futuras.

Luckesi (2005) defende que as práticas avaliativas ainda hoje experienciadas são provenientes de pedagogias dos séculos XVI e XVII. O autor cita como exemplos a pedagogia jesuítica e a comeniana. Na pedagogia jesuítica, era dada atenção especial ao ritual das provas e exames. Os procedimentos de exame eram ocasiões solenes, e constituíam-se bancas examinadoras. Posteriormente, a pedagogia comeniana acreditava que o medo era uma ferramenta valiosa para manter os alunos atentos às atividades escolares.

Rolim (1998) acrescenta que especificamente em relação à avaliação em LE são referidos outros períodos: o período pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o sociolinguístico-integrativo. Segundo a autora, no período pré-científico não havia teoria ou literatura que fundamentassem o ensino/avaliação de línguas. O ensino, e conseqüentemente a avaliação, focalizavam gramática, vocabulário, leitura e tradução.

Por sua vez, o período psicométrico-estruturalista tinha como princípio a visão de uma língua fragmentável, a partir do uso de códigos que se unem para formar sentenças. Neste período não havia tradução, e o foco principal estava na gramática, pronúncia e ortografia.

Finalmente, no período presente, prevalece o período sociolinguístico-integrativo, que percebe a língua em sua função comunicativa, interacionista e social, e as provas envolvem gramática, vocabulário, pronúncia, composição de texto e produção oral.

¹⁷ “*The process of assessment is the mechanics or steps required to effectuate a judgement. A judgement cannot be made within a vacuum, therefore points of comparison, i.e. standards and goals, are necessary.*”

Ainda hoje a avaliação de LE nas escolas está sujeita a um importante fator: a **nota**. “As notas escolares têm vida própria” (LUCKESI, 2014, p.16). Pais, alunos, professores, direção; todos os envolvidos na vida escolar estão acostumados ao sistema de notas. Sobre isso, Barcelos (1995, p. 117) constatou em seu estudo sobre a cultura de aprender LE que “o professor deve ser capaz de exercer seu poder, utilizando-se principalmente da atribuição de notas.” Além disso, a autora concluiu que, em nossa cultura, a nota age como um fator que determina a percepção dos alunos sobre si e sobre os outros, podendo motivá-los ou desestimulá-los.

A fim de guiar professor e alunos em direção ao aprendizado, atribuir notas não é um problema em si, mas pode passar a ser quando a nota se torna um instrumento que “auxilia” o professor a manter a disciplina em sala de aula, negligenciando as questões de aprendizado em si.

Nas salas de aulas das escolas brasileiras em geral e, mais especificamente no ensino de LE, o professor tem usado uma nota, um conceito ou ainda tem atribuído pontos para conseguir manter a disciplina em sala de aula e, conseqüentemente, legitimar sua autoridade. Essa ênfase no controle disciplinar reflete uma visão autoritária de ensino. (ROLIM, 1998, p. 113).

A autora evidencia que as ameaças são práticas recorrentes em sala de aula, como por exemplo: “vou tirar ponto se você não copiar,” “quem não fizer a atividade vai receber um negativo.”

Concordamos com a autora quando diz que o ensino é visto de forma autoritária, e que dificilmente pais e alunos assumem a responsabilidade pelo fracasso escolar. A atribuição de notas como controle disciplinar faz parte da realidade de muitas escolas brasileiras, e é muito difícil desacostumar alunos e professores com relação a receber pontos positivos ou negativos – é a moeda de troca com a qual já estamos acostumados. Acredito, porém, que essa negociação é desgastante e frustrante tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor, desgasta na medida em que, esperando alunos com um interesse genuíno por aprender, se depara com aqueles que por vezes só realizam as atividades sob ameaças. Para os próprios estudantes é frustrante pois eles mesmos se sabotam, realizando as atividades que potencialmente os interessariam apenas para receber nota.

As práticas relatadas nos estudos de Rolim (1998) e Barcelos (1995) ainda fazem parte da realidade de ensino de LE nas escolas públicas brasileiras, como se pode verificar no capítulo 3 desta dissertação. A nota ainda é a moeda de troca a ser negociada entre professor e aluno, entre pais e alunos, e até mesmo entre professores e pais – mesmo sabendo que a nota por si só pode não refletir a aprendizagem. A isso Luckesi (2014, p. 63) dá o nome de “fetiche

das notas escolares”, por meio do qual as notas “registram supostas expressões da qualidade da aprendizagem dos educandos, mas que, efetivamente, operam por si mesmas, descoladas das qualidades que representariam (...)”. O autor problematiza que o significado de avaliar é dar uma qualidade a algo, e que as notas deveriam ser justamente o registro dessa qualidade. No entanto, o que ocorre no contexto brasileiro é que as notas começam a ser “utilizadas e operadas como se fossem quantidades” (LUCKESI, 2014, p. 16).

Não faz sentido pensar que os alunos naturalmente temem pontos negativos, mas que foram treinados para buscar pontos positivos e evitar pontos negativos. Luckesi (2014) corrobora isto ao considerar que o fetiche da nota não ocorre por uma atitude pensada, mas pelo costume presente na vida escolar brasileira.

Portanto, não se trata da exclusão das notas no processo de ensino/aprendizagem/avaliação da LE. Trata-se da compreensão e do uso das funções diagnóstica e formativas da avaliação, onde a nota não tem a função exclusiva de classificar o aluno e o produto de sua aprendizagem, mas de auxiliar o processo de aquisição da LE em função dos alunos e de seu contexto. Trata-se, ademais, da urgente distinção entre qualidade e o que Luckesi (2014) chama de “quantidade de qualidade” nos registros escolares brasileiros.

De acordo com o referido autor, a quantidade é uma substância, e está relacionada à realidade. Ela é mensurável e, de certa forma, concreta. A qualidade, por sua vez, tem a ver com o atributo à realidade; refere-se a um adjetivo atrelado aos desejos humanos. No contexto da avaliação, a quantidade é facilmente compreendida: um valor numérico, uma letra ou outro símbolo. Já a qualidade (satisfatório ou insatisfatório) depende dos conteúdos que se desejam alcançar. Luckesi (2014, p.75) assevera que o resultado da avaliação, independentemente de seu registro, deve diagnosticar o desempenho do aluno e “intervir para que se chegue à aprendizagem necessária.”

Nessa perspectiva, é necessário que haja um resgate da avaliação em suas funções diagnóstica e formativas de forma prática, com foco em avaliar o processo em vez do produto, que busca a retomada de decisões e não a estagnação escolar, que procura avaliar a aprendizagem em vez de outros aspectos que compõem o estudante como sujeito atuante, vivo, humano e complexo. Falo mais da função formativa, bem como de outros conceitos básicos da avaliação, futuramente.

Em busca da igualdade de oportunidades e de direitos para todos, concordo com Luckesi (2005) quanto à necessidade de pautar as práticas de ensino em pedagogias libertadoras, que defendem que a conscientização cultural e política é capaz de emancipar as classes populares, favorecendo uma maior equalização social. Se o que se procura é seguir

uma pedagogia que busque a humanização, o foco deve ser a transformação social, e não a sua conservação.

Para alcançar a transformação necessária no âmbito da avaliação de LE nas escolas, a visão de pedagogias libertadoras não deve estar presente apenas nas práticas de ensino/aprendizagem, mas também nas práticas avaliativas e na cultura de avaliar. Para isso, escola, direção, professores, pais e alunos precisam refletir sobre a avaliação, para não repetirem as mesmas práticas de ensino/avaliação de antes. A reflexão e a conscientização têm muito a acrescentar nas práticas avaliativas, como também concorda Rolim (1998).

Nas próximas subseções falo de alguns conceitos e funções da avaliação, que serão úteis para discutir a presente pesquisa.

1.2.2 Avaliação da Aprendizagem

Ensinar/avaliar uma LE em uma escola pública é uma prática que envolve, sobretudo, um público muito resistente. É comum ouvir frases como: “não sei nem português, como vou aprender inglês?”, “eu não tenho jeito pra aprender inglês” (BARCELOS, 1995, p. 17) dentre outras.

Pensar em avaliação de LE é responder à pergunta: o que é saber/aprender uma língua? Por que o estudante diz não saber nem português – mas quando o diz, diz com a fluência e precisão que um estudante de LE adoraria alcançar? E o que é “ter jeito” para aprender inglês? Essas são crenças, discursos e atitudes de resistência com as quais muitos professores já se depararam em sala de aula.

O conceito de “Proficiência” parece adequado para responder à pergunta “o que é saber/aprender inglês.” Conforme entendido por Scaramucci (2000), não devemos falar em ser proficiente ou não, mas em níveis de proficiência, de acordo com determinada situação e uso requerido da língua. Essa definição vai de acordo com o que considero “saber/aprender inglês” – se o sujeito é capaz de se comunicar em um contexto específico, ele está sendo proficiente. Utilizo este conceito de proficiência para entender o que é saber uma língua.

No contexto escolar, a avaliação voltada para o currículo e para o estudo da língua em determinado programa de ensino é definida como Avaliação de Aprendizagem (LEE, 2015), e é a mesma compreendida por Genesee e Hamayan (1994) como avaliação de sala de aula (*classroom-based assessment*). Adicionalmente, McKay (2006) considera Avaliação de Aprendizagem apenas aquela elaborada pelos próprios professores que a administram. Nesta perspectiva, uma avaliação elaborada pela coordenação, ou por qualquer indivíduo que não o professor, não pode ser considerada uma avaliação de aprendizagem. Concordo com a autora, tendo em vista que o aluno se acostuma com as técnicas empregadas pelo professor. Isso

significa que ele terá melhores resultados em uma prova que faça uso dessas mesmas técnicas, corroborando o que Hughes (2003, p.47) destacou ao considerar que, “se qualquer aspecto da prova for pouco familiar para os candidatos, eles provavelmente terão um desempenho pior do que se estivessem acostumados (...).”¹⁸

A avaliação da aprendizagem deve ser realizada de forma contínua e, como já dito anteriormente, visa a tomada de decisões por parte de um sujeito interessado, seja ele professor, aluno, pais, direção de uma escola, dentre outros. A avaliação pode ser realizada a partir de diversos instrumentos, como é o exemplo da prova escrita, um instrumento formal e estruturado.

Genesee e Hamayan (1994) propõem um esquema que representa a avaliação de rendimento (Figura 1). De acordo com isso, a avaliação faz parte do processo de ensino/aprendizagem, estando diretamente atrelada ao ensino e ao planejamento de um curso. Ela é também uma ferramenta que proporciona ao professor a oportunidade de identificar quem alcançou ou não os objetivos propostos. A seguir, o professor toma decisões a fim de recuperar ou avançar com determinado conteúdo.

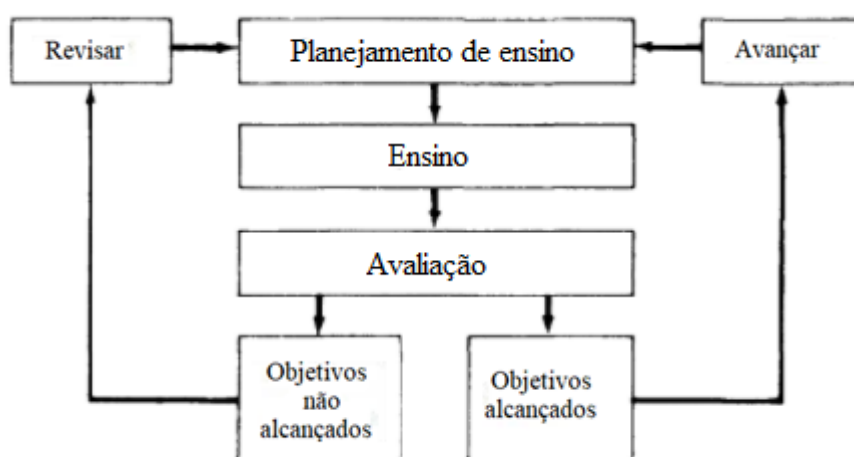


Figura 1 – Avaliação de aprendizagem (GENESEEE; HAMAYAN, 1994, p.215)¹⁹

Segundo esse modelo, o professor desenvolve um planejamento de ensino com base nos objetivos de determinado curso, e avalia os alunos para identificar se o processo de ensino foi satisfatório ou não. Se, a partir dos resultados da avaliação, os objetivos forem alcançados, o professor pode avançar e passar para uma nova etapa. Por sua vez, se os objetivos não forem

¹⁸ “If any aspect of a test is unfamiliar to candidates, they are likely to perform less well than they would do otherwise (...).”

¹⁹ Tradução minha

alcançados, o professor deve revisar o conteúdo, sendo necessários talvez um novo planejamento e um novo momento de instrução. Apesar de simplificado, o modelo procura indicar como deve ocorrer o processo de ensino/aprendizagem, criando oportunidades para que os objetivos sejam alcançados. O que se sucede entre os objetivos serem alcançados ou não, e o momento de avançar ou revisar, respectivamente, cumpre a função diagnóstica da avaliação, que explicarei melhor a seguir.

A função diagnóstica da avaliação está diretamente relacionada à avaliação formativa e, segundo Lee (2015), deve seguir três etapas: o diagnóstico, o *feedback* e a revisão (*remedial learning*).

O professor desenvolve uma avaliação de aprendizagem que tem como propósito identificar o que o aluno aprendeu, e a partir dos resultados é capaz de replanejar conteúdo e metodologia para o constante progresso da formação do estudante. O *feedback* servirá tanto para aluno quanto para professor, e deve comunicar os resultados do diagnóstico, direcionando as ações futuras para um melhor aprendizado. Esse replanejamento é parte do que se entende por função diagnóstica da avaliação: a partir dos resultados de uma avaliação, tem-se a oportunidade de identificar lacunas que ainda precisam ser trabalhadas. Ao repensar o que e como vai ensinar, e como vai auxiliar o aluno para que este aprenda e se desenvolva com êxito, o professor está realizando uma avaliação com função diagnóstica.

Esta função é responsável por verificar se todos os alunos estão conseguindo acompanhar o conteúdo ao longo do processo de aprendizagem, a fim de que os responsáveis pela educação planejem e disponibilizem instrumentos e estratégias de superação para os estudantes (ROMÃO, 1998). Segundo o autor, recorrer à função diagnóstica da avaliação periodicamente e durante o processo de ensino-aprendizagem pode envolver introduzir conteúdos e objetivos niveladores, ou até reagrupar os alunos que estão em momentos diferentes da aprendizagem, a fim de manter todos os estudantes interessados e aprendendo.

Quando a avaliação não exerce a sua função diagnóstica, e preocupa-se apenas em registrar o resultado, exerce a sua função somativa. Por meio dela, verifica-se quem absorveu os conhecimentos e alcançou o nível de competência desejado nas habilidades previstas nos objetivos inicialmente estabelecidos pelo currículo. A avaliação somativa ocorre ao fim de uma série, ciclo ou etapa, e não intenta retomar os objetivos que não foram alcançados.

Como bem pontua Romão (1998), ambas as funções diagnóstica e somativa são pertinentes, dependendo da finalidade e do momento em que o processo de ensino-aprendizagem está sendo desenvolvido.

A respeito do momento em que a avaliação deve ocorrer, concordo com os autores Genesee e Hamayan (1994) quando destacam que o processo de ensino e de avaliação pode ocorrer simultaneamente, e acredito que a avaliação deve estar presente em todos os momentos do curso, devendo, inclusive, fazer parte do planejamento, corroborando o que disse Nasab (2015, p. 166), “a avaliação é uma parte indispensável da instrução.”²⁰ A avaliação deve, portanto, ser contínua e periódica.

No que diz respeito às práticas avaliativas que permeiam a educação brasileira, a avaliação somativa se faz presente já há muitas décadas. Após trabalharem determinada unidade de estudo, os estudantes são submetidos a provas, onde se verifica seu “estágio de aprendizagem.” A esses estágios são atribuídas notas ou conceitos. Essas notas serão somadas a outras, precedentes ou subsequentes, ao qual são aferidos pesos e valores, e a partir daí chega-se a uma média: o estudante está aprovado ou reprovado. Observa-se, aí, que a função somativa da avaliação prevalece nas escolas da educação básica.

Para exemplificar de forma prática esta função classificatória tomemos o caso de um estudante em uma escola cuja média para aprovação é 6. Os alunos são submetidos a duas provas, de conteúdo cumulativo: a primeira, que vale metade da média final, ao fim do primeiro bimestre; e a segunda, que também vale metade, ao fim do segundo bimestre. O aluno em questão tirou 3 na primeira prova, e decidiu que seria necessária uma mudança de atitude se quisesse ser aprovado. Passou a estudar mais, aprendendo de tal forma a matéria que conseguiu tirar 8 na segunda prova, mostrando que até o conteúdo que não tinha aprendido na época da primeira prova já tinha sido recuperado. Independentemente de sua melhora, somam-se suas duas notas, 3 e 8, e divide-se por 2: 5,5, o aluno está reprovado.

Pode-se perceber, a partir do exemplo, que o processo de avaliação do ensino-aprendizagem não deve acabar na simples média das notas obtidas, caso contrário a avaliação terá ocorrido com um fim em si mesma, sem que haja a intenção de mudar a situação do estudante. Sobre chegar a uma média, Luckesi (2014, p. 65) assevera que “não existe possibilidade de obter média de qualidades; não há como juntar uma experiência com qualidade satisfatória a outra com qualidade insatisfatória e, então, fazer a média.”

É importante que seja dada nova oportunidade de tomada de decisão àquele que está sendo avaliado. Em outras palavras, o ato de avaliar deve ser uma oportunidade de se parar para pensar a prática e retornar a ela, buscando o crescimento e o avanço rumo ao que se

²⁰ “*Assessment is an indispensable part of instruction.*”

estipulou no início, durante o processo de planejamento de um curso. Dando uma nova oportunidade de avaliar e de tomar decisões acerca do “estágio de aprendizagem,” a escola estará incentivando o crescimento para a competência nos objetivos aos quais se propôs.

Desta forma, com o propósito de acompanhar a formação dos estudantes, ao invés de somente classificá-los, deve-se buscar realizar avaliações formativas durante todo o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Brown (2004, p. 6), avaliar formativamente é “avaliar os estudantes durante o processo de ‘formação’ de suas competências e habilidades, com o objetivo de contribuir para seu processo de crescimento.”²¹ O foco da avaliação formativa deve ser o *feedback*, ou seja, uma retroalimentação acerca de determinada performance. O *feedback* providencia aos estudantes uma oportunidade de verificar o que aprenderam e de revisitar os objetivos não alcançados (NASAB, 2015).

No entanto, faz-se necessário entender que a lacuna não está na função somativa da avaliação, mas no propósito de uma avaliação e qual função se faz necessária em um determinado momento. A avaliação somativa é fundamental para que os agentes da educação consigam relatar o progresso do estudante, e nos dá informações resumidas referentes à eficácia do ensino, se o estudante alcançou ou não os objetivos propostos. Para Shin e Crandall (2014, p. 248), “o mais importante para a educação pode ser a [avaliação] formativa, mas a mais crítica para os aprendizes provavelmente é a [avaliação] somativa.”²²

Contudo, a Avaliação Formativa é percebida de outra forma. Chama-se de Avaliação Formativa aquela avaliação que examina aspectos comportamentais e outros que não se relacionam com a aprendizagem do conteúdo, como o uso do uniforme, a pontualidade, a organização do caderno, dentre outros. Isso ocorre por falta de formação continuada do profissional, que fica engessado em uma prática e busca adaptar novos conceitos a seus já formados hábitos.

Em conclusão, tanto a avaliação somativa quanto a avaliação formativa devem ter seus valores reconhecidos na educação brasileira, concorrendo da melhor forma possível para o contínuo progresso da formação dos estudantes, dos currículos e dos agentes da educação. Para que isso ocorra, é necessário que os professores sejam instruídos sobre essas duas formas de avaliar (formativa e somativa), podendo, assim, exercer de forma adequada suas respectivas funções.

²¹ “Evaluating students in the process of ‘forming’ their competencies and skills with the goal of helping them to continue that growth process.”

²² “The most important for teaching may be formative, but the most critical for learners is likely to be summative.”

É relevante trazer ainda dois conceitos: a avaliação tradicional e a avaliação alternativa. A avaliação tradicional é aquela que vem em nosso pensamento quando pensamos em “avaliação:” provas, geralmente com itens de múltipla escolha ou de preencher lacunas.

Nos últimos anos, contudo, mais especificamente na última década do século XX, os educadores passaram a contestar a avaliação tradicional composta por testes de múltiplas escolhas, de itens isolados e padronizados, questionando a falta de autenticidade desse tipo de exame (PIERCE; O’MALLEY, 1992). Os testes tradicionais pouco se relacionam à vida cotidiana e ao uso real da LE. Por consequência disso, formas alternativas de avaliação passaram a ser desenvolvidas. Uma avaliação alternativa deve apresentar novas formas de motivar os estudantes, a partir do uso de tarefas²³ com ocorrências de língua autênticas, incentivando-os a solucionar problemas para realizar determinada tarefa utilizando ativamente a LE (PIERCE; O’MALLEY, 1992; NASAB, 2015).

Corroborar com esta visão de avaliação alternativa a fala de McKay (2006, p. 100):

[A avaliação alternativa] traz consigo um foco nas habilidades da criança em realizar tarefas da vida real, bem como uma atenção para características mais abrangentes de avaliar, que encorajam, dentre outras coisas, a participação ativa, atenção ao processo de aprendizagem, e envolvimento dos pais e das crianças durante o processo de avaliação.²⁴

A avaliação alternativa pode ocorrer de diversas maneiras, tais quais em momentos de observação de aula, entrevistas orais, narração de histórias, amostras de textos escritos, projetos, portfólios, auto avaliação ou avaliação de pares, dentre outras (SHIN; CRANDALL, 2014). Ademais, é destacada a necessidade de a avaliação estar diretamente relacionada ao currículo, além de conferir responsabilidade de contínua construção e progresso do processo de ensino-aprendizagem (MCNAMARA, 2000).

A fim de decidir qual forma de avaliação é mais significativa no contexto, reflito sobre os aspectos que apontam para a utilidade de uma avaliação: validade, confiabilidade, praticidade e autenticidade.

A validade informa se o que se está avaliando é realmente o que se quer avaliar, e se as inferências que podem ser feitas a partir do resultado da avaliação são relevantes e apropriadas (MCNAMARA, 2000). Pensar em validade é verificar o que significam os resultados de alguma avaliação e quais inferências podem ser feitas (SCARAMUCCI, 2009).

²³ Por tarefas, considero atividades realizadas em sala ou em casa.

²⁴ “(...) brings with it both a focus on children’s abilities in real-world tasks, but also attention to broader characteristics of assessment that encourage amongst other things active participation, attention to the processes of learning, and involvement of parents and children in the assessment process.”

Em outras palavras, se a avaliação foi útil e apropriada para o propósito ao qual foi pensada. A validade diz respeito ao “quão aceitável é a inferência que se faz de um construto a partir do resultado de um teste (...) e qual é a legitimidade de qualquer decisão que pode ser tomada a partir desse resultado” (FULCHER; DAVIDSON, 2007, p. 12).²⁵ Desta forma, a validade não é a característica de um teste, mas a verificação de que o que se concluiu através da avaliação é válida, ou seja, útil e apropriada. Nessa perspectiva, deve-se refletir sobre o propósito da avaliação a partir da visão de todos os seus usuários (estudantes, professores, pais e a administração da escola).

A confiabilidade olha para as circunstâncias nas quais a avaliação foi realizada, e se os resultados seriam iguais, mesmo que mudassem o momento, a circunstância e o local, por exemplo (BACHMAN; PALMER, 1996). Um teste é confiável se é consistente e estável (SCARAMUCCI, 2000). Se a uma redação é dada uma nota máxima por um examinador e a nota mínima por outro, esta avaliação não foi confiável. Para que haja confiabilidade é necessário ter critérios bem definidos e objetivos claros.

A praticidade, por sua vez, refere-se à implementação da avaliação: se a avaliação requer recursos além daqueles que estão disponíveis, ela não é prática (BACHMAN; PALMER, 1996).

A autenticidade diz respeito a quanto determinada atividade se assemelha a uma atividade que aconteceria na vida real (BACHMAN; PALMER, 1996).

Geralmente, há uma tensão muito grande entre estes elementos. Um teste com um gabarito, como por exemplo, traduzir 200 palavras, é confiável e prático, mas pode não ser válido e autêntico. Corrobora com esta opinião Scaramucci (2011, p. 105), ao dizer que “um aumento de validade geralmente leva a uma diminuição de confiabilidade e vice-versa.” Isso porque, em usos autênticos de comunicação, não existem formas únicas de se expressar; não existem gabaritos.

Nesta perspectiva, apesar de a avaliação tradicional potencialmente ser menos significativa para o estudante em termos de autenticidade, ela é mais prática para o professor elaborar e corrigir; e seus resultados são mais confiáveis por não estarem suscetíveis a tantas variáveis durante a correção. Porém, ela requer um uso mais passivo da língua. Sobre a avaliação alternativa, Nasab (2015) pontua que essa não é realizável em contextos onde os

²⁵ “the degree to which we are justified in making an inference to a construct from a test score (...) and whether any decisions we might make on the basis of the score are justifiable.”

estudantes estão acostumados apenas com a avaliação tradicional, além da dificuldade de acompanhar, monitorar e avaliar todos os estudantes em turmas muito numerosas.

Sobre isso, concordo com o que Brown e Hudson (1998) advogam com relação não à avaliação alternativa, mas às alternativas para a avaliação. Os autores defendem que atividades como portfólios, auto avaliações e diários podem ser consideradas alternativas para a avaliação, a partir do momento em que aumentam as fontes para a tomada de decisão, e que os professores devem ter uma postura crítica e responsável diante deles, da mesma forma que tem diante dos testes tradicionais. Acerca disso, Shaaban (2005, p. 1) considera que

(...) formas alternativas de avaliar levam em consideração as diferentes necessidades, interesses e formas de aprendizado dos estudantes; e tentam integrar a avaliação às atividades de ensino. Além disso, elas indicam se os alunos foram bem-sucedidos, evidenciam as características positivas e propiciam uma avaliação mais formativa do que somativa.²⁶

Apesar de concordar com o autor com relação à visão individualizada de cada estudante, suas decisões, interesses e formas de aprender, discordo quando diz que essas alternativas providenciam uma avaliação mais formativa ou somativa. Acredito que qualquer que seja o instrumento de avaliação, o que o torna formativo ou somativo é o que o professor (ou o administrador do instrumento) faz com o resultado fornecido. É essa ação posterior à avaliação que demonstra que houve uma função formativa, em que o foco era o processo e não o produto do ensino.

Para concluir esta seção, acredito que a melhor avaliação dependerá do contexto da escola, dos objetivos do curso, da quantidade de alunos e da disponibilidade de tempo que o professor terá para elaborar atividades, tomar notas, acompanhar e intervir. Contudo, qualquer que seja o modelo de avaliação escolhido, a avaliação deve exercer uma função formativa, dando um *feedback* ao aluno; deve estar presente no planejamento do curso e nos momentos de instrução; deve ser contínua, prática, válida e confiável. Sobretudo, a avaliação deve providenciar oportunidades ao aluno e ao professor de revisitar o conteúdo não alcançado, não avaliando o produto do ensino, mas avaliando **para** a aprendizagem.

1.2.3 A avaliação de Línguas Estrangeiras para Crianças

Esta seção busca problematizar três perguntas que considero fundamentais sobre a avaliação de LEC: como, porque e o que avaliar.

²⁶ “Specifically, alternative ways of assessing students take into account variation in students’ needs, interests, and learning styles; and they attempt to integrate assessment and learning activities. Also, they indicate successful performance, highlight positive traits, and provide formative rather than summative evaluation.”

Considero relevante iniciar esta seção retomando brevemente a seção 2.1.1, que trata das características da criança como aprendiz de LE. Primeiramente, portanto, há que se especificar que criança é essa. Por criança, refiro-me à infância compreendida entre 9 e 12 anos de idade.

As crianças se assemelham ou se diferenciam dos adultos em termos de três categorias de desenvolvimento. São elas afetiva, cognitiva e de letramento. Todos esses fatores exercem alguma influência no planejamento, na elaboração de procedimentos avaliativos para o acompanhamento e a verificação dos objetivos de aprendizagem. Devido a isso, dedico atenção à sua influência na avaliação de LEC.

Com relação ao desenvolvimento afetivo, e por reconhecer que a criança é mais vulnerável às frustrações e aos erros do que o adulto (MCKAY, 2006), e que situações avaliativas comumente as deixam ansiosas (SHAABAN, 2005; SHIN e CRANDALL, 2014), as atividades avaliativas devem ser significativas, e o professor deve tentar fazer com que a prática avaliativa não crie atmosferas que promovam a ansiedade. Ademais, o professor deve tentar abolir a utilização da avaliação como instrumento de poder e de ameaça, buscando uma relação de respeito com a criança. De acordo com a teoria piagetiana (GOULART, 2005), o respeito envolve temor e afeição. Quando a relação entre a criança e o professor é de respeito, a avaliação não precisa ser utilizada como um instrumento de poder.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, por acreditar que a criança nesta faixa etária já possui conhecimentos metalinguísticos básicos e já é capaz de categorizar elementos e usá-los de maneira adequada, julgo que a avaliação possa requerer estruturas gramaticais, desde que traga insumos concretos para a criança. A necessidade dos elementos concretos²⁷ é defendida pela teoria piagetiana (GOULART, 2005), conforme já refleti anteriormente.

Com relação ao letramento quanto à natureza da aula de LE, por ser o seu primeiro contato com esse tipo de aula, a criança pode não reconhecer exercícios que um adulto reconheceria e saberia realizar intuitivamente, uma vez que os exercícios linguísticos são uma nova experiência de aula para ela. É necessário, portanto, que a avaliação se assemelhe às práticas realizadas em sala de aula e que, em caso de testes, o professor se certifique de que a criança entendeu o comando de determinada questão.

²⁷ Por elemento concreto compreendo a utilização de elementos que remetam os alunos ao que eles conhecem do mundo, como por exemplo o nome dos familiares (*dad, mom, brother, sister*), por meio de imagens ou referências a algo que já foi visto.

Além destes fatores, e tendo em consideração o contexto do presente estudo, a diferença entre as crianças do 5º ano e os alunos do 6º ano em diante está no que caracterizo como um fator motivacional: inglês não é uma disciplina obrigatória no EF1 e, portanto, não reprova. A não reprovação pode aliviar o elemento de ansiedade na realização de alguma atividade avaliativa, mas também pode fazer com que os alunos estudem menos no decorrer do curso.

Explicadas as diferenças, cumpre-se olhar para a eficácia da avaliação em LEC, com o propósito de responder à pergunta: “como avaliar LEC?” A compreensão do que é uma “boa prática” avaliativa varia a depender das visões culturais que determinada sociedade tem sobre ensino e avaliação em geral. No contexto brasileiro, as práticas mudam a depender do tipo de programa de ensino de LE: o ensino regular e os cursinhos específicos de LE possuem planejamentos, metodologias e formas de avaliação próprios para melhor se adequarem ao seu respectivo contexto. As diferenças vão além, considerando se são instituições públicas ou privadas, por exemplo; ou variam a depender da região. Além disso, não há para o EF1 uma política única que oriente bem esse ensino.

Consequentemente, é muito difícil analisar as práticas avaliativas de LEC no Brasil como um todo, mas podemos analisá-las em um contexto mais local, conforme já feito em um momento anterior, quando tratei dos Documentos Oficiais, e será melhor discutida adiante, na análise de dados da presente dissertação.

Shin e Crandall (2014, p. 253) elencam orientações gerais para a avaliação de LEC. Segundo as autoras, a avaliação de LEC deve:

1. Refletir o aprendizado;
2. Contribuir para o aprendizado (professor e aluno);
3. Motivar os estudantes e aumentar sua autoconfiança;
4. Incluir uma variedade de técnicas que atendam as diferentes inteligências e maneiras de aprender;
5. Permitir que todos os estudantes tenham sucesso;
6. Ser contextualizada e significativa;
7. Ser contínua.

Embora concorde com as autoras quando dizem que todos estes são aspectos fundamentais para a avaliação de LEC, também os considero importantes para qualquer avaliação de LE que compartilhe dos mesmos objetivos, independentemente da faixa etária. No entanto, como já discutido no presente texto, a avaliação de LEC deve relacionar o conteúdo a elementos concretos, como por exemplo imagens ou objetos, relacionados ao

universo da criança, que permitam categorizações simples das estruturas morfosintáticas. Isso posto, julgo necessário dar continuidade às investigações buscando identificar outras peculiaridades específicas na avaliação de LEC no decorrer deste estudo, a fim de justificar as pesquisas voltadas para esta faixa-etária específica.

Com relação à finalidade da avaliação de LEC, que diz respeito à pergunta “por que avaliar LEC?”, Shin e Crandall (2014) destacam que a avaliação presta informações para professores, administradores, investidores (no caso do LEC, os pais ou responsáveis) e estudantes. Sobre isso, McKay (2006) complementa que cada um dos interessados pode fazer uso de diferentes tipos de informação proporcionados pela avaliação. Segundo a autora, uma avaliação eficaz providencia ao educador um *feedback* sobre o processo de ensino/aprendizagem, orientando-o sobre a próxima decisão de ensino. Para os administradores, os resultados da avaliação informam sobre a eficácia do currículo do curso, guiando seus próximos investimentos (como por exemplo a compra de novos equipamentos, a troca do material didático, dentre outros). Quando o propósito da avaliação serve para os administradores, ela está exercendo sua função administrativa. Por sua vez, os pais ou responsáveis se baseiam nos resultados da avaliação para saber se seus filhos estão alcançando os objetivos esperados (avaliação baseada em critérios); ou se estão aprendendo em comparação aos outros colegas (avaliação baseada em normas)²⁸. Finalmente, McKay (2006) ressalta que os resultados de uma boa avaliação indicam ao próprio aluno seu progresso e seus possíveis insucessos. Além disso, uma prova pode direcionar o estudo do aluno, informando-o sobre o que, como e quando estudar. McKay (2006) corrobora isso quando diz que a avaliação providencia uma tensão que motiva o aluno a estudar mais.

Em termos de propósitos da avaliação, o que talvez mais diferencie o ensino de LE para crianças e as outras idades é a grande importância conferida ao pai ou responsável como agente interessado nos resultados da avaliação. As motivações de um adulto que decide por conta própria estudar uma LE geralmente dizem respeito a seus interesses pessoais. A criança, por sua vez, inicia seus estudos em LE por vontade dos pais. Desta forma, o professor de LEC precisa ter em mente que, para avaliar a criança, o resultado desta avaliação também servirá aos seus pais ou responsáveis.

²⁸ McNamara (2000) compreende a avaliação baseada em normas como aquela que percebe as informações conseguidas por meio da avaliação a partir da comparação dos resultados dos indivíduos avaliados. Por sua vez, a avaliação baseada em critérios não compara os indivíduos, mas os avalia com relação a um desempenho satisfatório. Desta forma, o aluno pode procurar dar o seu melhor, sem se comparar com os outros, alcançando os objetivos em seu próprio ritmo.

É pela função administrativa da avaliação que a instituição, no caso a escola, atribui as normas da avaliação: a exigência ou não de provas, a periodicidade dos resultados, o formato das provas, o que deve ser cobrado e, por vezes, como deve ser cobrado. Shaaban (2005, p. 1) assim disserta sobre a função administrativa da avaliação:

As ferramentas e procedimentos de avaliação, além de serem essenciais para avaliar o progresso e as conquistas dos estudantes, também auxilia na averiguação da adequação e da eficiência do currículo, da metodologia de ensino e do material didático.²⁹

É por meio da avaliação, de seus resultados e do *feedback* que alunos, professores, administradores e pais podem repensar e aprimorar o processo de ensino/aprendizagem, sendo esta a importância do porquê de se avaliar LEC.

Nesta perspectiva, quando o processo avaliativo é executado de forma satisfatória – avaliação formativa contínua, prática, válida e confiável, exercendo uma função diagnóstica – ele pode auxiliar os sujeitos envolvidos no processo: auxilia os estudantes, informando como estão progredindo, providenciando *feedback* e motivando-os a melhorarem; os professores, indicando quão eficiente está sendo o processo de ensino-aprendizagem, e propiciando valiosas informações sobre os estudantes e seu desempenho; os administradores, que tomam conhecimento do sucesso de seus programas e se estão conseguindo cumprir com o currículo proposto; e os pais ou responsáveis, que podem acompanhar o desenvolvimento de suas crianças individualmente e em comparação com os outros (MCKAY, 2006).

Para responder à última pergunta – “o que avaliar?” – julgo necessário analisar os documentos que estão por trás do curso de LEC no EF1, para compreender quais são os princípios e os objetivos do curso, a fim de compreender o que se deve avaliar. McKay (2006, p. 48) corrobora isto ao dizer que

(...) o currículo com o qual professores e assessores trabalham, e o material didático que o acompanha, definem o escopo e a natureza do aprendizado da língua, e, portanto, tem uma influência decisiva no que se aprende e no que se avalia.³⁰

Isso posto, o que avaliar será decidido a partir dos objetivos do curso e do seu currículo. Como já discutido na seção anterior, uma avaliação voltada para o currículo e para

²⁹ “Assessment tools and procedures, in addition to being essential for evaluating students' progress and achievement, also help in evaluating the suitability and effectiveness of the curriculum, the teaching methodology, and the instructional materials.”

³⁰ Thus the curriculum within which teachers and assessors work, and the textbooks that accompany that curriculum, define the scope and nature of language learning, and therefore have a key influence on what is learned and assessed.

o ensino de LEC caracteriza-se como uma avaliação de aprendizagem. A função diagnóstica da avaliação assume importante papel na avaliação formativa, que é a mais desejada para o processo de ensino-aprendizagem de LEC, uma vez que não faz uma avaliação **da**, mas **para** a aprendizagem. Dessa maneira, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem poderão construir um aprendizado satisfatório dos objetivos propostos pelo currículo estipulado pela instituição de ensino.

Em relação aos resultados ou à atribuição de notas, Shin e Crandall (2014) sugerem três formas: um *feedback* breve; uma lista de verificação ou escalas.

As autoras consideram um *feedback* breve o uso de símbolos de positivo e negativo, ou constatações como “Bom trabalho!” dentre outras. Essas práticas funcionam como um reforço motivacional, ao mostrar ao aluno que o que ele está fazendo é aprovado pelo professor. É válido ressaltar que Shin e Crandall (2014) se referem exclusivamente a realização eficaz ou não das tarefas. Desta forma, as autoras não preveem o uso de penalizações para aspectos comportamentais, ou quando o aluno deixa de fazer alguma atividade. Considero que a rara fundamentação sobre essas questões comportamentais seja um fator de dificuldade para as ações dos professores em sua rotina de prática de ensino de LE na Educação Básica.

A lista de verificação sugerida pelas autoras busca providenciar uma forma prática de elencar o desempenho do aluno com relação aos objetivos e às habilidades, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Lista de verificação

Nome do estudante: _____				
1 = Excedeu os objetivos				
2 = Alcançou os objetivos				
3 = Necessita melhora				
4 = Não alcançou os objetivos				
Habilidade	Data	Data	Data	Data
Responde a perguntas de Sim ou Não	3 10/03	2 12/04	1 14/05	
Responde a comandos orais				
Interage com os outros				

[Fonte: Shin e Crandall, 2014, p. 263]

É possível perceber na sugestão das autoras a influência da função formativa da avaliação. Em um primeiro momento, foi constatado que o aluno necessitava melhora na

habilidade de responder a perguntas de sim ou não. Com o passar do tempo, novos momentos de avaliação surgiram até que o aluno finalmente excedeu os objetivos. Acreditamos que este é um modelo prático e significativo de registrar os resultados para gerenciar a aprendizagem e trazer relatórios aos envolvidos.

Por fim, Shin e Crandall (2014) sugerem as escalas, que podem ser holísticas ou analíticas. Um exemplo de uma escala holística é a matriz do quadro comum europeu.³¹ Escalas analíticas, por sua vez, atribuem uma nota a critérios específicos, como por exemplo em uma redação, pode-se atribuir uma nota ao uso correto de vírgulas. A elaboração de escalas deve ser muito cuidadosa e diretamente atrelada aos objetivos do curso.

Todas as formas de dar resultados propostas pelas autoras desconsideram os aspectos comportamentais dos estudantes, sugerindo que esses aspectos não são significativos para a aprendizagem. Contudo, penso ser válido questionar a relevância deles ou não, uma vez que o propósito do professor também é o da educação do indivíduo para agir em sociedade.

Diante de tudo o que foi falado até aqui sobre a cultura de avaliar, os conceitos de avaliação e as funções formativa e diagnóstica da avaliação, além de como, porque e o que avaliar LEC, considero a avaliação de LEC imprescindível no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo não estando prevista no currículo do EF1, a avaliação de LEC é capaz de informar alunos, pais, professores e administradores sobre onde se está e onde se quer chegar nas aulas de LEC.

Na próxima seção, apresento a metodologia utilizada na presente pesquisa.

³¹ O quadro comum europeu (*Common European Framework*) foi elaborado pelo *Council of Europe* (2001) para servir de base comum na elaboração de programas de curso, currículos, testes e materiais didáticos.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo, subdividido em seções, objetiva apresentar a base metodológica desta dissertação. Apresento a natureza da pesquisa, justificando a metodologia escolhida a fim de responder às perguntas de pesquisa. Em seguida, caracterizo o contexto e os participantes e descrevo os instrumentos (e procedimentos) de coleta, bem como a modalidade de análise dos dados coletados.

2.1 Escolha da metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa interpretativista, realizada por meio de uma pesquisa-ação, e teve como principal objetivo discutir práticas de avaliação em um curso de LEC no EF1, para crianças de 9 a 11 anos.

A pesquisa qualitativa pretende “interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). Segundo André (1995), a pesquisa qualitativa

(...) busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (p. 14).

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa preocupa-se com a realidade subjetiva do mundo, investigando os sentidos e as interpretações das pessoas com relação a determinado fenômeno.

Uma das principais características das ciências humanas é considerar como relevantes as interpretações feitas do comportamento e dos eventos ao nosso redor. A essas interpretações, dá-se o nome de interpretativismo (ERICKSON, 1985, p. 26). Segundo o autor, “indivíduos diferentes podem ter diferentes interpretações para o significado do que (...) aparentemente é um objeto ou um comportamento similar.”³²

Portanto, a análise do mundo social requer o reconhecimento da subjetividade humana e a interpretação da ação social. Por conseguinte, adoto uma filosofia interpretativista para conduzir este estudo.

³² “(...) different individuals may have differing interpretations of the meaning of what, in physical form, appear to be the same or similar objects or behaviors.”

De acordo com Freebody (2003) a metodologia define a estrutura para a condução de um projeto. O autor se refere a três modalidades de pesquisa qualitativa, – pesquisa-ação, estudo de caso e etnografia.

A pesquisa-ação parte da reflexão de um professor que, identificando aspectos que deseja transformar, planeja ações, age e avalia, em um processo cíclico, até atingir o resultado desejado (MACINTYRE, 2002).

O estudo de caso foca em um caso particular de um determinado contexto educacional, e procura tirar conclusões através da análise deste caso (FREEBODY, 2003).

Já a pesquisa de cunho etnográfico caracteriza-se como a tentativa de descrição de uma cultura, ou determinados aspectos dela (BOGDAN; BILKEN, 1998; FREEBODY, 2003; ANDRÉ, 1995; dentre outros).

A opção pela metodologia mais apropriada deve ser feita mediante escolha do caminho a ser seguido a fim de responder às perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Desta forma, optei pela modalidade pesquisa-ação por permitir uma reflexão teórica fortemente aliada a uma intervenção prática, possibilitando uma transformação do contexto em questão.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 20)

Em outras palavras, a pesquisa-ação é um método de pesquisa empírico, onde o pesquisador participa diretamente do estudo. É realizada por meio de “uma sistemática coleta de dados em sua prática cotidiana, analisando-os a fim de tomar decisões sobre como a sua futura prática deve ser” (WALLACE, 1998, p. 4).³³

Assim, compreendo a pesquisa-ação como um método de pesquisa reflexivo, interventivo e cooperativo. Corroborar com esta opinião as palavras de El Andaloussi (2004, p. 91),

A finalidade da pesquisa-ação é o resultado da pesquisa e da prática em uma relação de sinergia, para realizar um projeto social e aperfeiçoar a problemática abordada.

MacIntyre (2002) resumiu a pesquisa-ação como um ciclo que se inicia com um problema, diagnosticado a partir de uma auto-avaliação, e passa por um processo de planejamento, implementação de uma ação, e avaliação da ação, fundamentando-se em uma literatura científica e no conhecimento do contexto. Segundo o autor, a ação não termina na

³³ “It is done by systematically collecting data on your everyday practice and analyzing it in order to come to some decisions about what your future practise should be.”

avaliação, mas esta fornece subsídios para uma nova redefinição do problema. De acordo com Chizzoti (2006, p. 79), “a avaliação dos resultados da ação implementada deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano.”

Esse método de pesquisa vai ao encontro dos objetivos do presente estudo por me permitir que a reflexão sobre a minha prática de avaliação em um curso de LEC no EF1. Assumo, portanto, uma prática de pesquisa qualitativa interpretativista por meio da pesquisa-ação.

Isto posto, apresento na seção subsequente mais detalhes sobre o contexto e os participantes da pesquisa.

2.2 Contexto e participantes da pesquisa

A presente pesquisa-ação foi realizada com uma turma de quinto ano do ensino fundamental, em uma escola pública do Distrito Federal durante o ano de 2017. A seguir, detalho o perfil da escola, da pesquisadora e das crianças participantes.

2.2.1 A escola pesquisada

Esta pesquisa foi realizada em um centro de ensino fundamental do Distrito Federal fundado em 1971. A escola se encontra em um bairro de classe média e tem cerca de 400 alunos matriculados. Possui vários recursos, dentre eles, laboratório de informática, biblioteca, televisão em todas as salas, projetor multimídia, DVD, parquinho, dentre outros. A escola conta com dez salas de aula, comportando cinco turmas de 6º ano e cinco turmas de 7º ano no turno matutino; além de uma turma de 1º ano, duas turmas de 2º ao 5º ano e uma turma de ensino especial no turno vespertino.

A escola possui ainda um Projeto de Docência Compartilhada (PDC)³⁴ que objetiva minimizar o impacto do processo de mudança dos anos iniciais (período no qual eles possuem um professor regente) para os anos finais do EF, momento a partir do qual as crianças passam a ter professores diferentes para cada disciplina. O PDC é proposto para as duas turmas de 5º ano. No ano seguinte, a instituição recebe de outra escola uma centena de alunos do 6º ano. Sendo assim, são mantidas praticamente imutáveis suas antigas turmas de 5º ano, e os novos alunos são distribuídos nas três turmas de 6º ano que são abertas anualmente.

³⁴ O Projeto de Docência Compartilhada é um documento interno, de posse da instituição investigada, e não tenho autorização para publicá-lo. Para referência, utilizei o ano da sua primeira versão, 2011, e as páginas que constam no exemplar impresso ao qual tive acesso durante a pesquisa.

O livro didático adotado pela escola nas aulas de inglês do quinto ano foi o *Marcha Criança: inglês Start up*, da Editora Scipione. Tive autonomia para trabalhar com o material da forma que desejei, complementando as atividades e conteúdo do livro com atividades extras.

2.2.2 A pesquisadora

No início de 2017 fui contratada como professora temporária de inglês em um centro de ensino fundamental da Rede Pública do Distrito Federal, para assumir as turmas de 6º e 7º ano, enquanto a professora regente se atribuía de questões administrativas da escola. No momento em que assumi, soube que a escola tinha um projeto de ensino de LE para os 5º anos, e quem dava as aulas era a professora que eu estava substituindo. A partir de uma negociação pessoal com a professora regente e com a direção da escola, tive a oportunidade de lecionar para as duas turmas de 5º ano durante o primeiro semestre do ano. Para o propósito da presente pesquisa, concentrei-me em apenas uma das turmas.

Durante o semestre, que fora dividido em dois bimestres, atentei-me às minhas ações e refleti sobre elas, buscando mudar o que considerei não ter sido a prática mais adequada de um bimestre para o outro. Fundamentando-me em autores como El Andaloussi (2004) e MacIntyre (2002), esse processo de agir, pensar, mudar e repensar é a base de uma pesquisa-ação.

2.2.3 As crianças participantes

A turma observada cursava o quinto ano do EF. A turma estava no escopo do PDC da escola, e tinham 4 professoras (humanas, exatas, inglês e o projeto, que neste ano foi meio-ambiente) para lecionar aos alunos do quinto ano. As aulas de inglês se iniciaram, portanto, antes do período previsto pela LDB (BRASIL, 1996).

A turma possuía 15 estudantes frequentes, sendo um deles diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. O aluno optou por não participar das aulas de inglês, e era encaminhado para uma Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado. Desta forma, participou do curso um total de 14 estudantes. No entanto, não obtive a autorização dos responsáveis para coleta de dados de um dos alunos. Desta forma, foram investigados 13 estudantes. As crianças tinham de 10 a 11 anos de idade, com exceção de um aluno de 12 anos e outro de 13, que eram repetentes.

Nove alunos nunca estudaram inglês fora da escola. Como três repetiram o 5º ano, eles já tiveram a oportunidade de estudar a língua quando participaram do projeto enquanto

cursavam o 5º ano na escola no ano anterior. Seis estudantes afirmaram que esta era a primeira vez que estudavam inglês; dois alegaram que já estudaram inglês em outro lugar, mas que pararam; e apenas um afirmou que estudava no projeto e em outro lugar.

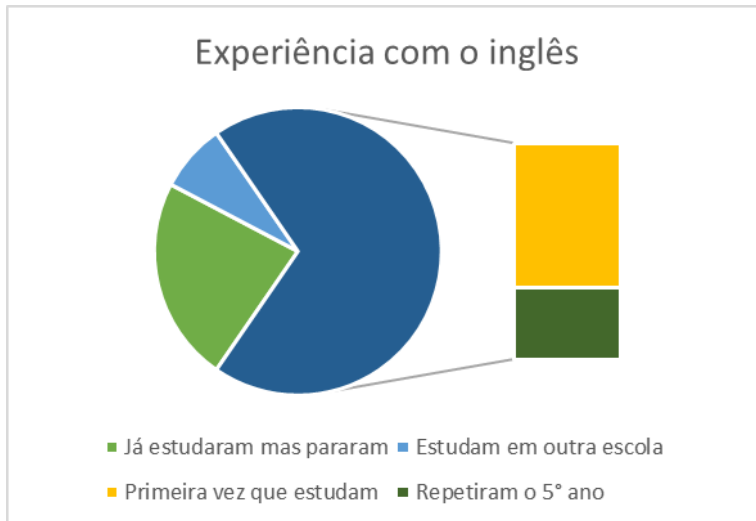


Figura 2 – Experiência com o inglês

Fonte: elaborado pela autora

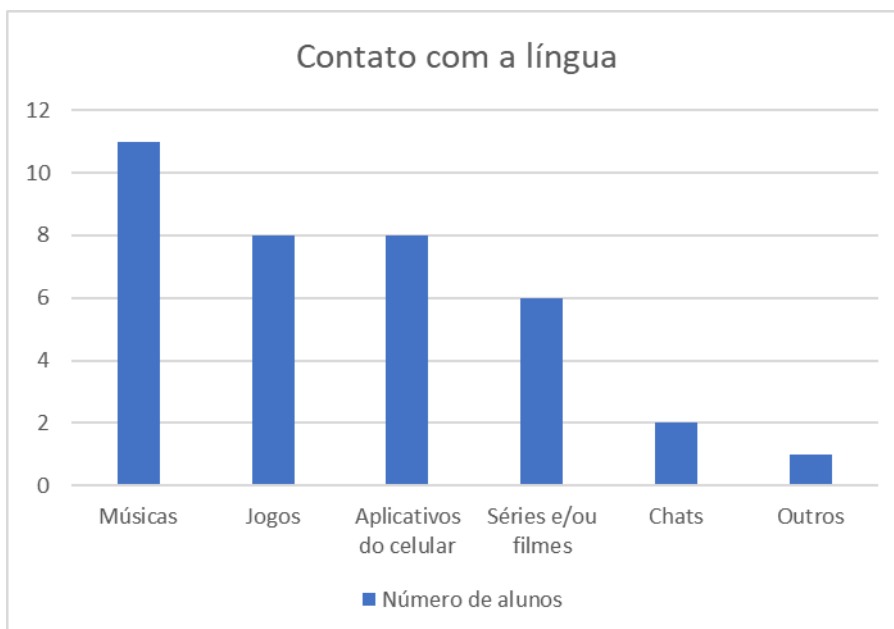


Figura 3 – Contato com a língua

Fonte: elaborado pela autora

Os estudantes foram questionados com relação a seu contato com a LI. A maioria, 11, apontou a música como sendo o meio pelo qual eles mais têm contato com o inglês. Oito indicaram jogos e aplicativos de celular. Seis estudantes têm contato com a LI através de

séries e/ou filmes; dois relataram usá-la em chats e apenas um estudante marcou a opção outros – “para conversar com a professora.”

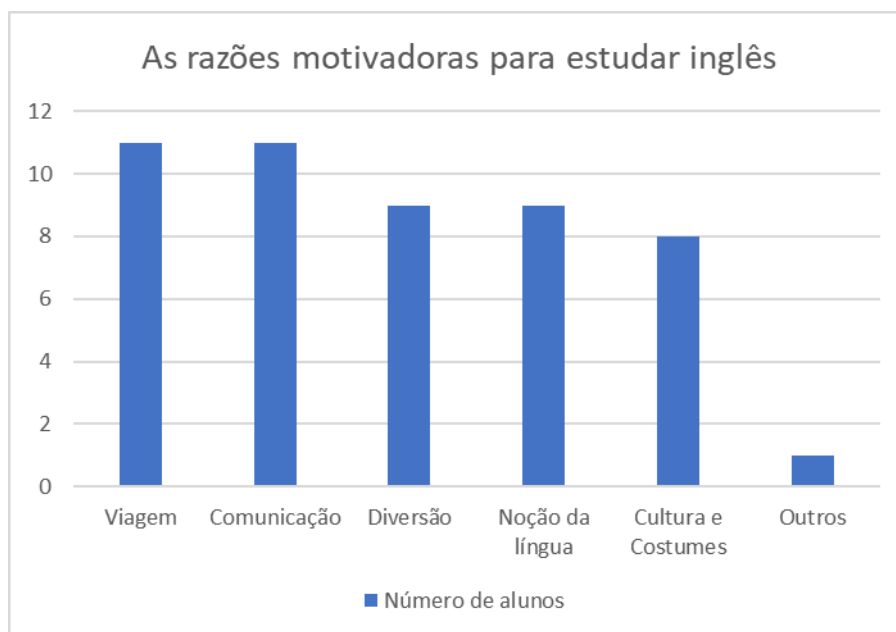


Figura 4 – As razões motivadoras para estudar inglês

Fonte: elaborado pela autora

Quando questionados acerca de quais razões que os levavam a se interessar em aprender inglês, quase todos – 91% – citaram viagem e comunicação com estrangeiros. 9 dos 12 alunos entrevistados mencionaram que aprendem a língua porque acham divertido. 75% dos estudantes afirmaram que se interessam por estudar a língua para chegarem no 6º ano já sabendo um pouco de inglês. Oito estudantes querem aprender sobre a cultura e os costumes de outros países. Um aluno marcou a opção outros, mencionando *videogames*.

2.3 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo foram documentos, questionários respondidos pelos alunos, observação de aulas, diários reflexivos, notas de campo, entrevistas e atividades avaliativas.

2.3.1 Análise documental

Para entender os aspectos envolvidos no estudo, foi necessário investigar e compreender um conjunto de documentos que regulamentam o ensino de LEC no Brasil e, principalmente, no contexto específico das escolas investigadas. A análise documental foi

escolhida como um instrumento complementar, com o propósito de nos direcionar ao objetivo de investigar as abordagens avaliativas que ocorrem no ensino/avaliação de LEC.

Para Flick (2009, p. 262), a análise documental providencia uma visão nova sobre o assunto, dado que por meio de documentos pode-se divisar além das perspectivas dos atuantes na área. O autor considera que as principais características do método são o fato de serem instrutivos acerca das realidades sociais em contextos institucionais; podem ser vistos como instrumentos comunicativos utilizados com propósitos práticos; além de poderem trazer uma contribuição valiosa para outras formas de dados.

Bogdan e Biklen (1998, p. 133) também destacam a modalidade análise documental, categorizando-os como “documentos pessoais, documentos oficiais e documentos da cultura popular.”³⁵ Os autores defendem que tais documentos podem ser usados em conjunto com entrevistas e observações participantes, e a importância de analisá-los encontra-se na necessidade de compreender como a instituição que os produziu se define – qual é a sua perspectiva oficial.

Para este estudo, e especificamente no contexto da escola investigada e da educação, interessam-nos os documentos oficiais, caracterizados como comunicações escritas, produzidas por instituições burocráticas. São considerados documentos oficiais os documentos internos, uma comunicação externa e registros dos estudantes, por exemplo (BOGDAN; BILKEN, 1998)³⁶. Eles podem ser internos, externos ou registros.

Os documentos internos são aqueles que revelam a cadeia de comando oficial da escola. A comunicação externa pode se dar por meio de jornais, notícias, ou declarações que expressam os valores de quem administra a escola. Finalmente, os registros sobre os estudantes agregam relatórios de avaliações dos estudantes, frequência, perfil psicológico, dentre outros (BOGDAN; BILKEN, 1998).

Para elaborar essa análise documental, segui os seguintes passos: coletar, organizar e analisar. Cada passo será melhor explicado a seguir.

Em um primeiro momento, procurei reunir os documentos necessários para a pesquisa. O objetivo era o de, inicialmente, coletar informações que guiarão o meu olhar para o que poderia encontrar. Não me preocupei em organizá-los ou analisá-los; tais investigações viriam subsequentemente, junto com as observações e o desenrolar do estudo. O conjunto de documentos foi composto por:

³⁵ “*personal documents, official documents, and popular culture documents.*”

³⁶ Sobre os outros tipos de documentos, consulte os autores.

- a) Documentos oficiais nacionais, tais como os PCN; o Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais;
- b) Projeto Político-Pedagógico da escola investigada;
- c) Outros escritos: manuais, relatórios, projetos, planejamentos, grades curriculares, modelos de provas, material didático, a prova e o relatório que elaborei, dentre outros.

Posteriormente, organizei o material coletado e passei a olhar para o conjunto de forma analítica, buscando torná-los inteligíveis para, assim, investigar como ocorriam na prática do ensino/avaliação de LEC. A organização foi feita utilizando algumas técnicas, tais como caracterização, categorização e fichamento, com a finalidade de facilitar o manuseio durante as etapas subsequentes.

Finalmente, os documentos foram analisados tendo em conta seus ideais, propósitos e orientações.

Com base nessas análises, pude observar qual é a visão de avaliação nos termos legais e qual é a postura da direção da escola, dos alunos e de seus pais, diante do assunto em questão.

2.3.2 Questionários

Optei por aplicar questionários por serem instrumentos adequados para um breve levantamento dos participantes da pesquisa. Os questionários (vide Apêndice A) foram respondidos pelos alunos, de forma escrita, no dia 30 de maio de 2017, e tinham como objetivo levantar informações sobre seu perfil, sua experiência com a LE e seu interesse pela LE. As respostas dos questionários foram analisadas e categorizadas conforme proposto por Nunan (1992). A categorização de dados será tratada posteriormente.

Os questionários se enquadram na mesma definição das entrevistas – técnicas de pesquisa que envolvem perguntas diretamente feitas a uma outra pessoa. A elas geralmente dá-se o nome de técnicas *introspectivas* (WALLACE, 1998). São instrumentos capazes de reunir informações acerca do respondente, sua visão pessoal, suas interpretações, crenças e experiências.

Os questionários apresentam algumas desvantagens. Wallace (1998, p. 126-129) as destaca de acordo com suas possíveis limitações: subjetividade; natureza das amostras; e intromissão.³⁷

Acerca da subjetividade, por vezes não é possível investigar se a resposta realmente reflete a realidade. Além disso, as perguntas podem trazer dados que, apesar de sinceros, não são relevantes ou não podem ser aproveitados na prática. O autor indica que o pesquisador deve ser realistas com relação aos dados que coleta por meio de questionários e entrevistas, e que enxerguem-nos como qualquer outro dado coletado pelo uso de outros instrumentos, refletindo se aquela resposta é válida; se a experiência de quem respondeu deve ser considerada; e, finalmente, se não houve alguma motivação oculta na hora de responder.

Apesar das limitações existentes, optei pela utilização dos questionários por serem instrumentos válidos para traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

2.3.3 Entrevistas

A entrevista é um instrumento básico de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e quando utilizada de forma complementar, aliada à observação, à análise documental, dentre outras técnicas, é capaz de providenciar uma nova interpretação ao fenômeno: a percepção do sujeito investigado (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34)

Este estudo adota a classificação de entrevistas feita por Nunan (1992, p. 149) que as classifica como estruturada, semiestruturada e desestruturada, a depender do grau de formalidade.

Sobre as entrevistas estruturadas, Fontana e Frey (1994) alegam que são entrevistas inflexíveis, com perguntas pré-estabelecidas, onde quase não há espaço para respostas variadas.

As entrevistas desestruturadas, por sua vez, são aquelas em que o entrevistador não pré-estabelece tudo o que será perguntado, e não se limita a uma abordagem formal ao entrevistar.

As entrevistas semiestruturadas articulam aspectos das duas anteriores. Ainda segundo Wallace (1998, p. 147), essas entrevistas “reúnem um certo grau de controle aliado a uma

³⁷ *Subjectivity; nature of the sample; intrusiveness*

determinada dosagem de liberdade ao desenvolver a entrevista. ”³⁸ Ademais, o caráter flexível da entrevista semiestruturada apresenta-se de muito valor para pesquisas interpretativistas (NUNAN, 1992).

Bogdan e Bilken (1998) consideram que tipos distintos de entrevistas podem ser utilizados em estágios diferentes da pesquisa, a depender de seu objetivo. A entrevista desestruturada pode ser utilizada no início, tencionando obter uma visão mais geral do fenômeno e da interpretação do entrevistado. Posteriormente, pode-se realizar uma entrevista estruturada com a finalidade de comparar resultados.

Como utilizo as entrevistas como instrumentos complementares, outras técnicas de coleta de dados já proporcionaram uma visão mais global do fato investigado. Em vista disso, o modelo de entrevista escolhido para este estudo foi a entrevista semiestruturada (ver apêndice B).

A idealizadora do PDC leu as perguntas e as respondeu na ordem que preferiu. A entrevista foi gravada na escola no dia 11 de setembro, e posteriormente transcrita (ver apêndice C). A partir das respostas, pude compreender melhor os objetivos do projeto, bem como esclarecer algumas questões administrativas.

2.3.4 Notas de campo

Para abarcar o conjunto de aspectos envolvidos no estudo, tomei notas durante todo o trabalho de campo. As notas de campo são fundamentais para o registro das percepções e reflexões durante o processo de coleta de dados, sendo, portanto, indispensáveis para uma pesquisa-ação, uma vez que este método de pesquisa consiste em uma aprendizagem contínua acerca das práticas que se intenciona investigar. O objetivo das notas de campo foi de conferir, quando considerei relevante, aspectos não registrados de outra forma. Julguei interessante registrar de modo informal impressões, inquietações, opiniões, eventos e procedimentos tomados na coleta de dados. Utilizei cadernos e computadores para tomar as notas. Essas anotações foram analisadas e possibilitaram tornar inteligíveis algumas particularidades encontradas no trabalho de campo.

Não há consenso acerca da definição de notas de campo, mas utilizarei a aceção dada por Bogdan e Biklen (1998, p. 107-108), que as definem como “o relato escrito do que o pesquisador ouve, vê, experiencia e pensa durante a coleta e reflexão dos dados em um estudo

³⁸ “(...) combine a certain degree of control with a certain amount of freedom to develop the interview.”

qualitativo”.³⁹ Os autores alegam que, ao tomar notas de campo constantemente, o pesquisador torna-se capaz de controlar o desenvolvimento do projeto, de acompanhar como o plano de pesquisa vai sendo afetado pelos dados, e como estes dados o influenciaram.

As notas de campo podem ser organizadas de uma forma altamente estruturada, em formato de *logs*. *Logs* são entradas curtas, registros que podem conter detalhes administrativos (data, conteúdo), seguidos de anotações verticais, informando os objetivos alcançados e os pontos que requerem uma maior atenção do pesquisador (WALLACE, 1998).

Um total de 21 *logs* foram registrados ao longo de quatro meses (de março a junho)⁴⁰ (ver APÊNDICE E). Ao término de cada aula realizada registrava os pontos principais da aula, uma vez que “quanto mais tempo passar entre a observação e o registro da aula, mais pobre será sua recordação”⁴¹ (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 128). Alguns deles foram utilizados na confecção de diários reflexivos, e relatavam fatos que poderiam ajudar a responder às perguntas de pesquisa.

A partir das notas de campo e dos *logs*, foram elaborados diários reflexivos (ver APÊNDICE D) acerca das atividades realizadas e das reações e desempenhos dos alunos. Os diários foram elaborados com base em planejamentos e em notas de campo. Wallace (1998) ressalva que a criação de um diário reflexivo é pessoal, sendo, portanto, apropriada para explorar dados que envolvam os sentimentos do pesquisador. Foram elaborados 15 diários reflexivos de março a dezembro de 2017.

2.4 Coleta de Dados

Os dados foram coletados entre 2016 e 2017. De abril a dezembro de 2016, analisei os documentos oficiais que fundamentam o currículo e as práticas de ensino/avaliação das escolas investigadas.

No primeiro semestre de 2017, na data de 16 de maio, enviei aos pais ou responsáveis pelos alunos um termo de consentimento livre e esclarecido para menores de idade. Considerei apenas os questionários dos estudantes que trouxeram as assinaturas dos pais ou responsáveis. Dos 13 estudantes da turma de 5º ano investigada que participaram da pesquisa, 12 consentiram em participar. Em seguida, no dia 30 de maio, apliquei os questionários, que

³⁹ “the written account of what the researcher hears, sees, experiences and thinks in the course of collecting and reflecting on the data in a qualitative study.”

⁴⁰ Ver anexo F

⁴¹ *The more time that passes between observation and recording the notes, the poorer your recall will be (...).*

providenciaram as informações sobre o perfil dos participantes da pesquisa, suas experiências prévias e seus maiores interesses com a LI.

De março a julho de 2017 ministrei as aulas que foram registradas e analisadas. Foi um total de 17 aulas, registradas no Quadro 2. Detalhei e analisei as atividades realizadas com os alunos, suas reações e seu desempenho, com o objetivo de refletir sobre práticas avaliativas no contexto investigado.

Quadro 2 – Aulas e conteúdo

Aula	Data	Conteúdo
1	7 de março de 2017	<i>Greetings</i>
2	14 de março de 2017	<i>Alphabet</i>
3	28 de março de 2017	<i>Numbers, school subjects</i>
4	4 de abril de 2017	<i>Numbers</i>
5	11 de abril de 2017	<i>Colors and numbers</i>
6	18 de abril de 2017	Prova do 1º bimestre
7	25 de abril de 2017	Correção da prova
8	2 de maio de 2017	<i>There is / there are</i>
9	9 de maio de 2017	<i>Routine</i>
10	16 de maio de 2017	<i>Text about routine</i>
11	23 de maio de 2017	<i>Can and verbs</i>
12	30 de maio de 2017	<i>Can and Animals</i>
13	6 de junho de 2017	<i>Handout Can</i>
14	13 de junho de 2017	<i>Time</i>
15	22 de junho de 2017	Revisão para a prova
16	27 de junho de 2017	Prova do 2º bimestre
17	29 de junho de 2017	Correção da prova

Fonte: elaborado pela autora

A entrevista com a professora responsável pelo projeto foi realizada no dia 11 de setembro, para esclarecer questões administrativas e demais considerações.

Os dados coletados por meio dos instrumentos escolhidos para este estudo foram categorizados, triangulados, analisados e discutidos, com o objetivo de discutir as práticas de ensino/avaliação de LEC no contexto investigado.

A qualidade da análise dos dados coletados é de notável importância. Empenhei-me por buscar diferentes perspectivas sobre o assunto investigado (triangulação), visando conferir mais confiabilidade aos dados.

Aliada à triangulação, os dados foram categorizados conforme proposto por Lüdke e André (1986, p. 45):

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

A identificação dessas tendências e padrões também é chamada de “categorização de dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 171).

Neste capítulo, indiquei os princípios da pesquisa qualitativa interpretativista e a pesquisa-ação. Justifiquei a escolha por tal modalidade de pesquisa, bem como descrevi o contexto e os participantes do estudo. Caracterizei os instrumentos de coleta de dados e seus propósitos, e expliquei quais foram as modalidades de análise desses dados. No capítulo a seguir, apresento a discussão e os resultados dessas análises.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo destina-se a apresentar a análise e discussão de dados, com o propósito de responder às questões de pesquisa deste estudo. Dessa forma, busco entender por que, o que como e para quem avaliar em cursos de LEC no EF1. Para responder estas perguntas, reflito sobre o PDC e a posição da LE nele; discuto as situações avaliativas do curso de inglês para os alunos do 5º ano, justificando minhas decisões sobre determinadas práticas, e reflito sobre relatório avaliativo elaborado, pensando em práticas que possam favorecer a todos aqueles que participaram e participarão de cursos semelhantes.

Nas seções a seguir, retomando as reflexões realizadas sobre a avaliação em LEC, procuro responder às perguntas de pesquisa: por que avaliar (quais devem ser os objetivos da avaliação?), o que avaliar (quais devem ser os conteúdos da avaliação?), como avaliar (quais devem ser os formatos da avaliação?) e para quem avaliar (como deve ser dado o retorno à sociedade sobre os resultados da avaliação?) um curso de LEC.

3.1 Por que avaliar?

A avaliação é parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem por indicar o que está acontecendo entre o ensinar e o aprender. Por meio da avaliação, alunos, professores, administradores e pais se tornam capazes de compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem (REA-DICKINS; RIXON, 1999; McKay, 2006). Adicionalmente, o próprio Projeto de Docência Compartilhada (doravante PDC) reconhece a necessidade da avaliação, ao considerar o processo avaliativo “imprescindível na própria construção do conhecimento como instrumento que possibilita diagnosticá-lo (...)” (OLIVEIRA, JESUS, & MORAIS, 2011, p. 61).

No entanto, há que se retomar aqui uma importante característica apresentada na descrição do contexto: o curso de LEC não é obrigatório no 5º ano, e os relatórios gerais da escola entregues aos pais ao final do bimestre, na reunião de pais, não trazem nenhuma informação sobre as aulas de LE.

Inicialmente, pensei que a avaliação de LEC no contexto aconteceria por meio de avaliações alternativas ou com o uso de outros instrumentos que não os tradicionais, pelo fato de que o inglês não é uma disciplina obrigatória e, conseqüentemente, não reprova. Contudo, a escola requeria a elaboração e a aplicação de uma prova, que deveria acontecer ao final do bimestre, durante a semana de prova do 5º ano.

Os dados indicam que a obrigação de aplicar provas tenha quatro causas principais, que explicarei a seguir. A primeira causa que identifiquei diz respeito à função administrativa da avaliação, como ilustrado na entrevista com a idealizadora do projeto, no excerto 1:

Excerto 1. Entrevista – Idealizadora do Projeto – 11 de setembro

Eu acho que a avaliação do inglês pra eles, é pra gente (...) mais ou menos ver o ponto de partida no sexto ano (...) então a gente mais ou menos sabendo aonde os nossos conseguiram chegar no 5º, a gente sabe mais ou menos até fazer o diagnóstico dos que vem de fora. Tem uns que vem de fora que não sabem que vermelho é “red,” (...) Então você consegue fazer um planejamento mais eficaz no primeiro mês, quando você tem esse diagnóstico mais certinho, mais elaborado (...) Aí nesse caso da avaliação no 5º ano, eu não acho nem que a prova seria necessária, necessária mais pra gente quali... né, pra gente colocar qualitativamente como vai o andamento do processo. Se ele foi válido mesmo, se o livro *tá* (sic) sendo satisfatório pra que a gente possa fazer esse diagnóstico no 6º, tudo isso.

Percebo por este excerto que, para a idealizadora do projeto, a necessidade de avaliar LEC no 5º ano não se relaciona tanto com o conteúdo ou aquisição linguística, sendo salientada a função administrativa da avaliação, explicada por Shaaban (2005) como aquela que auxilia na averiguação da eficácia do currículo e do material didático. De acordo com esta perspectiva, os resultados das provas e da avaliação de LEC deveriam ser utilizados de um ano para o outro, tanto para diagnosticar como os alunos começam o 6º ano e traçar um comparativo com os novos alunos, quanto para verificar a efetividade do curso e do material didático.

Ainda segundo a idealizadora do projeto, a escola mantém um registro escolar anual, que indica para eles a quantidade de alunos aprovados e reprovados em LE no 6º ano. Na entrevista, ela me informou que, desde o início do projeto, o número de reprovações com dependência em LE no 6º ano - ou a disciplina de LE sendo a 4ª disciplina que reprova – diminuiu drasticamente entre os alunos que realizaram o 5º ano na escola.

No entanto, no ano desta pesquisa, os resultados do curso de LEC no EF1 do ano anterior não foram compartilhados com a professora do EF2. Tampouco houve continuidade no material didático, que até dois anos atrás⁴² seguia uma sequência do 5º para o 6º ano, mas teve que ser mudado, como se pode observar no excerto 2:

⁴² 2015

Excerto 2. Entrevista – Idealizadora do Projeto – 11 de setembro

Então a gente comprava o 5º ano também da coleção do “Start Up” já pra eles darem continuidade. Aí veio a escolha do livro didático, e o “Start Up” não entrou, a gente teve que mudar o livro didático.

Durante o primeiro semestre eu substituí a professora efetiva do curso, e ela retornou no início segundo semestre. Não me foi perguntado que conteúdos eu havia desenvolvido com as crianças, e ninguém me pediu os resultados da avaliação que fiz no primeiro semestre. Isso posto, no ano da presente pesquisa, a continuidade não ocorreu nem para os alunos do 6º ano, com a chegada das novas turmas, nem para os alunos do 5º ano, durante o ano letivo.

Desta forma, apesar de a idealizadora do projeto afirmar que uma das necessidades da avaliação do curso de LEC proposto no PDC seja providenciar informações para os administradores e para os professores dos anos seguintes, isto não ocorreu durante a presente pesquisa. A partir desta descrição, percebo um discurso desatrelado da ação. Apesar de se respaldar em boas intenções, prevalece uma prática de avaliação que não exerce sua função administrativa. Esta reflexão corrobora Romão (1998, p.34), quando diz que frequentemente “constata-se a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado”.

Um outro fator identificado que justifica a obrigatoriedade da prova foi a cobrança dos pais:

Excerto 3. Entrevista – Idealizadora do Projeto – 11 de setembro de 2017

Eu acredito que a necessidade da prova *ela* (sic) veio mais como uma cobrança familiar, os pais queriam saber do desempenho dos filhos, e aí nessa hora quando você fala de um outro idioma (...) existe essa cobrança familiar. Então, como ele investiu, ele comprou um livro que ele não era obrigado a comprar, entendeu, ele teve que se esforçar pra fazer uma tarefa com o filho dele em casa, ele teve que traduzir uma música, às vezes ele teve que ajudar o filho dele a traduzir, ele teve que comprar um dicionário de inglês, ele teve que fazer um investimento, ele quer saber do retorno, então ele quer uma coisa palpável, ele quer ver, não só a qualidade, ele quer ver a quantidade. Aí passa a ser uma coisa que tem que... que se torna meio que obrigatório, que é pra você dar uma satisfação pra família daquilo que você *tá* (sic) fazendo.

A fala da idealizadora do projeto corrobora a visão de McKay (2006), que enxerga os pais ou responsáveis como um dos sujeitos que se beneficiam com a avaliação.

A perspectiva de que os pais precisam dos resultados da prova me guiou durante as práticas de ensino de LEC no decorrer do semestre, como se pode notar em alguns diários reflexivos:

Excerto 4. Diário reflexivo – Pesquisadora – 19 de junho de 2017

(...) o objetivo desta avaliação pra mim é mostrar pra eles que eles são capazes, mostrar pros pais o que fizemos durante o bimestre e mostrar pra escola que vale a pena manter o projeto. [APÊNDICE E]

Excerto 5. Diário reflexivo – Pesquisadora – 27 de junho de 2017

As notas serão registradas para quem? Para os pais, para a escola e para eles. Quem precisa de notas?

() Pais (bastam os conceitos)

(x) Escola (registro escolar futuro)

(x) Eles (vício)

() Eu (bastam os conceitos e a comparação com os diários e pontos positivos)

No entanto, percebi que durante o curso investigado nenhum pai mostrou qualquer interesse pelas notas ou por saber como estava o rendimento do aluno, conforme excerto 6.

Excerto 6. Diário reflexivo – Pesquisadora – 16 de dezembro de 2017

Hoje foi a última reunião de pais. Foram 4 reuniões de pais durante o ano, e em todas elas nenhum pai da turma investigada veio falar comigo. A reunião dos 5^{os} anos acontece separadamente com as professoras de exatas e de humanas, e eu, a professora de inglês, ficava junto com os professores do EF2. Após a reunião com as professoras específicas, todos os pais podiam vir falar comigo, mas nenhum veio.

Na reunião do 2^o bimestre, que foi no dia 12/08 (...) acabei não enviando os boletins do 2^o bimestre pra coordenadora. Ela também não me pediu. Durante a reunião do 2^o, ninguém veio me pedir nota nenhuma de inglês, nem os pais, nem a coordenadora, nem os alunos, nem mais ninguém da direção. A professora que seguiu com as aulas a partir do 3^o bimestre também não me perguntou nada sobre o que eu já tinha dado, até onde eu tinha ido no livro, qual unidade eu tinha fechado, que atividades já tinha feito... Ela também não me pediu pra ver nenhuma prova. As outras professoras do 5^o ano também não me pediram nada, e ninguém me chamou para participar de nenhum conselho de classe do 5^o ano. Tudo isso me faz questionar qual é o sentido real do que fiz durante o primeiro semestre, não para os alunos, pois pra esses acredito ter feito alguma diferença, mas pra escola, pra coordenação e pros pais. Fiquei com a impressão de que, no fim, a avaliação só serviu pros alunos e pra mim mesma.

Nota-se, a partir da reflexão sobre o excerto acima, que ninguém mostrou interesse pelos resultados da avaliação das práticas de LEC que fiz com os alunos do 5^o ano durante o primeiro semestre de 2017, o que me faz questionar a afirmação de que a avaliação e a necessidade da prova “veio mais como uma cobrança familiar.” Os pais não cobraram os resultados da avaliação, mesmo quando não receberam nada na reunião do segundo bimestre.

É possível que isso ocorra pelo fato de a LE não estar no relatório que é entregue pelas professoras de humanas e de exatas. Isso indica que há uma desvalorização do curso de LEC no EF1, o que pode ser justificado pelo seu caráter facultativo, pela visão de que ele é um “extra.”

Excerto 7. Entrevista – Idealizadora do Projeto – 11 de setembro

Aluno da rede pública, né, o inglês começa só no 6º ano, primeiro ano de inglês aqui, da disciplina, então no 5º e no 6º eu não posso esperar nada deles. (...) é um acréscimo, é um bônus, é um investimento familiar...

É possível inferir pela fala da idealizadora do projeto que, em outras palavras, o que a criança aprender “é lucro” já que nada se pode esperar deles, uma vez que na rede pública do Distrito Federal raramente se pensa em curso de LEC no EF1. Sendo assim, entendo que, com relação ao curso de LEC no EF1, a visão dos pais ou responsáveis pelas crianças do 5º ano seja um reflexo da visão da direção da escola – a forma como ela entende e percebe o curso, e a importância que ela confere a ele, refletirá na forma com que os pais ou responsáveis verão a disciplina.

A idealizadora do projeto considera ainda uma outra causa para a obrigatoriedade da prova: a integridade do processo avaliativo da escola. Segundo ela,

Excerto 8. Entrevista – Idealizadora do Projeto – 11 de setembro

(...) é importante que essa avaliação seja constante, que ela não seja assim disparate (...) Você vem trabalhando todo numa linha direcionada, de trabalho coletivo, colaborativo, e aí *você* (sic) chega um professor no 4º ano e resolve: “ah eu vou fazer prova só oral, eu não vou fazer registro,” – não pode ser assim, você tem que se adaptar à proposta pedagógica (...) Então acho assim, que, a avaliação a gente tem que ir fazendo nos mesmos moldes, porque lá na frente na vida elas vão continuar sendo assim, sabe (...)

Em outras palavras, ela acredita que a realização de atividades avaliativas requer prática, e que as crianças devem ser acostumadas desde cedo às práticas avaliativas formais às quais elas serão expostas em um futuro próximo. Concordo com a visão da idealizadora do projeto, e entendo que formatos novos de avaliação podem causar estranhamento e ansiedade, o que pode afetar a confiabilidade dos resultados da avaliação.

Excerto 9. Diário reflexivo – Pesquisadora – 1º de maio de 2017

Acredito que a dificuldade maior pra eles foi a natureza, pois nunca tinham feito uma prova de inglês e tinham questões diferentes das que vínhamos fazendo. Talvez tenha ido mal quem não se dedicou em casa ou quem não fez as atividades que propunha em sala.

Quando digo que “tinham questões diferentes”, refiro-me ao formato da questão até o momento desconhecido para as crianças. Como os alunos já tinham realizado outras atividades com o mesmo conteúdo, acredito que não houve falha de validade⁴³.

O excerto 10 ilustra a minha conclusão durante o último mês do curso.

Excerto 10. Diário reflexivo – Pesquisadora – 19 de junho de 2017

Uma vantagem de realizar uma avaliação com esses meninos é que eles começam a se adaptar a realizar atividades avaliativas de inglês, e sabem que são capazes de realizá-la.

Isso posto, aquiesço a necessidade da prova neste curso específico, por que entendo que o aluno precisa se acostumar com a natureza das provas de inglês com o qual ele se deparará nos estudos de LE subsequentes, corroborando a visão da idealizadora do projeto de que a avaliação deve ser feita da mesma forma que será feita no futuro. Retomando Hughes (2003), o autor destaca que, para conferir mais confiabilidade à uma avaliação, o aluno deve estar familiarizado com o formato e com as técnicas de avaliar. Provas de inglês geralmente possuem questões parecidas, sejam elas completar lacunas, ligar colunas, desembaralhar letras, dentre outras. Desta forma, julgo favorável que a criança seja exposta a essas questões nesse momento inicial, para que desde já se familiarizem com a natureza de provas de LE.

Finalmente, tratando-se especificamente do processo de ensino/aprendizagem que ocorre em sala de aula, acredito que os resultados da prova são capazes de fornecer subsídios fundamentais para a função formativa da avaliação, e isto pode ser justificado pelo excerto a seguir.

Excerto 11. Diário reflexivo – Pesquisadora – 1º de maio de 2017

Corrigimos a prova juntos, e pelo que pude perceber eles entenderam seus erros. (...) Fiquei especialmente preocupada com um aluno que sempre participou das aulas e que tinha muita motivação, mas tirou nota baixa na avaliação. Ele ficou visivelmente aborrecido, passou o resto da aula calado e triste. Eu tentei falar algumas vezes na aula “nota não importa agora, gente, dá pra melhorar, dá pra correr atrás.”

Um outro aluno disse “que bom que inglês não reprova,” e aproveitei esse gancho para falar sobre a importância de saber inglês. Escrevi algumas palavras no quadro, tipo “drive through, food truck, selfie, football” para eles

⁴³ Isso ocorreu na questão 4 da primeira prova, e falarei dela futuramente, na subseção 3.3.1.

perceberem que usamos muitas palavras da língua, e o motivo disso. Deixei que eles falassem, e concluímos que o inglês é global e que é muito importante saber, mesmo pra quem não tem intenção de viajar, pois usamos as palavras no nosso cotidiano brasileiro. Notei que chamei a atenção do aluno que tirou a nota baixa quando falei dos esportes, e pude ver que o interesse dele voltou. Ele ficou feliz em saber que basquete vem de “basket,” cesta, e pareceu empolgado quando viu palavras como *football* e *handball*.

Nesse momento um aluno muito tímido chegou até mim e perguntou “professora, pizza também é uma palavra em inglês?” Disse que não, que era italiana, mas essa consciência de palavras brasileiras e não brasileiras me emocionou muito.

Por me preocupar com a vulnerabilidade da criança, conforme defendido por McKay (2006), foi a partir do resultado abaixo do esperado na prova desse aluno que eu tive a sensibilidade de tentar resgatá-lo para a LE, e busquei formas de recuperar sua motivação. Esta percepção poderia ter surgido durante a realização de outras atividades em sala de aula, mas, para mim, os resultados da prova foram muito mais visíveis, principalmente pela nota ter sido tão baixa, e me fizeram direcionar a minha atenção para o aluno naquele momento.

Nesta perspectiva, a avaliação exerce uma função imprescindível para o professor que busca melhorar suas práticas. Os autores do material didático adotado no curso corroboram isto ao destacar que “os resultados de uma boa avaliação fornecem subsídios para que o professor tenha uma melhor compreensão do ritmo, da amplitude e das dificuldades dos alunos ao longo do curso” (MORINO; BRUGIN, 2016, p. XXI).

Em conclusão, respondendo à pergunta “por que avaliar,” entendo que a avaliação traz informações valiosas, sobretudo para os alunos e professores envolvidos.

Para o professor, quando este utiliza a função diagnóstica e formativa da avaliação, o resultado da prova o auxilia a repensar suas práticas e buscar novas alternativas de ensinar. Para os alunos, a realização de provas de inglês neste momento inicial serve como uma oportunidade para que eles se familiarizem com o modelo de avaliações de LE futuras, indo de acordo com o objetivo principal do PDC, que é o de “minimizar o impacto do processo de mudança para as séries finais” (OLIVEIRA; JESUS; MORAIS, 2011, p. 59-60). A familiarização do aluno com as práticas avaliativas conflui para uma maior confiabilidade da avaliação.

Por outro lado, a prova só se torna realmente necessária para a administração da escola se seus resultados forem utilizados de forma a convergir com as práticas de ensino. O mesmo ocorre com a necessidade das provas para os pais ou responsáveis – surge apenas se eles tiverem algum interesse de saber o que vem acontecendo no curso.

Ademais, a partir da análise do contexto investigado, julgo que o interesse da administração da escola e dos pais ou responsáveis está diretamente relacionado: se a perspectiva da direção da escola é a de que determinada prática é importante, ela é capaz de torná-la importante para os pais ou responsáveis, por meio de comunicados, reuniões, relatórios, dentre outros. Acredito, ainda, que a avaliação tenha um grande impacto nessa questão ao apontar para pais e direção que as práticas de ensino/aprendizagem são feitas com responsabilidade e seriedade, conferindo importância à prática.

Antes de prosseguir para a próxima sessão, no entanto, julgo necessário refletir sobre as possíveis desvantagens de realizar uma avaliação tradicional, com o mesmo formato, desde o EF1. Já foi reconhecido que, desta forma, os alunos se familiarizam com a natureza das provas de LE; são medidas que conferem à avaliação confiabilidade e praticidade. Contudo, como bem pontua McNamara (2000, p. 51), “o problema é que as inferências que fazemos sobre os candidatos a partir de uma prova elaborada para um propósito não são necessariamente válidas para um outro propósito alheio ao primeiro (...)”⁴⁴ Sendo assim, tendo como propósito familiarizar o aluno desde o EF1 ao formato de provas de LEC, pode-se perder validade quando se pensa em um outro propósito, que talvez não tenha sido previsto por quem elaborou a prova.

Ademais, essa é uma forma de sustentar o fetiche das notas escolares, definido por Luckesi (2014, p.57) como o fato de as notas escolares atuarem de “forma livre e independentemente da efetiva qualidade da aprendizagem dos educandos”.

Isso posto, apesar de não concordar que os motivos pelos quais a avaliação é requerida no contexto sejam os mais adequados, acredito que as justificativas são apropriadas para o que o curso investigado propõe, tendo em vista os seus objetivos, que discuto a seguir, e o *status quo* da educação no Brasil, onde prevalece o registro quantitativo da aprendizagem.

Na próxima seção, identifico e analiso os objetivos do curso, com o propósito de entender o que avaliar no contexto.

3.2 O que avaliar?

Pensar em avaliação de aprendizagem significa pensar em ensino. Nesta perspectiva, para entender o que se pretende ensinar e avaliar, considero de fundamental importância olhar

⁴⁴ “The problem is that the inferences we draw about candidates based on a test designed for one purpose are not necessarily valid for another unrelated purpose (...)”

para os objetivos propostos pelos documentos locais que influenciam o ensino de LEC no EF1 nesse contexto específico, uma vez que este não possui uma regulamentação nacional.

Nesta seção, traço uma comparação entre quatro documentos que, na minha perspectiva, respaldam as práticas de ensino/aprendizagem e avaliação de LEC no EF1 no contexto investigado. Conforme defendido por Bogdan e Biklen (1998), a análise dos documentos possibilita ao pesquisador a perspectiva oficial da instituição que se investiga.

O primeiro documento analisado é o Projeto de Docência Compartilhada (PDC), uma vez que este foi o documento elaborado especificamente para o curso investigado. Ademais, analiso os objetivos que constam no material didático escolhido pela escola. Apesar de não considerar esta a mais desejada prática de ensino, concordo com Almeida Filho (1993, p. 40) que “ensinar uma língua (estrangeira) é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático” (1993, p. 40). A investigação destes dois documentos se justifica por serem diretamente orientados ao ensino de LEC no EF1 nesse contexto.

Adicionalmente, considerei importante analisar os objetivos propostos pelo Currículo em Movimento da Educação Básica (SEDF, 2014) do 6º ano do EF, pois acreditei que ele pudesse trazer valiosas informações com relação ao conteúdo inicial básico a ser aprendido no ano subsequente, e por ser o primeiro ano em que o ensino de LE é regulamentado. Por último, julguei necessário verificar os objetivos do ensino de LE na Educação Básica propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras (PCN-LE), por orientarem a coerência do EF em todo o país, tendo como foco o ensino da LE. Desta forma, a investigação destes dois documentos se faz necessária por serem os documentos que contém importantes fundamentos já regulamentados sobre as práticas subsequentes do ensino de LE no EF2.

Como já descrevi no Capítulo Metodológico desta dissertação, o PDC foi idealizado pela diretora da escola investigada e elaborado por três professoras da escola – Oliveira, Jesus e Morais (2011). Segundo o documento, o PDC tem como principal objetivo minimizar o impacto do processo de mudança dos anos iniciais – EF1 (período no qual os alunos possuem apenas um professor regente) – para os anos finais – EF2, momento a partir do qual as crianças passam a ter professores diferentes para cada disciplina (OLIVEIRA; JESUS; MORAIS, 2011).

A escola possui duas turmas de 5º ano. Pelo PDC, as crianças passam a ter quatro professores: os professores regentes de cada turma passam a ser professores das duas turmas –

um lecionando as disciplinas da área de humanas e outro as disciplinas da área de exatas; os alunos também passam a ter aulas de LI e de Ética e Cidadania⁴⁵.

O material didático escolhido para o curso investigado foi o *Marcha criança: inglês start up: ensino fundamental*⁴⁶. O livro possui cinco volumes, sendo um para cada ano do EF1. No contexto investigado utilizou-se o quinto volume da coleção, direcionado às crianças do 5º ano. Segundo o material, este volume procura

estimular habilidades orais e escritas do aluno, apoiadas em funções comunicativas da língua inglesa, contextualizando-as com o tema de cada Unidade, além de promover comunicação entre os alunos e constante revisão e aquisição de estruturas da língua e do vocabulário. (MORINO; BRUGIN, 2016, p. VII)

O material se pauta, portanto, em uma abordagem comunicativa do ensino/aprendizagem de LI. Os recortes comunicativos também estão presentes nos objetivos do Currículo em Movimento e dos PCN-LE.

Segundo Almeida Filho (1993), as práticas compatíveis com a postura comunicativa são mensagens significativas e relevantes, tolerância aos erros, atenção a variáveis afetivas, descrição de desempenho comunicativo para a avaliação do estudante, entre outras.

Ademais, o livro diz pensar no aspecto sociointeracional da aprendizagem. No entanto, considera que cumpre o referido aspecto por meio de trabalhos em equipe e atividades que podem ser feitas em dupla.⁴⁷

A partir de práticas fundamentadas por estes dois documentos, espera-se que o curso de LEC no EF1 estabeleça uma base que sustente o aprendizado de LE em momentos subsequentes – momentos estes orientados pelo Currículo em Movimento e pelos PCN-LE.

Durante a minha análise dos objetivos propostos por esses diferentes documentos, organizei os objetivos do curso de LEC no EF1 em três categorias principais: a formação do aluno; a aquisição linguística; e uma categoria mais geral, com elementos que não justificam a criação de uma categoria adicional. Na subseção a seguir, olho para os objetivos que dizem respeito à formação do aluno a partir dos documentos analisados.

⁴⁵ No ano em que se realizou esta investigação não houve aulas de Ética e Cidadania.

⁴⁶ MORINO, E. C.; BRUGIN, R. B. F. *Marcha Criança Start up Inglês 5º ano*. 1. Ed. São Paulo, Scipione, 2016.

⁴⁷ Não encaro que a realização das atividades em dupla seja uma ação capaz de, por si só, corroborar o papel sociointeracional da LE. No entanto, como a análise do material didático foge do escopo da presente pesquisa, não aprofundarei esta discussão.

3.2.1 Formação do aluno

Um dos principais objetivos de um curso de LEC no EF1 diz respeito à formação do aluno, conforme exibido no Quadro 3.

Quadro 3 – Objetivos que dizem respeito à formação do aluno

Projeto de Docência Compartilhada (OLIVEIRA; JESUS; MORAIS, 2011)	Marcha criança: inglês start up: ensino fundamental (MORINO e BRUGIN, 2016, p. VII-VIII)	Currículo em Movimento da Educação Básica (SEDF, 2013, p. 31)	PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 66-67)
Garantir ao aluno da rede pública oportunidade de ensino minimamente compatível ao ensino ofertado na rede particular e assim contribuir com o desempenho de uma aprendizagem mais significativa para este em todas as disciplinas de conhecimento;	Propiciar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades e de sua capacidade de expressão, visando um maior entendimento do mundo e de seu papel como cidadão	Valorizar a identidade pessoal.	Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
Promover a prática da Língua Inglesa de forma contextualizada, próxima à realidade e a faixa etária do estudante;	Promover a prática da língua inglesa de forma contextualizada, próxima à realidade e à faixa etária do aluno.	Utilizar estruturas linguísticas e gramaticais para compreensão de aspectos culturais e comunicativos da LEM.	Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma LE, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
	Praticar funções comunicativas básicas com temas de interesse da sua faixa etária e refletir sobre os temas transversais relacionados ao conteúdo das Unidades;		Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
	Estabelecer uma base para os estudos subsequentes, dando ao aluno mais segurança nas próximas etapas do aprendizado da língua inglesa.		Construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da LE que está aprendendo;

Fonte: elaborado pela autora

No contexto investigado, “criança” é um aluno da rede pública, o que geralmente significa dizer que possui menos oportunidades em termos de aprendizado de LE do que um aluno da rede privada. Concordam com isso Ramos e Roselli (2008), Scaramucci et al (2008), dentre outros, ao destacarem que prevalece a oferta de LE em instituições particulares. Segundo as autoras do PDC,

observando o desempenho dos alunos da rede pública junto ao desenvolvimento dos alunos da rede particular, é possível perceber o distanciamento entre eles em relação ao aprendizado da Língua Inglesa, pois os alunos da rede particular começam a ter noções de inglês ainda na educação infantil. (OLIVEIRA; JESUS; MORAIS, 2011, p. 58)

Esta perspectiva é corroborada pela idealizadora do projeto, como observado no excerto a seguir.

Excerto 12. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

(...) a ideia é que *diminuisse* (sic) (...) **os impactos** dos 5º para o 6º ano, por que é um universo muito diferente na rede pública, porque na rede privada isso já vem *num* (sic) crescente, porque quando chega no 3º ano já tem um *professorzinho* (sic) a mais, professor de educação física é outro, professor de artes é outro, de religião, e na rede pública não. Então a gente primeiro sentia a necessidade interna dos alunos terem uma adaptação melhor, porque a gente tinha um índice de reprovação muito grande no 6º ano, mais por imaturidade, por falta de conhecimento do ambiente escolar do que de repente de conteúdo. (grifos meu)

Sendo assim, as aulas de inglês tiveram como objetivo inicializar as crianças para o estudo da LE, tendo em vista o fato de que em escolas particulares as aulas são iniciadas mais cedo, antes do proposto pelos documentos oficiais.

Acostumar as crianças à natureza de ensino/aprendizagem, o ensino de LEC desde o 5º ano possibilita que essa mudança seja vivida de uma forma mais amena, uma vez que ela ocorre gradativamente, além de ter um currículo mais simplificado. Ademais, as crianças ainda estão amadurecendo na qualidade de alunos, tanto de LE quanto das outras disciplinas em geral.

O excerto 13, obtido a partir da entrevista com a idealizadora, aponta para um amadurecimento que ocorreu graças à implementação do PDC.

Excerto 13. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

A gente começou a mensurar os nossos alunos, pra saber qual a efetividade disso (...) E realmente a gente conseguiu ver tanto na questão da maturidade, da ocupação dos espaços da escola (...)

Dando seguimento, diante das características fundamentais para uma prática adequada de LEC já discutidas no Capítulo 1, encaro que a continuidade seja um elemento primordial para um curso de LEC eficiente. Read (2003) e Shin e Crandall (2014) concordam com isso

ao considerar que se não há manutenção do ensino de LEC, ele não pode ser considerado eficaz. Pensar nisso é considerar o caráter sequencial do ensino de LE, caráter este sujeito a complicações no contexto investigado. A escola possui cinco turmas de 6º ano. Duas delas eram as turmas de 5º ano da própria escola investigada, que são mantidas praticamente intactas de um ano para o outro. As outras três turmas são formadas por alunos provenientes de outras escolas. Desta forma, considero três categorias de alunos no turno matutino: aqueles que já fizeram inglês porque estudavam na escola investigada durante o 5º ano; os que vieram de outra escola, mas já tiveram a oportunidade de estudar inglês em outro lugar; e aqueles que nunca fizeram inglês – nem na antiga escola nem em outra instituição.

Julgo que a divergência entre o que as três categorias de alunos sabem no início do 6º ano implica em problemas de continuidade, uma vez que o professor deve retomar alguns conteúdos, já aprendidos pelas turmas que cursaram o 5º ano na escola, nas três turmas novas.

No entanto, a idealizadora do projeto acredita que o fato de ter duas turmas que já estudaram inglês é um fator motivador para o professor:

Excerto 14. Entrevista – Idealizadora do Projeto – 11 de setembro

Então você tem um fator motivador pro professor também, de não é aquela mesmice de “ai meu deus do céu, vou ter que ensinar *pros menino* (sic)... é... cor, ‘bom dia’, ‘boa tarde’, ‘boa noite’, ‘sim’, então eu acho que é um fator motivador também.

Segundo ela, ter duas turmas mais avançadas motiva o professor porque o faz querer que todas as turmas caminhem juntas.

Excerto 15. Entrevista – Idealizadora do Projeto – 11 de setembro

(...) às vezes o que está lá no currículo muitos deles já sabem, então você não precisa ser redundante, você fica batendo na mesma tecla, você pode já avançar e ir dali pra frente. E trabalhar com aquele grupo menor que não precisa, você faz uma intervenção menor com aqueles outros.

Não pertence ao escopo do presente trabalho discutir as vantagens ou desvantagens de ter turmas mais avançadas que outras – no entanto, considero que haverá problema de continuidade se os alunos que já aprenderam determinados conteúdos tiverem que estudá-lo novamente. Isso ocorrerá, por exemplo, se a administração da escola não informar ao professor do ano seguinte que duas das cinco turmas de 6º ano já estudaram LEC no EF1; se o novo professor não receber os relatórios dos resultados da avaliação do curso; ou se o professor seguinte não realizar uma avaliação diagnóstica com as turmas. Retomando Sharpe (2001), só haverá progresso se o ensino de LEC for contínuo. Desta forma, ressalto a importância de que o curso de LEC no EF1 deva não somente dar base para os estudos

subsequentes, mas também informar os próximos professores do progresso dos alunos, com o propósito de realizar uma prática mais adequada para estas crianças.

Adicionalmente, é possível perceber a partir do excerto 16 que há uma proposta de conhecimento intercultural.

Excerto 16. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

(...) e com isso começar a ter muitas atividades assim, por exemplo, Halloween, os meninos esperam desesperadamente pela época do Halloween, eles esperam desesperadamente pelas apresentações de inglês, que tem que se fantasiar e tal, entendeu, eles ficam enlouquecidos. (grifo nosso)

Esta proposta de conhecimento intercultural também está presente no material didático, que julga que um maior entendimento do mundo é proporcionado pelo ensino, por meio da apresentação das semelhanças e diferenças culturais entre os vários povos (MORINO; BRUGIN, 2016).

Ao aprender uma nova língua, a criança desenvolve uma consciência da cultura do outro e de si mesmo, acarretando uma maior compreensão de sua própria identidade (MCKAY, 2006; ROCHA, 2007; READ, 2003; dentre outros). Brown (2000, p. 182) traça um interessante paralelo entre a aquisição de uma SL e o que ele chama de aquisição de uma segunda cultura: “O aprendizado de uma SL envolve a aquisição de uma segunda identidade. Essa criação de uma nova identidade está no coração do aprendizado de uma cultura, o que alguns chamam de **aculturação**.”^{48 49}

Aprender uma nova cultura é um processo experiencial que continua por anos, sendo capaz de transformar a forma de um indivíduo pensar, sentir, agir, perceber a cultura do outro e se perceber no mundo (Brown, 2000). O Currículo em Movimento e os PCN-LE corroboram esta visão da formação do indivíduo, a partir da valorização da identidade pessoal. Adicionalmente, para os PCN-LE, o aprendizado de outras culturas e de outras formas de ver o mundo possibilita um maior entendimento de seu próprio papel como cidadão. Em outras palavras, os PCN também enxergam no ensino da LE uma oportunidade de se entender e agir como cidadão.

⁴⁸ “Second language learning (...) involves the acquisition of a second identity. This creation of a new identity is at the heart of culture learning, or what some might call **acculturation**.”

⁴⁹ A aculturação foi inicialmente pensada por Schumann (1986), que a definiu como sendo a integração social e psicológica do aprendiz com a língua-alvo. No entanto, o autor fala apenas em Segunda Língua, distanciando-se do contexto da presente pesquisa.

A perspectiva de que o aprendizado de uma nova cultura transforma o indivíduo vai de acordo com a minha percepção do que é um dos principais objetivos de um curso de LEC no EF1, que é o de sensibilizar os alunos com relação à diversidade cultural do mundo em que vivem, a partir do autoconhecimento e da reflexão sobre a sua cultura e a dos outros.

Em resumo, a partir do momento em que o aluno começa a estudar uma LE e, conseqüentemente, passa a conhecer uma nova cultura, ele toma consciência de sua própria identidade e de seu papel como cidadão em um mundo plurilíngue e multicultural.

Ademais, ao perceber que a proposta do curso de LEC considera a formação desse aluno como cidadão, torna-se possível discutir questões de avaliação de comportamento e atitudes, discutidas na Fundamentação com base nos trabalhos de Barcelos (1995) e Rolim (1998), que tratam da cultura de atribuir pontos negativos ou positivos a ações que não dizem respeito ao aprendizado. Se um dos objetivos do curso é a formação do cidadão, aspectos como comportamento e adequação às ordens da escola podem ser avaliados, uma vez que a proposta de ensino não diz respeito apenas à aquisição linguística.

Por compreender que a avaliação de um curso de LEC também abarca alguns aspectos comportamentais, considere que os fatores afetivos fazem parte da formação do aluno, uma vez que alunos motivados mostram atitudes positivas em sala de aula.

Apesar de tudo o que já se discutiu sobre a importância dos fatores afetivos no aprendizado de uma LE (EISER, 1987; BROWN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006; dentre outros), a contextualização e aproximação com a realidade do estudante foram mencionadas nos dois documentos elaborados para o ensino de LEC no EF1, não estando presentes nos objetivos propostos pelos PCN-LE. Não entendo que o Currículo em Movimento se referia aos fatores afetivos quando fala em valorizar a identidade pessoal, uma vez que o discurso de fatores afetivos não aparece em nenhum outro objetivo do documento.

Durante o período que dei aula no curso investigado, sempre procurei pensar na autoestima das crianças, por reconhecer que elas são mais vulneráveis às frustrações (MCKAY, 2006).

Excerto 17. Diário reflexivo – Pesquisadora – 1º de maio de 2017

Fiquei especialmente preocupada com um aluno que sempre participou das aulas e que tinha muita motivação, mas tirou nota baixa na avaliação. Ele ficou visivelmente aborrecido, passou o resto da aula calado e triste. (...) um outro aluno disse “que bom que inglês não reprova,” e aproveitei esse gancho para falar sobre a importância de saber inglês. Escrevi algumas palavras no quadro, tipo “drive through, food truck, selfie, football” para eles perceberem que usamos muitas palavras da língua, e o motivo disso. (...) notei que chamei a atenção do aluno que tirou a nota baixa quando falei dos esportes, e pude ver que o interesse dele voltou. Ele ficou feliz em saber que basquete vem de “basket,” cesta, e pareceu empolgado quando viu palavras como *football* e *handball*.

Excerto 18. Entrevista – Pesquisadora – 19 de junho de 2017

Uma vantagem de realizar uma avaliação com esses meninos é que eles começam a se adaptar a realizar atividades avaliativas de inglês, e sabem que são capazes de realizá-la. (...) não queria desmotivar nenhum aluno nesse momento inicial com a língua. Fiz isso pela autoestima deles, que considero tão importante nessa fase, para não bloquear o conteúdo e desistir da LE. (...) essa opção foi pensando em sua autoestima e para mostrar que o erro não tem toda essa importância negativa.

A partir da leitura do excerto 17, nota-se que uma das maneiras com que lidei com um possível problema de autoestima foi tentando recuperar o interesse e a motivação do aluno que não obteve uma nota boa. Adicionalmente, o excerto 18 aponta para a minha decisão de não sinalizar os erros na correção da prova do segundo bimestre, com o intuito de não ferir sua autoestima e, conseqüentemente, desmotivá-los.

Desta forma, corroborando o PDC e os objetivos do material didático, e percebendo que o desenvolvimento afetivo das crianças exerce fundamental influência no aprendizado da LE, julgo que aos fatores afetivos deve ser dada a devida atenção na hora de planejar e avaliar um curso de LEC no EF1.

Em resumo, entendo que alguns dos objetivos do curso de LEC no EF1 investigado dizem respeito à formação do aluno, tendo como propósito minimizar o impacto da mudança para o EF2, e estabelecer uma base para os estudos subsequentes. Ademais, através do conhecimento de uma nova cultura a partir do conhecimento de uma nova língua, à criança se propicia a consciência da própria identidade e do seu papel como cidadão. Por fim, deve-se buscar promover a prática da LE de forma contextualizada, pensando em sua motivação e autoestima, o que reflete em atitudes positivas que cooperam para o aprendizado da L-alvo.

Na próxima subseção, dou atenção aos objetivos que dizem respeito à aquisição linguística.

3.2.2 Aquisição linguística

Outra categoria identificada nos objetivos dos documentos analisados diz respeito à aquisição linguística.

Quadro 4 – Objetivos que dizem respeito à aquisição linguística

Projeto de Docência Compartilhada (OLIVEIRA; JESUS; MORAIS, 2011)	Marcha criança: inglês start up : ensino fundamental (MORINO e BRUGIN, 2016, p. VII-VIII)	Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Finais (SEDF, 2013, p. 31)	PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 66-67)
Proporcionar ao estudante a aquisição de um vocabulário básico, articulado às estruturas da Língua Inglesa, a partir de palavras relacionadas à sua realidade;	Proporcionar ao aluno a aquisição de um vocabulário básico, articulado às estruturas essenciais da língua inglesa, a partir de palavras relacionadas a sua realidade imediata;	Desenvolver vocabulário proposto e solicitado no contexto da aula ou de suas extensões, métodos de leitura e produção de texto.	Construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
Promover a prática da Língua Inglesa de forma contextualizada, próxima à realidade e a faixa etária do estudante;	Estimular a produção oral por meio de exercícios de listening and speaking, jogos e dramatizações, dando-se atenção especial à pronúncia;	Desenvolver as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) por meio de recortes comunicativos.	Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.
Estimular a produção oral em Língua Inglesa por meio de exercícios de <i>listening and oral practice</i> e jogos;	Contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno, por meio de jogos e atividades que estimulem a memória, o raciocínio, a agilidade mental, a observação e a ação, tornando a aprendizagem significativa;	Sensibilizar-se para o estudo de LEM por meio de recursos lúdicos que auxiliem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da competência estratégica;	
Contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências do estudante, por meio de jogos e atividades que estimulem a memória, a atenção e o interesse dos estudantes, tornando, deste modo, a aprendizagem ainda mais significativa.		Compreender pequenos comandos do dia a dia e construir diálogos simples.	
		Compreender diferentes gêneros textuais.	

Fonte: elaborado pela autora

Tanto o PDC quando o Material Didático mencionam a aquisição de um vocabulário básico. Este elemento surgiu também na entrevista com a idealizadora do projeto, conforme excerto 19.

Excerto 19. Entrevista – Idealizadora do projeto – 11 de setembro de 2017

(...) quando eu fui diretora do jardim a gente fez um bimestre e deu super certo, de cor só, de noção de cor, né? Amarelo, noções básicas de “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite”, noção de cor, “por favor” e “obrigado” (...)

O desenvolvimento de um vocabulário básico está presente em três dos quatro documentos analisados – apenas os PCN-LE não o mencionam. No entanto, nenhum dos documentos analisados norteia o professor com relação a este vocabulário de forma explícita (por exemplo, “nesta unidade serão vistos os verbos *Wake up, go to school, go to bed*, dentre outros”), generalizando o vocabulário que deve ser visto com base em um contexto estanque (“sua realidade”, “contexto da aula”). Isso significa que o professor do curso investigado não tem orientações mais específicas sobre o que deve ser visto. Por consequência, não se tem uma base segura sobre o que se deve avaliar; porém, ao mesmo tempo, garante uma maior autonomia para o professor trabalhar no contexto.

Segundo Cameron (2001) (quadro 5), vocabulário é o desenvolvimento das palavras, seu significado e como elas se relacionam. O autor defende que existem diferentes níveis de conhecimento.

Quadro 5 – Os níveis de conhecimento de vocabulário (Adaptado de Cameron, 2001)

<i>Tipo de conhecimento</i>	<i>O que envolve</i>	<i>Exemplo</i>
Conhecimento receptivo: oral / decodificação	Entender a palavra quando ela é dita ou lida	
Memória	Lembrar-se quando necessário	
Conhecimento conceitual	Usar a palavra com o seu significado correto	Não confundir <i>student</i> com <i>teacher</i>
Conhecimento fonológico	Reconhecer a palavra quando escuta, e pronunciá-la de uma forma aceitável quando isolada ou em frases	Saber que o u de <i>student</i> se pronuncia /ju:/
Conhecimento gramatical	Saber usar de uma forma correta, conhecer as conexões gramaticais com outras palavras	Saber que <i>is</i> e <i>be</i> pertencem ao mesmo verbo
Conhecimento de colocação	Saber em que ordem as palavras são usadas	Saber que se diz <i>A beautiful view</i> , e não <i>a good-looking view</i>
Conhecimento ortográfico	Soletrar corretamente	Escrever <i>Student</i> , não <i>studant</i>
Conhecimento pragmático	Usar no sentido correto	Em textos formais não usamos abreviações
Conhecimento de conotação	Conhecer as associações positivas e negativas	<i>Slim</i> tem uma conotação positiva, enquanto <i>skinny</i> tem uma conotação negativa
Conhecimento metalinguístico	Saber as propriedades gramaticais de uma palavra	Saber que <i>student</i> é um substantivo

Em resumo, conhecer uma palavra é saber sua forma, seu significado e seu uso (Cameron, 2001). Para os fins sensibilizadores propostos em um curso de LEC no EF1, onde o que se busca é “um vocabulário básico”, os tipos de conhecimento que devem ser priorizados são os conhecimentos receptivo, conceitual e fonológico; além do conhecimento que Cameron (2001) categoriza como “memória”. Considero esses os conhecimentos necessários pois a criança deve compreender uma saudação, quando for ouvi-la ou lê-la (conhecimento receptivo); deve saber que “morning” se refere à manhã (conhecimento conceitual) e se lembrar que “good morning” é utilizado para cumprimentar alguém de manhã (memória). Por fim, a criança nesta fase deve saber que ao pronunciar “morning” não precisa fazer o som /g/.

É válido pontuar que, assim como o vocabulário, a gramática também é um elemento de uma língua. Mesmo assim, “utilizar elementos gramaticais” apenas é objetivo do Currículo em Movimento (documento que norteia o ensino de LE apenas a partir do EF2). Nessa perspectiva, o ensino da gramática não deve ser priorizado no curso de LEC no EF1 investigado, mas pode-se ensiná-la desde que contribua para a aquisição de léxico e estruturas de nível elementar, já referidas anteriormente.

Julgo necessário traçar um comparativo entre o que os documentos analisados chamam de “noções básicas” e o que é proposto como um léxico e uma estrutura de língua em um nível elementar, propostos pelo *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (COUNCIL OF EUROPE, 2001). De acordo com o CEFR, o usuário iniciante de uma língua é capaz de compreender e usar expressões cotidianas e enunciados simples, com o intuito de satisfazer necessidades concretas⁵⁰. É o que a idealizadora do projeto compreende como ser capaz de “se virar”:

Excerto 20. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

a gente teve muita família (...) que foi pro Haiti, famílias de militares, *teve* (sic) crianças que acompanharam a família. (...) eu acredito que pra eles, foi fantástica a experiencia, deles saberem mais ou menos de como, né, se virar.

O conteúdo programático trazido pelo Material Didático do 5º ano envolve os verbos ser ou estar, existir, conseguir (*can*), alguns verbos de ação; os números; as cores; as matérias

⁵⁰ O Nível A1 (de iniciação), como proposto pelo CEFR (2001, p.61), é considerado aquele em que o aprendiz “é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação.: “Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas.”

da escola; saudações; hora e palavras de educação. Estes conteúdos vão ao encontro ao que a idealizadora do projeto considera “noções básicas” da LE. Nesta perspectiva, em termos de gramática e vocabulário, o ensino/aprendizagem do curso investigado deve concorrer à aquisição de estruturas gramaticais e léxico concretos e familiares, significativos para a realidade da criança em questão.

No que tange às habilidades de compreensão e produção, o PDC e o material didático propõem que se estimule a oralidade por meio de exercícios de *listening* e *speaking*. Apenas o Currículo em Movimento destaca o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). McKay (2006, p. 176) alega que a linguagem oral é o alicerce (*mainstay*) do aprendizado acadêmico e linguístico das crianças, devendo ser, portanto, o fundamento de um currículo de LEC. Porém, conforme já discutido na presente dissertação, “crianças” se trata de uma grande variedade de estágios de desenvolvimento, e não fica claro até quando a oralidade deve ser elemento central.

Ao mesmo tempo, o próprio material didático afirma que, a partir do 3º ano, as atividades são voltadas para a expressão oral e para a expressão escrita, e “ganham ênfase a leitura, a interpretação e a pronúncia” (MORINO; BRUGIN, 2016, p. XI). Como o curso de LEC no EF1 tem como um de seus objetivos providenciar bases para as práticas subsequentes, há que se pensar em desenvolver desde já as habilidades de leitura que lhes será requerida no ano seguinte.

O desenvolvimento de competências é o único tópico presente em todos os documentos analisados, e indica o propósito de contribuir para o desenvolvimento das habilidades a partir de atividades lúdicas que auxiliem no processo de aprendizagem, com o objetivo de torná-la mais significativa.⁵¹ Como os documentos investigados não definem os conceitos de competência e habilidade, os professores atuam de forma desorientada, sem a certeza de estarem cumprindo os objetivos propostos.

⁵¹ Nenhum dos documentos investigados define o que é compreendido por competências ou habilidades, por isso considero relevante defini-las. De acordo com Bachman (1990), competência é sinônimo de conhecimento, e se refere ao conhecimento que algum indivíduo possui. A habilidade, por sua vez, é a capacidade de implementar uma competência em um uso da língua. Nesta perspectiva, a habilidade é um conceito maior que a competência. No entanto, percebo os dois conceitos de forma distinta do referido autor, a partir dos documentos orientadores que utilizo em minhas práticas de planejamento e ensino. Compreendo a competência como maior que a habilidade: é competente aquele indivíduo que é capaz de realizar algo a partir do desenvolvimento das habilidades necessárias. Por exemplo, pensando no objetivo de compreender diferentes gêneros textuais, é necessário que o aprendiz seja competente em ler de forma autônoma em diferentes gêneros. Para isso, o aprendiz precisa ter a habilidade de ler, de inferir o sentido de palavras desconhecidas, de identificar os elementos característicos de cada gênero, dentre outros. Para alcançar uma competência é necessário o desenvolvimento de algumas habilidades.

A capacidade de compreender comandos do dia a dia, construir diálogos simples e compreender diferentes gêneros textuais também são consideradas competências importantes para os alunos de LE, e as consideramos relevantes com relação aos propósitos do curso de LEC investigado.

Isso posto, considero que, em termos de aquisição linguística, o curso de LEC no EF1 investigado deve providenciar noções básicas de língua, por meio dos conhecimentos receptivo, conceitual e fonológico do vocabulário; estimulando o desenvolvimento das habilidades orais e escritas que servirão de base às crianças para as práticas de ensino subsequentes.

3.2.3 Outros objetivos

Reúno nesta seção alguns outros objetivos identificados nos documentos, que não se encaixam em nenhuma categoria maior.

Quadro 6 – Objetivos relacionados a categorias gerais

Projeto de Docência Compartilhada (OLIVEIRA; JESUS; MORAIS, 2011)	Marcha criança: inglês start up : ensino fundamental (MORINO e BRUGIN, 2016, p. VII-VIII)	Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Finais (SEDF, 2013, p. 31)	PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 66-67)
	Propiciar atividades interativas entre alunos e professor de forma cooperativa;	Relacionar conteúdos linguísticos de LEM com a língua materna e identificar diferentes contextos de uso.	Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
		Manusear adequadamente o dicionário	
		Compreender o termo sustentabilidade, estimulando o uso racional de bens e serviços ambientais	

Fonte: elaborado pela autora

Com relação às atividades interativas, Germain (1996) as define como qualquer troca de palavras entre dois ou mais interlocutores. A interação social em um ambiente didático não é como em ambientes naturais - em um ambiente didático a interação se desenvolve em um

espaço-tempo específico e o *status* entre professor-aluno é desigual, sendo o professor o detentor do conhecimento (GERMAIN, 1996). Quando a interação envolve a negociação de significados, ela promove compreensão e produção, tornando o ensino da LE mais eficaz (Kumaravadivelu, 2006). Desta forma, é muito importante que haja interação na sala de aula, tanto entre aluno-professor quanto entre aluno-aluno. Porém, não entendo que propiciar atividades interativas deva ser um objetivo – não enxergo a interação como um fim, mas como um meio para se alcançar outros objetivos, como por exemplo aquisição linguística.

O Currículo em Movimento propõe como um de seus objetivos relacionar a LE com a LM. Da mesma forma, apesar de não fazer parte dos seus objetivos, os PCN-LE também defende que a LE e a LM devem ser correlacionadas no processo de ensino e aprendizagem a partir do terceiro ciclo do EF (6º e 7º ano).

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à LE, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da LE e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a LE. (BRASIL, 1998, p.32)

A perspectiva dos dois documentos – currículo e PCN-LE – refere-se a uma visão mais instrumental do ensino da LE, onde o foco é o desenvolvimento de habilidades de leitura. Vygotsky (2001, p. 266-267) corrobora o posicionamento dos documentos ao considerar que “o ensino de uma LE a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base”. Neste sentido, concentrar-se na relação entre LE e LM pode divergir da abordagem proposta pelo material didático e esperada no curso de LEC investigado, onde o foco não é desenvolver as habilidades escritas apenas, mas propiciar o desenvolvimento da expressão da criança, em toda a sua potencialidade. Julgo necessário destacar que não considero que o uso da LM deva ser evitado em qualquer situação; mas que a LM deve ser utilizada quando puder aumentar o potencial de aprendizado da L-alvo, bem como que o professor pode fazer uso dela como um facilitador no processo de ensino/aprendizagem, como sugerido por Rommel e Tonelli (2017).

Tanto a valorização da leitura quanto a sustentabilidade são trazidas como objetivos dos PCN-LE e do Currículo em Movimento, respectivamente, mas não são contextualizados com o ensino da LE, e agem mais como temas transversais⁵² do que como objetivos em si.

⁵² Os temas transversais devem estar presentes em todas as disciplinas, atuando como um eixo norteador para as discussões sociais que devem ocorrer em sala de aula. Sem eles, as disciplinas do currículo não seriam suficientes para discutir tais temas, relacionados aos valores e à participação social do aprendiz. (BRASIL, 2004)

Finalmente, percebo a habilidade de manusear um dicionário como uma ferramenta adicional ao aluno, oportunizando a conquista de sua autonomia como aprendiz. Desta forma, não considero que o manuseio adequado do dicionário deva ser um objetivo, como proposto pelo Currículo em Movimento.

Em outras palavras, todos os objetivos que categorizei como “outros” – propiciar atividades interativas, relacionar a LE com a LM, manusear o dicionário, desenvolver o hábito da leitura e compreender a sustentabilidade – não se referem às finalidades do ensino de LEC no curso investigado, mas considero-os aspectos relevantes no planejamento de cursos semelhantes.

Em resumo, apesar de não propiciarem todos os objetivos que julgo necessários, os quatro documentos analisados se complementam e ordenam o ensino/aprendizagem de LEC. Com a análise dos documentos e de seus objetivos, pude compreender quais princípios e objetivos respaldam as práticas de ensino no curso de LEC investigado. Tendo os objetivos propostos especificados, pode-se pensar nas práticas de avaliação.

Conforme analisado, o curso de LEC no qual lecionei durante o primeiro semestre de 2017 não possuía objetivos de aquisição linguística claros, e a maioria das minhas práticas se baseou no que o material didático propunha. O que busquei como “noções básicas” de vocabulário foi o que o livro trazia, com exceção do alfabeto e das saudações – uma vez que, nas duas primeiras aulas, os alunos ainda não tinham comprado o livro.

Excerto 21. Log – Pesquisadora – 7 de março de 2017

Greetings e greetings song

Excerto 22. Log – Pesquisadora – 14 de março de 2017

Alphabet sheet, what's your name. Dever de casa: pronúncia do alfabeto, spelling their names.

Apesar do alfabeto não estar previsto no conteúdo do material didático, considero-o fundamental nos momentos iniciais de letramento em LE.

Em conclusão, o que ensinar e avaliar depende dos objetivos do curso. Quando estes objetivos de aprendizagem não estão claros, cabe ao professor orientar suas práticas por meio da elaboração de um planejamento de curso que tenha como base os objetivos gerais que lhe foram passados e que, ao mesmo tempo, esteja de acordo com o seu conhecimento teórico. Tal atitude pode ser capaz de aprimorar os objetivos elaborados para o curso, tornando-o cada vez mais adequado para o contexto.

A proposta do curso que assumi como professora temporária era de ensinar as noções básicas da língua, então foi o que busquei levar para as crianças. Apesar de não achar a

metodologia mais apropriada, baseei a maior parte das minhas práticas no que o material didático trazia como vocabulário e conteúdo, sempre tomando cuidado com as questões de ansiedade e autoestima; bem como deixando-os mais maduros para as mudanças que ocorrerão no ano subsequente.

O quadro 7 exhibe os objetivos do curso investigado e os itens que foram vistos durante o 1º semestre de 2017.⁵³

Quadro 7 – Objetivos e itens do *syllabus*

Objetivos	Itens do <i>syllabus</i>
Vocabulário concreto em nível básico (A1)	Greetings Family members Colors School Subjects Numbers Routine verbs
Estruturas gramaticais em nível básico (A1)	There is / there are Can / Can't Time

Fonte: elaborado pela autora

O propósito desta seção foi de discutir os objetivos que fundamentam o ensino do curso de LEC no EF1 investigado, a fim de compreender *o que* deve ser avaliado. Na próxima seção, analiso as minhas práticas avaliativas durante o curso, com o propósito de analisar como avaliar no contexto.

3.3 Como avaliar?

Retomando a fundamentação que embasa a presente pesquisa, a avaliação de LEC deve relacionar o conteúdo a elementos concretos, que permitam categorizações simples de estruturas morfosintáticas. Nesta seção, trago as minhas reflexões sobre a forma como avaliei as crianças do 5º ano, tornando-se possível averiguar se, na prática, há outras diferenças na forma de avaliar em cursos de LEC, em comparação com cursos de LE em outras idades. Sobretudo, ao refletir sobre as minhas práticas avaliativas no curso investigado, intento proporcionar direcionamentos para práticas futuras.

⁵³ Não utilizei o quadro 7 como referência durante as práticas investigadas pois o elaborei apenas ao fim da minha participação no curso. Discutirei melhor as consequências disso no próximo capítulo, nas minhas considerações finais.

De acordo com o PDC, a avaliação deve ocorrer conforme proposto pelas Diretrizes Curriculares, devendo ser “um processo contínuo, integrado às atividades diárias, e cumulativo, no qual estarão envolvidos não só a aprendizagem e retenção de conteúdos como também procedimentos e atitudes” (OLIVEIRA; JESUS; MORAIS, 2011, p. 61).

Posto que o documento não dá maiores explicações sobre o que considera ser uma avaliação contínua, integrada e cumulativa, entendo que devemos refletir sobre alguns desses conceitos já discutidos no Capítulo 1. A avaliação contínua e integrada postulada pelo PDC está em conformidade com a minha visão de avaliação de LEC, por seu caráter indispensável para a verificação da aprendizagem. A avaliação contínua é importante por direcionar o processo de ensino para uma construção contínua, não estanque, da aprendizagem. Ela deve ser integrada às atividades diárias e deve ser periódica, buscando investigar a aprendizagem durante o ensino. No entanto, no que diz respeito à avaliação ser cumulativa, é possível interpretar de duas formas: uma avaliação cumulativa como sendo aquela em que, ao somar todas as notas, tira-se a média para se chegar em uma nota final (como criticado por Luckesi, 2005); ou aquela que possui conteúdo cumulativo. Como as autoras do PDC não explicitaram o que compreendem por avaliação cumulativa, julgo que o documento poderia ser mais explicativo no que concerne à sua visão de avaliação.

A avaliação do curso investigado de LEC no EF1 ocorreu a partir de três tipos de instrumentos diferentes: exercícios, participação e prova, que chamei de Avaliação Escrita por conta do modelo que recebi da professora efetiva do curso. É necessário relatar que as minhas próprias práticas de avaliação mudaram com o passar do curso e a partir das minhas reflexões, e o que fiz no segundo bimestre não foi exatamente igual ao que fiz no primeiro.

Considero que a avaliação deva ser feita a partir de instrumentos diversos, corroborando o que McKay (2006) aponta como a melhor forma de se prover confiabilidade na avaliação. Ademais, a autora acredita que a avaliação pode ocorrer durante as atividades em sala de aula – exercícios e participação – e em momentos planejados – prova. Nas próximas subseções, explico como ocorreram as avaliações não tradicionais e as formais.

3.3.1 Avaliação não tradicional

No que diz respeito à avaliação não tradicional feita no decorrer das aulas, os exercícios eram realizados tanto em sala quanto em casa, e, compreendiam atividades do livro, atividades extras impressas, ou exercícios no quadro, envolvendo principalmente conteúdos gramaticais e de vocabulário, conforme registros nos logs.

Com relação à nota de participação, ela difere da nota de exercícios por levar em consideração principalmente aspectos de oralidade em sala, como a produção oral deles, a participação oral na correção dos exercícios, a interação com os colegas da sala em LI e a leitura em voz alta de textos e diálogos.

No início, cada vez que o aluno mostrava o exercício feito eu sinalizava que ele fez a atividade – sem corrigir individualmente, pois os nossos encontros presenciais eram muito curtos (um encontro de 50 minutos por semana). A sinalização ocorria por meio de um ponto positivo (+) no diário, ao qual os alunos chamavam de “ponto.”

Excerto 23. Diário reflexivo – Pesquisadora – 13 de junho de 2017

A gente vai ganhar ponto? (Aluna J)

Para chegar na nota de exercícios no boletim ao final do bimestre, somei todos os pontos positivos do diário e dividi pelo número total de atividades passadas. Contudo, no decorrer do curso, percebi que a sinalização das atividades com um ponto positivo, sem conferir se foram feitas de forma correta ou não, teve como consequência uma surpresa na hora da correção da primeira prova, conforme excerto a seguir.

Excerto 24. Diário reflexivo – Pesquisadora – 18 de abril de 2017

Quando eu corriji a prova, confesso que me surpreendi pela nota de alguns alunos, que tinham realizado a maior parte (se não todos) os exercícios em sala, mas ainda assim não tiraram uma nota excelente na prova. Acredito que talvez eu devesse repensar com relação ao registro de pontos positivos no diário, na realização dos Exercícios, pra tentar acompanhar melhor o desenvolvimento deles e não me assustar com as notas da prova.

A disparidade entre a nota de Exercícios e Participação e a nota da Avaliação Escrita pode ser vista no boletim da aluna A, conforme a Figura 5:

PROFESSORA: JORDANAH SCHRODER FORTES DE OLIVEIRA

ALUNO(A): A

TURMA: 5º ANO A

RENDIMENTO EM LÍNGUA INGLESA – ANO LETIVO 2017

NOTA	1º BIMESTRE	OBSERVAÇÃO
EXERCÍCIOS	5,0	A participação abrange: realização das atividades de sala; atividade oral em dupla; leitura de pequenos textos ou diálogos.
AVALIAÇÃO ESCRITA	3,6	
PARTICIPAÇÃO	8,0	

Figura 5 – Boletim 1º bimestre Aluna A

Fonte: a autora

Em uma tentativa de mudar esta disparidade, pensei em mudar minha prática e dar o “ponto” apenas quando a resposta estava correta.

Excerto 25. Diário reflexivo – Pesquisadora – 13 de junho de 2017

Na aula de hoje fizemos uma atividade que eu chamo de *Password*. Pra eles poderem entrar na sala, eles tem que responder algum comando que eu faço em inglês. Sempre faço mímicas até que eles entendam. A pergunta dessa vez foi: “what time do you have lunch?” Quando o aluno respondia certo, eu marcava o seu ponto positivo no diário.

Contudo, nem sempre eu conseguia corrigir individualmente os exercícios de todos os alunos a tempo. A fim de não prejudicar os alunos que não conseguiram responder corretamente até o momento anterior à correção no quadro, eu deixava que eles me mostrassem seus cadernos com as respostas copiadas do quadro, e dava o “ponto” para eles. Entendo que a tentativa nem sempre reflete uma aprendizagem bem-sucedida, mas eu acredito que o esforço deve ser valorizado, principalmente em termos de motivação e autoestima, corroborando o que Shin e Crandall (2014, p. 253) consideram como fundamentais: a avaliação de LEC deve “motivar os estudantes e aumentar sua autoconfiança.” O boletim do 2º bimestre da mesma aluna A pode ser observado na Figura 6.

PROFESSORA: JORDANAH SCHRODER FORTES DE OLIVEIRA

ALUNO(A): A

TURMA: 5ºANO A

RENDIMENTO EM LÍNGUA INGLESA – 2º BIMESTRE

ANO LETIVO 2017

AVALIAÇÕES	NOTA	HABILIDADES		OBSERVAÇÃO
EXERCÍCIOS	5,0	Reconhecer informações em textos básicos	Ins	A participação abrange: interagir com outros utilizando o vocabulário visto; produzir diálogos simples utilizando os referidos componentes linguísticos, realizar as atividades de sala; atividades orais em dupla; leitura de pequenos textos ou diálogos.
AVALIAÇÃO ESCRITA	1,0	Reconhecer números escritos por extenso	Ins	
PARTICIPAÇÃO	2,0	Conhecer verbos de rotina	Ins	
		Buscar informações em um texto em inglês	Ins	
		Saber usar "can" e "can't"	Ins	
		Conhecer verbos simples de ação	Ins	
		Saber responder sobre as habilidades	Ins	
				LEGENDA: S – Satisfatório R – Regular Ins - Insatisfatório

Figura 6 – Boletim 2º bimestre Aluna A

Fonte: a autora

Como a disparidade na nota de Participação diminuiu do primeiro para o segundo bimestre, acredito que a minha opção por aguardar antes de dar o ponto positivo tenha sido proveitosa. No entanto, ainda não considero esta a prática mais ideal, pois não acredito que o esforço sempre reflete o aprendizado. Desta forma, tendo como base o que Shin e Crandall (2014) elencam como as orientações gerais que devem guiar a avaliação de LEC, apesar da avaliação dos exercícios durante as atividades em sala de aula poder ter motivado o estudante, eu julgo que ela falhou em refletir o aprendizado.

No caso das avaliações planejadas, e por acreditar na avaliação formativa, contínua, integrada e válida, elaborei as provas tendo em vista o meu entendimento sobre avaliação formativa, a regulamentação da escola e os objetivos do curso.

Ao final de cada bimestre foi realizada uma prova, requerida pela escola e elaborada por mim. A prova do primeiro bimestre foi aplicada no dia 18 de abril, e a do segundo bimestre realizou-se no dia 27 de junho. As provas serão melhor explicadas mais adiante.

Ao fim da avaliação do segundo bimestre, perguntei a eles o que eles tinham achado e quem tinha estudado para a prova.

Excerto 26. Diário reflexivo – Pesquisadora – 27 de junho de 2017

Eu pensei que ía *tá* (sic) difícil mas *tava* (sic) bem fácil. (Aluna C)

(...)

Eu geralmente não estudo, só faço o dever. (Aluna K) [APÊNDICE D]

Tanto a aluna C quanto a aluna K tiraram nota máxima na prova do segundo bimestre, e o comentário delas me fez pensar sobre o que a aluna K considera “estudar.” Para mim, ao fazer o dever de casa de inglês já se está, por si só, estudando, principalmente porque os exercícios do dever de casa se assemelham aos exercícios da prova. Mesmo assim, apesar de ter anotado em meu diário [APÊNDICE G] que a maior parte dos alunos realizava os deveres de casa, quando perguntei quem tinha estudado para a prova apenas cinco deles levantaram a mão.

Excerto 27. Diário reflexivo – Pesquisadora – 27 de junho de 2017

Eles consideraram que a prova tinha sido fácil, e dos 14 estudantes, cinco disseram que estudaram (só porque tinha prova), seis afirmaram que estudaram um pouco, e três alegaram não ter estudado.

A fala da aluna K e a resposta da turma podem indicar que alguns dos alunos que disseram que estudaram pouco podem, na realidade, ter estudado continuamente durante o semestre, a partir da realização dos deveres de casa, mas não se debruçaram sobre o livro e o

caderno no dia anterior à prova; por isso não consideram que tenham estudado. Também é interessante perceber que cinco alunos estudaram *porque* tinha prova. Este fato pode indicar que essas crianças já estão acostumadas a estudar *para* a prova. Nesta perspectiva, se não houvesse um momento de avaliação formal, elas provavelmente não dedicariam tempo à disciplina em casa. Esse fato pode justificar a utilização de instrumentos tradicionais de avaliação em um ambiente em que a educação e as práticas de ensino/aprendizagem em todas as outras disciplinas ainda é tradicional.

Excerto 28. Diário reflexivo – Pesquisadora –13 de junho de 2017

Durante a aula, tinha uma atividade no material didático que trazia uma musiquinha, e nós chegamos a cantá-la juntos. Quando perguntei se eles queriam criar uma coreografia, a aluna J perguntou (...):

Aluna J: A gente vai ganhar ponto?

Eu: Não...

Aluna J: Então não.

Nesta perspectiva, a prova, além de ser um instrumento avaliativo que traz informações valiosas para o professor, também funciona como um incentivo para os alunos estudarem, e o ponto positivo é realmente a moeda de troca, o que Barcelos (1995, p. 85) aponta como o “salário” do aluno.

Assim que me tornei a professora do curso investigado, meu questionamento principal era pensar em formas de avaliar que pudessem de fato refletir a aprendizagem das crianças, da forma mais adequada para a faixa etária deles. Imaginava que não haveria o interesse desproporcional por pontos positivos, tão fortemente presente nas turmas dos anos subsequentes, uma vez que a disciplina não era obrigatória e, conseqüentemente, não acarretaria em uma recuperação ou reprovação. No entanto, deparei-me com crianças acostumadas às formas tradicionais de avaliação, e que faziam coisas apenas pelo ponto positivo. Elas foram treinadas para esta forma de avaliar; foi a maneira histórica que os professores encontraram de manter a ordem em sala.

Após a análise das minhas práticas e de suas conseqüências, percebo a dificuldade de mudar a cultura de aprender, avaliar e ser avaliado. Em tempo, na próxima subseção discorro sobre a avaliação formal que realizei durante o 1º semestre de 2017, e minhas reflexões durante o processo.

3.3.2 Avaliação formal

Para a elaboração das provas, não recebi nenhum modelo de prova realizada em cursos anteriores, nem os modelos de prova das professoras de humanas e de exatas. Desta forma, se por um lado tive autonomia para escolher qual seria o seu conteúdo (desde que dentro daquelas noções básicas discutidas na seção anterior) e que tipo de questões haveria, não fazia ideia de como eram as provas às quais os alunos estavam acostumados. Mesmo assim, considero que a autonomia a mim dada para a elaboração da prova foi vantajosa, principalmente por não estarem explícitos os conteúdos a serem cobrados. Isso fez com que eu pudesse avançar com o conteúdo à medida que achava apropriado.

Excerto 29. Diário reflexivo – Pesquisadora –19 de junho de 2017

Poder elaborar a minha própria prova é uma outra vantagem, uma vez que tenho a possibilidade de criar questões que acho que eles vão achar divertidas, úteis e que estarão de acordo com as atividades feitas em sala.

Mesmo assim, a prova deveria ser escrita, da mesma forma que será realizada nos próximos anos.

Excerto 30. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

Eu acho que é muito importante o processo avaliativo ter a mesma, o mesmo formato, não pode ser uma coisa assim: no 4º ano vou avaliar assim, no 5º vou avaliar assim, quando chegar no 6º vou fazer de outro jeito, no 7º se me vier na cabeça eu faço, não, eu acho que você tem que seguir uma linha de raciocínio, se você tem uma proposta você tem que ir com ela até o fim.

Em vista disso, elaborei duas provas escritas, selecionando exercícios semelhantes aos que tínhamos feito em sala de aula. As próximas subseções tratarão da elaboração e da correção das provas dos dois bimestres.

3.3.2.1 Prova do primeiro bimestre

A prova do 1º bimestre foi elaborada com base nas atividades que já tínhamos feito em sala. Na primeira questão, optei por colocar uma conversa parecida com uma já realizada no livro didático. Era um diálogo com alguns espaços em branco, e eles tinham que escolher as frases do quadro que melhor se encaixariam no espaço.

1. Complete a conversa com as palavras da caixa abaixo:

Good morning. • How do you spell it? • What is your surname? • See you • Nice to meet you.

Ellen: Good Morning, Carlos. I am your new English teacher.

Carlos: Good morning.

Ellen: What is your surname?

Carlos: Miranda.

Ellen: I'm sorry, How do you spell it?

Carlos: M-I-R-A-N-D-A

Ellen: Thank you, Carlos. Nice to meet you.

Carlos: Nice to meet you, too.

Ellen: See you.

Carlos: Good bye.

Figura 7 – Prova 1 Questão 1 Aluno H

Fonte: a autora

Quando pensei nesta questão, quis verificar o seu conhecimento receptivo do vocabulário de saudações. Adicionalmente, intentei testar o conhecimento pragmático e a competência estratégica das crianças. Confiro o bom rendimento dos alunos na primeira questão à música que ensinei no primeiro dia de aula, conforme apontado pelos excertos a seguir.

Excerto 31. Diário reflexivo – Pesquisadora – 1º de maio de 2017

Eu lembrei daquela musiquinha. (aluno H)

Excerto 32. Log – Pesquisadora – 7 de março de 2017

Greetings song

Retomando a análise dos questionários, 11 dos 14 alunos disseram que a música é o meio pelo qual eles têm mais contato com a LI e, novamente, 11 consideraram as atividades com músicas e vídeos suas práticas preferidas durante as aulas. Ademais, o material didático diz que a música “cumpre funções didáticas importantes na fixação da pronúncia e do significado de vocábulos” (MORINO; BRUGIN, 2016, p. XV).

Isso posto, julgo que aspectos de interesse dos alunos devem estar presente nas aulas, uma vez que esta prática providencia resultados favoráveis na avaliação.

Na segunda questão, os alunos tinham que fazer cálculos de equações simples de adição e subtração, escrevendo o resultado de algarismo. Também fizemos atividades do tipo durante três aulas do primeiro bimestre.

2. Encontre os números e resolva as questões.

A	C	K	I	K	T	W	E	L	V	E	T
N	M	F	S	I	X	T	E	E	N	S	R
L	V	T	N	W	H	E	V	G	W	W	C
E	P	Q	G	B	T	I	J	A	B	I	D
T	R	B	Q	N	N	G	V	O	K	A	H
C	D	O	N	E	J	H	N	H	P	T	E
R	Y	I	I	E	W	T	D	T	O	N	E

$1+0 =$ one ✓
 $5+3 =$ eight ✓
 $12+4 =$ sixteen ✓
 $10+2 =$ twelve x
twelve

Figura 8 – Prova 1 Questão 2 Aluna A
 Fonte: a autora

Caso o estudante não se recordasse da ortografia de um determinado número, ele poderia recorrer a um caça palavras, onde estavam escondidas todas as respostas. Ortografias que pareciam com a pronúncia dos números também foram consideradas corretas, uma vez que o conhecimento ortográfico, como definido por Cameron (2001) não é elemento forte nos objetivos do curso.

Nesta perspectiva, a Figura 8 mostra que a aluna A identificou o número 1 como *on* em vez de *one*, e considerei esta resposta correta. No entanto, não considerei *elve* como o número *twelve*. Todos os alunos investigados tiveram bons resultados nesta questão, e acredito que o motivo disso foi a quantidade extensiva de exercícios feitos em sala – praticamos os números em três das cinco aulas que tivemos antes da prova do 1º bimestre, como registrado nos *logs* a seguir.

Excerto 33. Log – Pesquisadora – 28 de março de 2017

Conferi HW. Alphabet, vimos **numbers**, school subjects. HW - Easter Eggs pra colorir. P.12 e 13. (grifo meu)

Excerto 34. Log – Pesquisadora – 4 de abril de 2017

P. 14 e 15. HW: reescrever os **números** do 1 ao 50 no caderno. (grifo meu)

Excerto 35. Log – Pesquisadora – 11 de abril de 2017

P. 16. Saíram da sala e entraram falando as cores. HW: colors and **numbers** from 10-20. (grifo meu)

Na terceira questão coloquei um desenho com objetos de sala de aula, e os estudantes deviam colorir os objetos conforme as instruções.

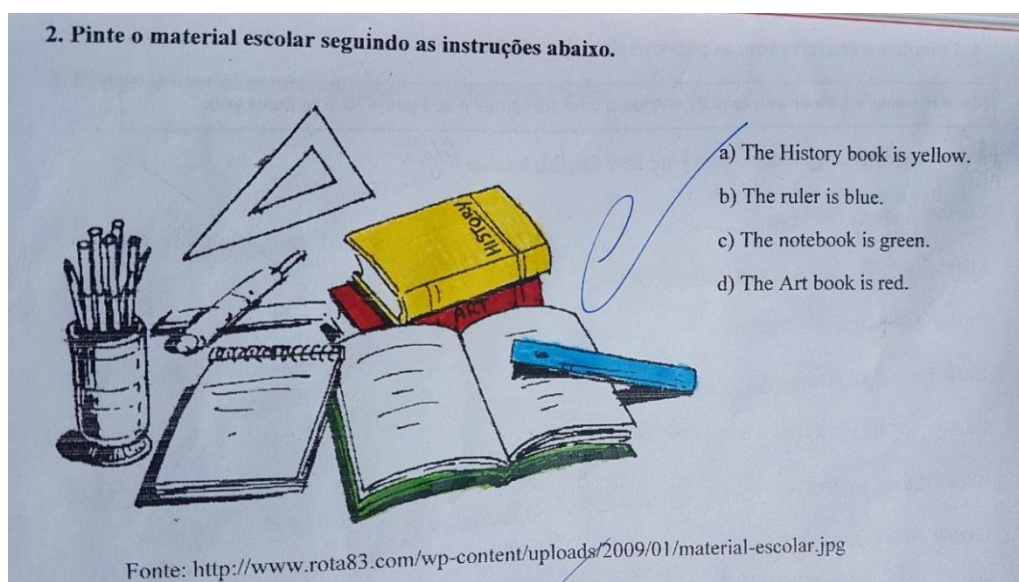


Figura 9 – Prova 1 Questão 3 Aluna I

Fonte: a autora

Finalmente, a última questão era uma questão oral que decidi criar na hora, visto que os estudantes terminaram a prova muito rápido. Tínhamos 40 minutos de prova, mas alguns a finalizaram em 15.

Excerto 36. Diário reflexivo – Pesquisadora – 18 de abril de 2017

A maioria terminou a prova em 15 minutos, então posso pensar em fazer uma prova mais comprida mais pra frente, uma que dure pelo menos 25 minutos para os mais rápidos.

Nesta questão, criada repentinamente, os estudantes deviam responder cinco comandos, repetidos três vezes.

Excerto 37. Diário reflexivo – Pesquisadora – 18 de abril de 2017

Finalmente, a última questão era uma questão oral, e eles deviam responder aos meus comandos, que eu apenas falava. Repeti 3 vezes cada um, e fiz

perguntas como: what's your name, e how old are you. Nessa eles não foram tão bem, mas pode ter sido por nunca terem feito uma questão assim. Muitos alunos reagiram com frases do tipo: “não estou entendendo nada!”, e “quê?!”

As perguntas foram:

What's your name?

How old are you?

Write the letter J

Write the letter A

Write the number 13 [APÊNDICE D]

O que pensei foi em verificar a sua compreensão oral a partir de respostas coesas aos comandos dados na hora. Essa foi a questão que os alunos demonstraram mais dificuldade, com comentários que revelavam insegurança em ouvir e compreender o que os comandos pediam.

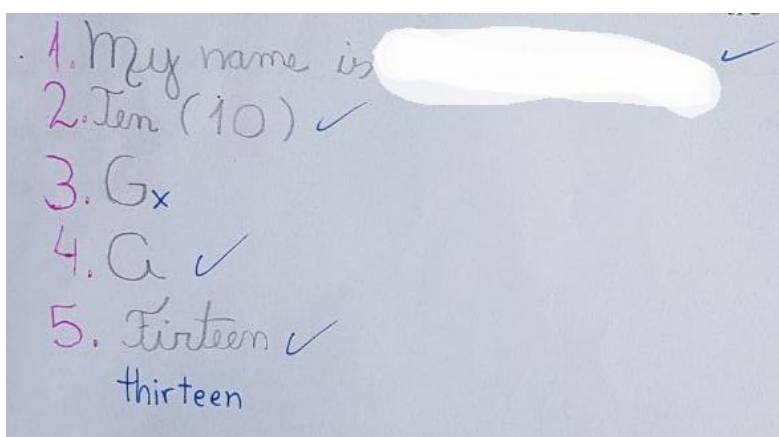


Figura 10 – Prova 1 Questão 4 Aluna C

Fonte: a autora

Atribuimos o resultado negativo das crianças e sua atitude insegura a duas questões principais: o fato de que eles nunca tinham feito uma questão assim, e o fato de que elaboramos a questão na hora, sem refletir sobre seu propósito e sem pensar cuidadosamente em sua estrutura. Retomando o que compreendo por validade, uma prova é válida se ela avalia o que tem que avaliar (McNamara, 2000). Como não praticamos este formato de questão antes, não tive como avaliar o progresso dos alunos. Portanto, não considero que ela teve validade. Os alunos não estavam preparados, ficaram inseguros e certamente isso teve impacto em seus resultados.

Isso posto, considero que a elaboração da questão 4 foi falha. Observei outros problemas na elaboração desta prova, conforme excerto a seguir.

Excerto 38. Diário reflexivo – Pesquisadora –20 de abril de 2017

Quando fiz a prova, não pensei em quantos pontos valeria cada questão, e por isso tive certa dificuldade na hora de dar a nota final. No fim, somei a quantidade de acertos, dividi pela quantidade de respostas e arredondei a nota – a prova tinha 18 respostas, se um aluno acertou 15, a sua nota foi 8,5. Na próxima prova procurarei pensar em quanto valerá cada questão, para facilitar esse processo de dar nota.

(...)

Outra coisa que considerei falha foi o fato de a prova estar muito pequena. Não acho que ela tenha tido pouco conteúdo, afinal cobrei tudo o que fizemos durante os nossos 5 encontros. O problema é que se eu tivesse previsto que eles terminariam a prova em tão pouco tempo, eu teria levado um jogo ou me preparado para fazer alguma outra coisa. Como não tinha nenhum outro planejamento, achei melhor fazer essa questão naquela hora pra passar um pouco mais de tempo até o final da aula. Só que nunca tinha feito esse tipo de questão com eles. Quer dizer, as perguntas “what’s your name” e “how old are you,” assim como as letras e os números, já tínhamos visto, só **não tínhamos feito uma questão oral assim**, onde eles escreveriam as respostas aos meus comandos. Acho que eles ficaram inseguros para responder porque nunca tinham feito nada parecido. (grifo meu)

O trecho do diário reflexivo ilustrado pelo excerto 38 me serviu como guia na elaboração da segunda prova, pois pude observar os erros que acarretaram em dificuldades durante a sua aplicação e correção, e pude tentar corrigi-los. Faço necessário perceber que, na correção da prova do primeiro bimestre, minhas únicas reflexões foram com relação a como melhorar o instrumento, e não refleti sobre a sinalização dos erros ou que habilidades os alunos haviam alcançado ou não. Considero que, nesta avaliação, minhas reflexões atrelaram-se mais em questões de praticidade do que de validade, confiabilidade e autenticidade. Ainda assim, acredito que, de forma geral, esta prova tenha espelhado o que realizamos em sala (com exceção da última questão) e o aprendizado das crianças (só me surpreendi com o resultado de uma prova).

A elaboração da prova do segundo bimestre será discutida na próxima subseção.

3.3.2.2 Prova do segundo bimestre

A partir das minhas reflexões com relação à prova do primeiro bimestre, me atentei ao valor de cada questão e ao tempo que os alunos levariam para responder a segunda prova em sua elaboração.

Vale pontuar que, por conta do pouco tempo que tínhamos para corrigir e entregar os resultados, elaborei uma prova de fácil correção. Deste modo, priorizei a praticidade e a confiabilidade da prova em detrimento da sua autenticidade. Busquei manter a validade ao inserir questões semelhantes às que os estudantes já tinham praticado e que avaliassem o que eu queria avaliar.

A primeira questão pedia para eles interpretarem uma programação de um canal. Esta questão era muito simples e tinha dois objetivos. O primeiro era saber se eles eram capazes de compreender um simples texto com a programação de um canal, e se teriam segurança para falar de horários. O segundo objetivo era desmascarar de imediato quem ao menos tentou fazer a prova. Assim, a questão indicou se teve algum aluno que não se interessou minimamente para responder a prova.

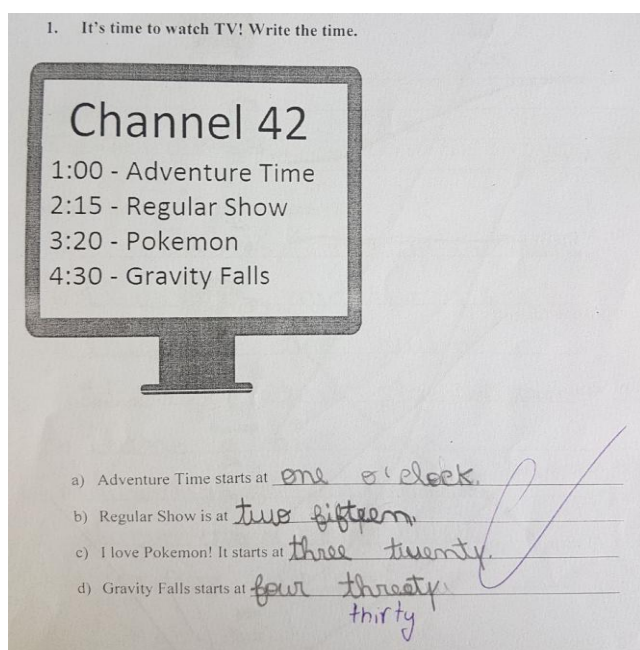


Figura 11 – Prova 2 Questão 1 Aluno E

Fonte: a autora

Nota-se na Figura 11 que a instrução não estava clara, o que acarretou em muitas dúvidas, conforme o diário que trago no excerto 39.

Excerto 39. Diário reflexivo – Pesquisadora –19 de junho de 2017

Eu não explicito se queria que os números fossem escritos com algarismo ou por extenso, e isso gerou muitas dúvidas durante a realização da prova.

Por isso, compreendi que o enunciado das questões deve estar muito claro, sendo esta uma forma de garantir que o estudante tenha todas as ferramentas necessárias para compreender exatamente o que a questão está pedindo. A incompreensão do enunciado da

questão pode alterar o resultado da avaliação e, conseqüentemente, a sua validade. No caso investigado o impacto foi menor porque fui eu que apliquei a prova, e pude explicar para eles que aceitaria os dois formatos de resposta. É válido ressaltar que o livro didático trazia uma questão parecida, então os alunos já conheciam seu formato. Julgo este conhecimento essencial para deixar os alunos mais seguros durante a realização da prova.

Um dos alunos estava deixando toda a prova em branco, e sei que não era só dificuldade, mas também desmotivação. Fosse tão somente dificuldade, pelo menos a primeira questão ele teria tentado responder, como outros o fizeram – mesmo tendo errado, podíamos ver na tentativa de responder a vontade de experimentar e testar a prova.

Excerto 40. Diário reflexivo – Pesquisadora –19 de junho de 2017

Durante a realização da prova, o aluno L não estava fazendo nem sequer a primeira questão, que era simplesmente copiar a resposta que já estava no enunciado. Falei pra ele fazer pelo menos o desenho da última página. Como não fez nem a primeira questão, imagino que seu problema seja bloqueio e filtro afetivo, pois nem precisava fazer inglês para respondê-la.

Segundo Krashen (1985, p. 81), o filtro afetivo é um “bloqueio mental” que impede que o aprendiz utilize algum insumo, mesmo que seja compreensível para ele. O autor assinala que isto ocorre quando o aprendiz está desmotivado, com uma baixa autoestima ou ansioso. O aluno L mostrava sinais de desmotivação durante as minhas aulas, raramente fazia as atividades e se sentava no fundo da sala, conforme excerto 41.

Excerto 41. Diário reflexivo – Pesquisadora –19 de junho de 2017

Em conversa com a professora de exatas da turma investigada, ela estranhou o comportamento do aluno L que relatei pra ela – que ele não fazia minhas atividades e que era apático durante as aulas – e disse que ele era um aluno de notas muito boas. (...) imagino que sua desmotivação durante as minhas aulas no primeiro semestre tenha se dado por conta de sua nota relativamente baixa na primeira prova.

O Aluno L tirou nota 5,0 na prova do primeiro bimestre, e nota 1,0 na do segundo. Esta reflexão me faz concluir que a nota neste momento serve como um combustível, determinante para indicar ao aluno se a disciplina, no caso a LE, vale a pena o seu esforço e dedicação ou não. Por que o aluno L se dedicaria a algo no qual ele não se destacava? Nesta perspectiva, concordo quando McKay (2006) diz que a criança é mais vulnerável aos erros e às frustrações que os adultos.

Isso posto, aquiesço a necessidade do cuidado na hora de dar uma nota para um aluno em contextos semelhantes a esse, pois este pode ser o momento no qual ele cria um bloqueio que pode acompanhá-lo durante todo o seu relacionamento com a L-alvo.

A segunda questão da prova do segundo bimestre requeria a leitura de um texto sobre a rotina de Julia. Os estudantes deveriam relacionar o horário às ações do dia dela. Esta questão tinha o objetivo de indicar o conhecimento de vocabulário deles, referente às ações rotineiras. Assim como na primeira questão, o texto que usei também foi adaptado de um exercício do livro didático que fizemos em sala. Além disso, procurei pensar em atividades que estivessem presentes na rotina deles, conforme proposto pelos objetivos analisados no PDC. Usei, inclusive, atividades que eles já haviam relatado fazer no contra turno durante as aulas, para que eles pudessem reconhecer na prova exemplos de uso real e contextualizado do que estávamos aprendendo.

2. Read the text about Julia and match the columns.

Julia is 11 years old and she is a student. She can play the guitar and sing, but she can't swim. She gets up at 8:00 o'clock. She has breakfast at 9:00 o'clock. At 10:00 o'clock she swims. She has lunch at 12:00 o'clock. She goes to school at 1:15. She has Math class at 2 o'clock. She does her homework at 7 o'clock. She goes to bed at 10 o'clock. Oh! What a busy day!

a) At eight a.m.
b) At nine a.m.
c) At ten a.m.
d) At twelve a.m.
e) At one-fifteen.
f) At two p.m.
g) At seven p.m.
h) At ten p.m.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.

A sequência correta é: a/5; b/2; c/7; d/3; e/6; f/1; g/8; h/4

Figura 12 – Prova 2 Questão 2 Aluna B





Fonte: a autora

Os objetivos dessa questão eram indicar se os alunos conseguiam:

- a) Reconhecer o tempo em um texto mais complexo, com mais informações;
- b) Reconhecer números escritos de algarismo;
- c) Saber o significado de verbos de rotina;
- d) Buscar informações em um texto.

A terceira questão também era parecida com uma que já tínhamos realizado em sala, e pedia a eles que escrevessem oito frases usando *can*, *can't*, os sujeitos das imagens e os verbos sugeridos. Esta questão tinha como objetivo verificar se os alunos eram capazes de usar "can" e "can't" para falar de habilidades e se conheciam verbos simples de ação.

3. Make 8 sentences telling who can or can't do something.

 SUPERMAN	 MARIA
 THE DOG	 LUCAS

PLAY THE GUITAR	RUN	WALK	FLY
RIDE A BICYCLE	SWIM	PLAY SOCCER	DANCE

Example: The dog can swim. / Maria can't fly.

- a) *Superman can fly.*
- b) *Lucas can't swim.*
- c) *The dog can't play the guitar.*
- d) *Maria can dance.*
- e) *Maria can walk.*
- f) *The dog can run.*
- g) *Superman can play soccer.*
- h) *Lucas can ride a bicycle.*

Figura 13 – Prova 2 Questão 3 Aluno F

Fonte: a autora

Apesar de ter dito que fiz uma prova prática para corrigir, a questão 3 não possuía um gabarito. Os alunos deviam saber o significado dos verbos, e pensar sobre as habilidades dos quatro sujeitos possíveis. Havia, portanto, inúmeras possibilidades de resposta. Por conta

disso, verifiquei que foi uma questão mais válida do que prática e confiável, e me senti satisfeita com as informações que ela me providenciou.

A questão 4 perguntava sobre as habilidades dos próprios estudantes, portanto não tinha resposta fechada. O objetivo da questão era saber se eles reconheciam a estrutura da pergunta de habilidades, e se sabiam como respondê-la, conforme praticado em sala de aula. Na prova, considerei corretas respostas como “Yes, I can;” ou simplesmente “Yes,” conforme mostrado na figura 14.

Excerto 42. Log – Pesquisadora –30 de maio de 2017

Atividade de “can”. Monitorei de um por um e corriji os erros (you can speak English?) – (can you speak English?) Respostas Yes, I can ou No, I can't. [APÊNDICE E]

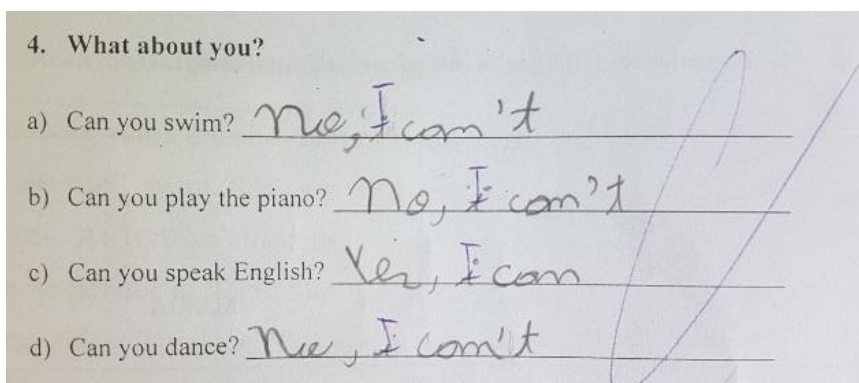


Figura 14 – Prova 2 Questão 4 Aluno F
Fonte: a autora

Nestas perguntas, esperei verificar se a criança reconhecia uma pergunta sobre habilidades e se sabia respondê-la. Acredito que a questão tenha sido apropriada para este propósito.

Finalmente, a questão 5 pedia que fizessem desenhos sobre a própria rotina deles. Os objetivos desta questão eram, principalmente, avaliar se compreendiam expressões de rotina e permitir que eles usassem sua criatividade, tendo em vista os objetivos motivacionais das aulas, do curso e da avaliação. As crianças adoram desenhar e pintar, e atividades desse tipo são interessantes pois todas elas podem fazer à sua maneira. As situações práticas e interessantes corroboram os teóricos que fundamentam a presente pesquisa, por meio do uso de elementos concretos (GOULART, 2005), como desenhos, e de atividades com temas relevantes para a criança (READ, 2003), como sala de aula e rotina. Adicionalmente, pedi que os alunos desenhassem para que não ficassem ociosos caso terminassem rápido como no primeiro bimestre.

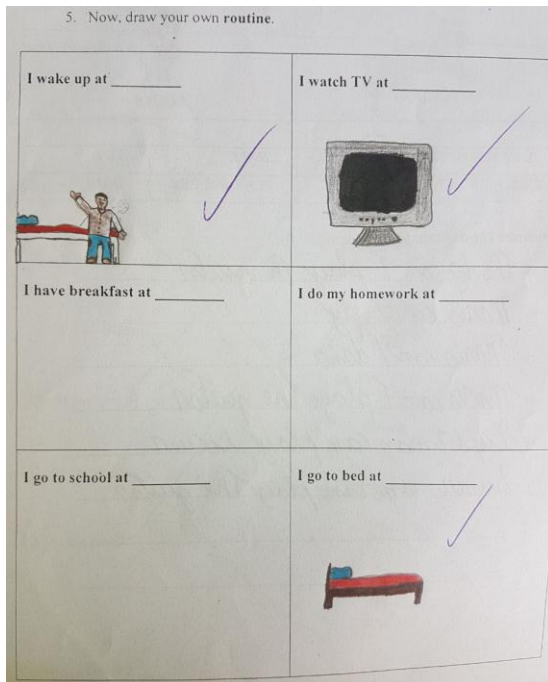


Figura 15 – Prova 2 Questão 5 Aluno L
Fonte: a autora

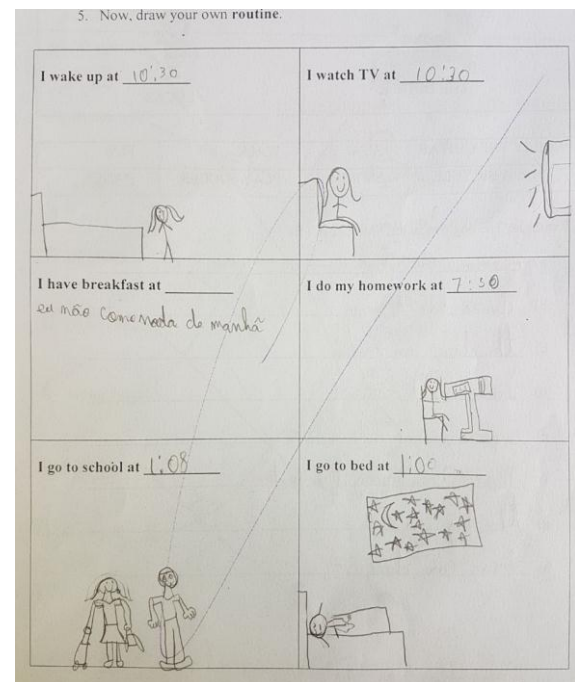


Figura 16 – Prova 2 Questão 5 Aluna B

A Figura 15 mostra a única questão respondida pelo aluno L – ele só a fez quando eu fui conversar com ele, no dia da prova. No meu entender, o fato de ele ter feito pelo menos essa indica que a sua motivação está relacionada aos momentos em que ele se sente seguro. O comando da questão tinha a palavra TV, então ele desenhou uma, por exemplo.

A prova do segundo bimestre também teve enunciados em inglês, diferentemente da primeira prova. Acredito que, caso o professor opte por fazer uma prova com um enunciado em inglês, ele tem que estar lá para explicar para as crianças o que é para fazer em cada questão, e para tirar eventuais dúvidas, caso contrário as crianças podem cometer erros que não dizem respeito ao aprendizado em si. De qualquer modo, a avaliação deve refletir o que é feito nos momentos de instrução – quanto mais parecido com as aulas, maior será a validade de conteúdo. No contexto investigado, as aulas eram ministradas na L-alvo e na LM – quando os alunos mostravam atitudes de bloqueio ou insegurança. Ademais, o material didático e as atividades realizadas possuíam os enunciados ora em LM, ora em L-alvo. Desta forma, optei por trazer os dois tipos de enunciado (LM na primeira prova e L-alvo na segunda), uma vez que as duas línguas eram utilizadas nas aulas, conforme excerto 43.

Excerto 43. Diário reflexivo – Pesquisadora – 19 de junho de 2017

(...) diferente da primeira prova, coloquei o enunciado em inglês pra eles verem que também conseguem fazer uma prova toda em inglês. Mas só vou fazer isso porque estarei lá pra explicar pra eles, caso contrário pode ser que eles errem por não entender direito a questão em si.

Com relação a dar as notas, a prova tinha que ter 10,0 pontos e tinha cinco questões, então distribui 2 pontos para cada questão e somei. Em outras palavras, para chegar na nota final numérica da Avaliação Escrita, eu não pensei em habilidades específicas. Falarei mais sobre isso na subseção a seguir.

Não identifiquei na prova do segundo bimestre as mesmas falhas mencionadas na prova anterior, e acredito que isso tenha se dado graças às reflexões que fiz de uma para outra. Por não ter cometido os mesmos erros da primeira avaliação, pude dedicar mais tempo às reflexões acerca das questões de aprendizado de fato, e do registro dos resultados. Na próxima seção, repondo a pergunta sobre como deve ser dado o retorno à sociedade (pais, alunos, escola) sobre os resultados da avaliação.

3.4 Para quem avaliar?

A correção das provas se deu em três etapas: a primeira foi quando eu levei as provas respondidas para casa e as corriji. Na segunda etapa, devolvi as provas para eles e expliquei as questões e suas respostas no quadro. Finalmente, na última etapa, os alunos, a partir da correção no quadro, arrumavam suas respostas e me devolviam o instrumento.

Na semana seguinte à aplicação da prova do primeiro bimestre, levei as provas para os alunos. Àqueles que me entregaram a avaliação corrigida foi prometido um acréscimo de 2,0 pontos na nota final.

Excerto 44. Diário reflexivo – Pesquisadora – 1º de maio de 2017

Optei por dar esses 2 pontos para manter os alunos que porventura não foram muito bem motivados, sabendo que uma simples nota não significa muito pra mim e que não me custa dar a mais, mas que o que quero mesmo é que eles compreendam seus erros e melhorem.

Assim o fiz pensando na autoestima dos estudantes (BROWN, 2000; SHIN; CRANDALL, 2014), para lhes mostrar que o erro não tem toda essa importância negativa (ALMEIDA FILHO, 1993), tendo em vista a importância dos fatores afetivos no aprendizado da LE, e tendo como objetivo que eles compreendam seus erros e que aprendam com eles. No entanto, não tive tempo de arrumar as notas no boletim, que já estavam prontos antes da correção da prova em sala de aula. Mesmo assim, nenhum dos alunos me cobrou o acréscimo

dos 2,0 pontos pela correção, o que me fez supor que eles teriam corrigido a prova mesmo se eu não tivesse prometido dar mais pontos.

Na correção da prova do 2º bimestre,

Excerto 45. Diário reflexivo – Pesquisadora – 29 de junho de 2017

Os alunos acompanharam a correção e me entregaram as provas corrigidas. Dessa vez, não dei pontos extras pra quem entregasse corrigida, mas mesmo assim eles corrigiram a prova e me devolveram. Eu queria ver se eles só corrigiriam a prova se valesse mais pontos, mas não foi o que aconteceu – eles me mostraram que corrigiram porque queriam ter as respostas certas, independente da nota.

Deparo-me, portanto, com estas duas situações aparentemente antagônicas: “corrijo a prova, mesmo quando esta correção não me dá pontos extras;” e “só criaremos a coreografia para a música se ganharmos pontos extras.”

Quando comparo estas duas posturas, percebo que os alunos conferem à prova uma importância maior do que a atividades mais leves, que ocorrem durante as aulas, e não são compreendidas por eles como momentos avaliativos. Em outras palavras, eles reconhecem a importância de uma prova e por isso a corrigem, mesmo que não recebam pontos extras por isso. Adicionalmente, na visão deles, uma atividade aparentemente não avaliativa não merece seu esforço. Isto corrobora o que foi dito por Luckesi (2015, p.68) acerca das notas escolares. O autor ressalta que a maneira que a escola utiliza as notas alimenta a mentalidade de que “o que importa é a 'nota que aprova'”.

Dando continuidade às minhas reflexões no momento da correção das provas, a correção da Avaliação Escrita do segundo bimestre foi a que apresentou um maior número de questionamentos. Dar nota? Se não, como mostrar para o aluno o seu desempenho? Além dos alunos, quem mais verá essas notas? Devemos sinalizar ou não os seus erros durante a correção? No que concerne ao último questionamento, após reflexão, optei por evidenciar somente os acertos e não marcar x (prática diferente da primeira prova, que indicamos acertos com ✓ e erros com X).

Excerto 46. Diário reflexivo – Pesquisadora – 05 de julho de 2017

O segundo questionamento que me veio na cabeça foi se marcava a questão errada ou não. Optei por evidenciar somente os acertos e não marcar x (diferente da outra prova), no máximo sublinhar o erro caso fosse concreto. Essa opção foi pensando em sua autoestima e para mostrar que o erro não tem toda essa importância negativa.

A partir das reflexões realizadas durante e após a correção das duas provas, fiquei mais satisfeita com a segunda prática. Ao deixar de sinalizar o erro dos alunos com um X, evidenciam-se seus acertos.

No que se refere ao questionamento da nota, dá-la ou não, há que se refletir sobre quem se servirá deste registro. A partir da observação e análise do contexto do curso durante o semestre e da entrevista com a idealizadora do projeto, além da discussão feita na seção 3.1 desta dissertação, concluí que as notas numéricas factualmente servem para os alunos, mas também *podem* servir para a administração da escola e para os pais.

Uma outra questão que percebi durante a análise das minhas práticas avaliativas foi o fato de que, para o aluno, ir bem ou não está diretamente relacionado à nota alcançada, como apresentado no excerto 47.

Excerto 47. Diário reflexivo – Pesquisadora – 1º de maio de 2017

A prova foi corrigida no dia 25 de abril (...) assim que entrei na sala, diversos alunos me perguntaram:

“Eu fui bem?”

“Eu tirei quanto?”

Esse entendimento corrobora Luckesi (2015, p. 60) no momento em que declara que “ao receber um teste, lido e anotado por um professor, usualmente o estudante olha exclusivamente para a nota, nada mais.”

Durante todo o semestre, os estudantes sempre perguntavam se a realização de determinada atividade valeria um ponto positivo no diário, se valeria ponto ao fim do bimestre, *mesmo sabendo* que a disciplina de inglês não reprova no 5º ano, e que suas notas não aparecem no relatório entregue aos pais na reunião de pais.

Interpretei a referida necessidade por nota como sendo um vício dos estudantes, acostumados a realizar atividades para ganhar pontos durante os primeiros anos da sua vida escolar, como bem pontuado por Barcelos (1995) e Rolim (1998). Isso posto,

Excerto 48. Diário reflexivo – Pesquisadora – 1º de maio de 2017

Optei por dar uma nota e por não evidenciar os erros.

Para mim, a nota numérica serviu para me alertar com relação às minhas práticas de avaliação de exercícios e participação, fato este já discutido na seção anterior. Em contrapartida, desfrutei significativamente mais do diário que elaborei em uma planilha a partir da análise da prova do segundo bimestre, ilustrada no quadro 8⁵⁴:

	A	B	C	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
Reconhecer informações em textos muito básicos	Ins	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	S	S
Reconhecer o tempo em um texto mais complexo, com mais informações.	Ins	S	S	S	S	S	Ins	S	S	S	B	S	Ins
Reconhecer números escritos por extenso.	Ins	S	S	S	S	S	Ins	S	S	S	Ins	S	Ins
Saber o significado de verbos de rotina	Ins	S	S	S	S	S	Ins	S	Ins	S	Ins	R	Ins
Buscar informações em um texto.	Ins	S	S	S	S	S	Ins	S	Ins	S	Ins	S	Ins
Saber usar "can" e "can't"	Ins	S	S	R	S	S	S	S	S	S	B	S	S
Conhecer verbos simples de ação	Ins	S	S	R	S	S	S	S	S	S	B	S	S
Saber responder sobre as habilidades	Ins	S	S	B	S	S	Ins	S	Ins	S	B	S	R
Reconhecer os verbos	R	S	S	B	S	S	R	S	S	S	Ins	S	R

S	Satisfatório
R	Regular
Ins	Insatisfatório
B	Branco

Quadro 8 – Objetivos e rendimentos do 2º bimestre

Fonte: a autora

Para a elaboração do quadro 8, destrinchamos as questões da prova do 2º bimestre conforme seus objetivos, analisando o desempenho dos alunos em cada uma delas. Como elaboramos a prova do 2º bimestre já pensando em seus objetivos, tomar estas notas não demorou muito.

⁵⁴ O aluno D era especial e não participou das nossas aulas. Não recebi autorização dos responsáveis pelo aluno O. Sendo assim, não utilizaremos seus dados.

O processo de decisão de menções foi um pouco mais trabalhoso, por ter tomado muito tempo até que eu estruturasse tudo de um jeito que penso ser intuitivo, informativo e válido.

Em primeiro lugar, separei todas as habilidades que acreditei que estavam sendo cobradas na prova. É necessário lembrar que pensei nos objetivos a partir das aulas que tivemos e do programa do material didático.

Considere “Satisfatório” o desempenho daqueles alunos que acertaram tudo ou que, se erraram algo, me pareceu por falta de atenção, uma vez que eles acertaram a maior parte da questão. O desempenho regular se referia àqueles que acertaram apenas metade da questão, ou tiveram erros que eu considere mais graves. Insatisfatório foi o desempenho dos alunos que, pela minha percepção, não compreenderam o conteúdo e tiveram erros significativos.

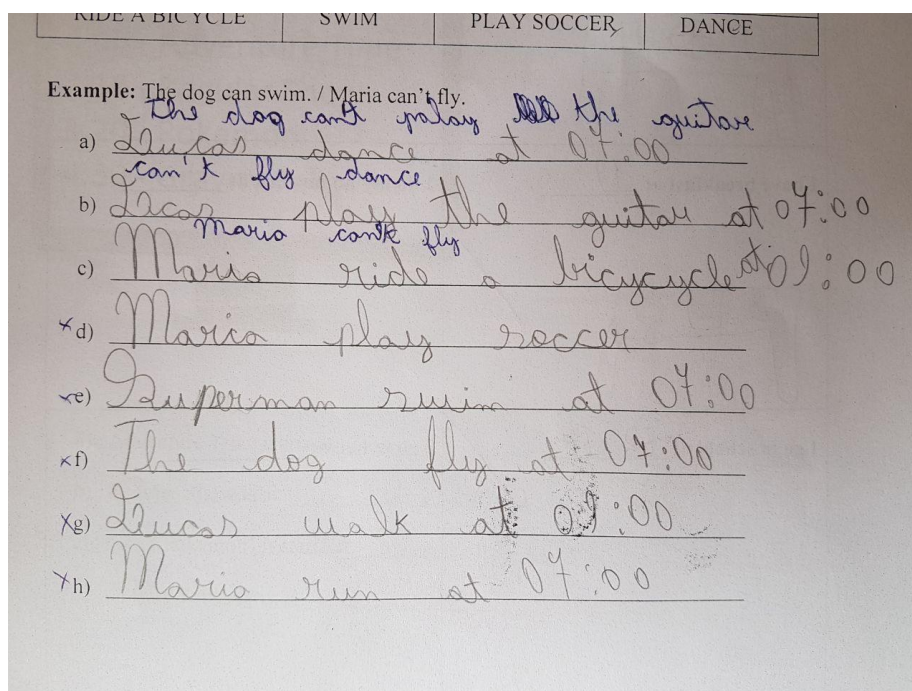


Figura 17 – Prova 2 Questão 3 Aluna A Ins
Fonte: a autora

A Figura 17 mostra que a aluna A ou não compreendeu o comando da questão, apesar de ter um exemplo do que ela deve fazer ou não, ou realmente não entendeu o conteúdo. Mesmo assim, muitas das frases não faziam sentido, como por exemplo o cachorro voar ou a bebê Maria correr. Por conta de seus erros, entendi que a aluna teve rendimento Insatisfatório.

À caneta está a correção da aluna A, que consertou suas respostas enquanto eu fazia a corrigia no quadro. A partir da correção, percebi que ainda assim ela não compreendeu exatamente como deve ficar a frase de habilidades. De acordo com o meu diário de exercícios e deveres de casa [APÊNDICE H], a aluna A faltou no dia 30 de maio de 2017, quando

fizemos o *Handout* das habilidades dos animais. Essa não foi a única aula em que expliquei *can*, mas ela perdeu a prática deste formato específico de exercício.

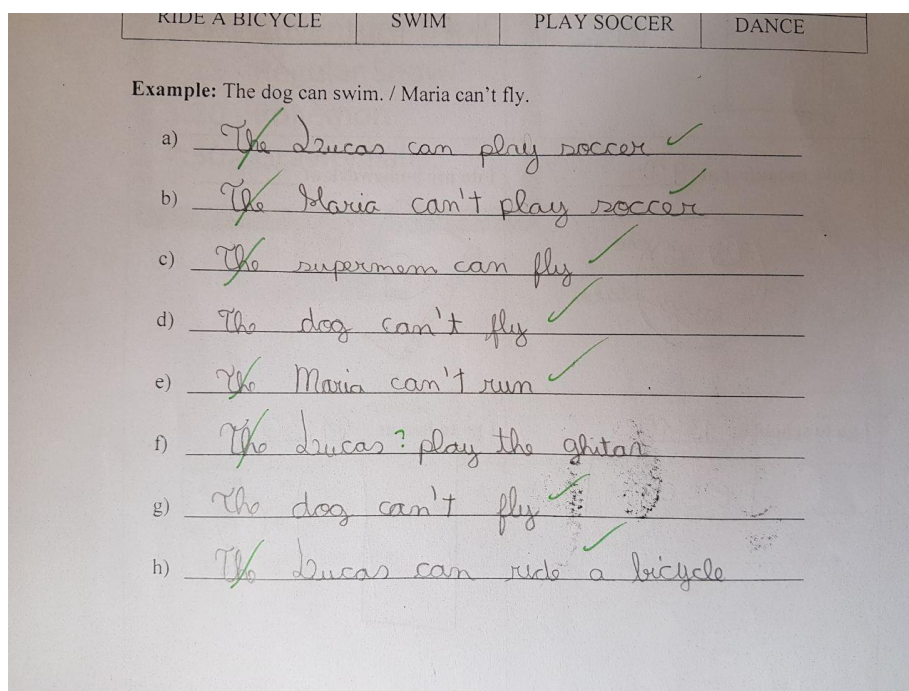


Figura 18 – Prova 2 Questão 3 Aluno J S

Fonte: a autora

A figura 18 mostra outro aluno que considere ter desempenho Satisfatório, mesmo tendo errado repetidas vezes o uso do artigo *The* e tendo se esquecido do verbo *can* em uma de suas frases. Como todas as frases faziam sentido, compreendi que ele entendeu o conteúdo, sabia usar o verbo *can*, e quando não usou foi por falta de atenção.

Ao pensar na função diagnóstica da avaliação, julgo que quadro 8 me serviu muito mais do que a nota numérica, por me permitir visualizar o rendimento dos alunos em cada habilidade investigada. No entanto, o primeiro semestre findou no dia em que passei as notas do segundo bimestre para eles. Desta forma, não tive tempo de rever os conteúdos não alcançados por alguns.

Excerto 49. Diário reflexivo – Pesquisadora – 29 de junho de 2017

Por este ser o nosso último encontro, eu sei que não vou ter tempo de voltar com eles para aquelas atividades em que eles não foram bem. Mesmo tendo feito a correção com eles, acho que nessa, contou só a função somativa mesmo. Até porque eu não sei o que eles aprenderam ou não da correção, eles podem só ter copiado do quadro. Eu fui corrigindo oralmente, mas apenas um ou outro ia me respondendo em voz alta.

A função formativa da avaliação só ocorre quando há uma ação posterior à sua realização, corroborando o processo de ensino/aprendizagem. Isso posto, como não houve

nenhuma intervenção a partir dos resultados obtidos após a segunda prova, considero que esta avaliação ocorreu com um fim em si mesma, não exercendo nenhuma função formativa, uma vez que eu deixei de ser a professora do curso e a professora seguinte não fez uso desses resultados.

Ainda assim, a avaliação que fiz exerceu a sua função classificatória, típica em momentos finais de um curso.

Dando continuidade, a partir destas menções e das anotações no diário, elaboramos o relatório final, o qual chamamos de boletim. Considero necessário salientar aqui que, assim como na prova, houve diferença entre o boletim elaborado do primeiro para o segundo bimestre.

Como já dito anteriormente, as notas da avaliação de inglês não eram colocadas no relatório que as professoras de exatas e de humanas entregavam para os pais, fato este que aponta para uma possível desvalorização da disciplina, apesar das intenções proclamadas de que inglês no EF1 é relevante. Desta forma, decidi fazer um relatório que informasse os pais sobre os resultados da prova, bem como da avaliação por meio dos Exercícios e da Participação. Pedi para que a professora do curso (que eu estava substituindo) me enviasse algum modelo de boletim que ela costumava usar.

Excerto 50. Diário reflexivo – Pesquisadora –12 de abril de 2017

Perguntei pra professora do curso se eles entregaram algum tipo de boletim, ou se as notas de inglês iriam junto com as notas das outras disciplinas de humanas e exatas. A professora me enviou por e-mail um modelo do boletim que ela utilizava, e estou pensando em me inspirar nele pra fazer o dos meninos.

PROFESSORA: _____

ALUNO(A): _____

TURMA: 5º ANO A

RENDIMENTO EM LÍNGUA INGLESA – ANO LETIVO 2017

NOTA	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
ESCRITA				
PARTICIPAÇÃO ORAL				

Observação:

A participação oral abrange:

- correção das atividades de sala e de casa;
- atividade oral em dupla;
- leitura de pequenos textos ou diálogos.

Figura 19 – Boletim utilizado pela professora do curso

Fonte: a autora

A partir do modelo recebido, fiz os boletins que a coordenadora dos Anos Iniciais entregou na reunião de pais do 1º bimestre, para os responsáveis pelas crianças da turma investigada. Um exemplo de boletim entregue está representado na Figura 20.

PROFESSORA: JORDANAH SCHRODER FORTES DE OLIVEIRA

ALUNO(A): J

TURMA: 5ºANO A

RENDIMENTO EM LÍNGUA INGLESA – ANO LETIVO 2017

NOTA	1º BIMESTRE	OBSERVAÇÃO
EXERCÍCIOS	6,3	A Participação abrange: realização das atividades de sala; atividade oral em dupla; leitura de pequenos textos ou diálogos.
AVALIAÇÃO ESCRITA	6,1	
PARTICIPAÇÃO	10,0	

Figura 20 – Boletim 1º bimestre Aluna J

Fonte: a autora

Depois da correção das provas do 2º bimestre, e após a elaboração do Quadro 8, julguei necessário sinalizar as habilidades investigadas, e modifiquei o que entendia por Participação, conforme quadro 9.

Boletim 2º bimestre Aluna J			
AVALIAÇÕES			
Exercícios	10,0	Prova Escrita	6,5
		Participação	8,0
OBSERVAÇÃO			
A participação abrange: interagir com outros utilizando o vocabulário visto; produzir diálogos simples utilizando os referidos componentes linguísticos, realizar as atividades de sala; atividades orais em dupla; leitura de pequenos textos ou diálogos.			
HABILIDADES		LEGENDA	
• Reconhecer informa-ções em textos básicos	S	S – Satisfatório R – Regular Ins - Insatisfatório	
• Reconhecer números escritos por extenso	S		
• Conhecer verbos de rotina	Ins		
• Buscar informações em um texto em inglês	Ins		
• Saber usar "can" e "can't"	S		
• Conhecer verbos simples de ação	S		
• Saber responder sobre as habilidades	Ins		

Quadro 9 - Boletim 2º bimestre Aluna J

Fonte: a autora

Considero o boletim do quadro 9 semelhante ao sugerido por Shin e Crandall (2014), no que diz respeito à discriminação das habilidades e à legenda da nota. No entanto, acredito que o boletim elaborado por mim falhe no que diz respeito ao registro periódico das menções obtidas em diferentes datas.

Excerto 51. Diário reflexivo – Pesquisadora –5 de julho de 2017

Fiquei muito satisfeita com o boletim que criei, mas tenho consciência de que ele está em construção e que ainda há muito o que melhorar.

Considero, também, que as três faixas de desempenho foram suficientemente informativas. Ao optar pelos descritores “satisfatório”, “regular” e “insatisfatório”, busquei não caracterizar o aluno em si, e sim o desempenho verificado. Dessa forma, espero não afetar sua autoestima e nem o limitar ao que eu penso sobre ele, deixando claro que é só a minha percepção sobre a produção e o objeto que o aluno me mostrou e me trouxe durante as aulas.

Acredito que a nomenclatura dos desempenhos não rotula os alunos, e auxilia na averiguação de seu desempenho, diante do que eu esperava e do que eu entendi como os objetivos do curso. Desta forma, se o aluno fez o que se esperava dele, se conseguiu acertar uma parte significativa da questão, então ele teve um desempenho Satisfatório. No caso de o aluno não ter conseguido realizar alguns dos itens esperados, obtive desempenho Regular. Por fim, se o aluno não demonstrou um aprendizado significativo durante a atividade avaliativa, seu rendimento foi avaliado como Insatisfatório.

Quando apresentei o boletim elaborado para a idealizadora do projeto, ela comentou a necessidade de repensar os termos utilizados para as faixas:

Excerto 52. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

Idealizadora: Eu achei legal. A gente *tá* (sic) só mudando esses...

Pesquisadora: A nomenclatura, né?

Idealizadora: é, a gente não *tá* (sic) usando “Insatisfatório” sozinho, nem.... Por exemplo, se ele for... não sei nem como é que foi que a gente acabou definindo.... Muito... Insatisfatório? Não sei. Que a gente parou de usar aquele negócio de Fraco, Bom, Regular Ótimo, e aí aqui a gente *tá* (sic) querendo mudar também esse, o Insatisfatório, pra um outro termo que a gente ainda não conseguiu achar.

Pesquisadora: Por que você acha que rotula...?

Idealizadora: Eu não acho, acho que quando a gente *tá* (sic) falando de nota de estudo, não tem outro jeito de você mensurar, você vai chegar e vai falar assim pro pai: “não, seu filho é bonzinho,” “não, seu filho é ruinzinho...” É ruim do mesmo jeito. Mas eu acho que a gente vai conseguir chegar num consenso até lá.

Faço notar que, até o ano anterior à presente investigação, os registros eram feitos em termos de um aluno fraco, bom, regular e ótimo; mas agora é utilizado Insatisfatório, Regular e Satisfatório. Acredito que a mudança foi positiva, uma vez que o professor, antes, podia dizer que um aluno era fraco; no entanto, não faz sentido dizer que um aluno é insatisfatório, e sim que seu desempenho o é. Desta forma, não se rotula o aluno em si, mas o seu desempenho.

Os termos foram mudados a pedidos dos professores, mas a idealizadora ainda não está totalmente satisfeita com os três descritores utilizados. Para ela, a nota é a melhor forma de expressar o desempenho do aluno, como ilustrado no excerto 53.

Excerto 53. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

É, a gente vai ter que se adaptar a questão do conceito, né, e vai ter que acostumar as famílias a isso também, né, porque a gente mesmo não tá acostumado, né... Entendeu? A gente vai ter que se acostumar a isso como a família vai ter que se acostumar, porque acaba que o aluno 5 e o aluno 6,9 *ele* (sic) vai mensurar no conceito a mesma coisa. E a gente vai ter que acostumar com isso, vai ter que acostumar as famílias de que essa qualidade aqui vai ser a quantidade a partir de agora.

Para ela, a diferença entre qualidade e quantidade está na forma como a nota é apresentada – se em forma de número, é quantitativa; se em forma de conceito, é qualitativa. No entanto, segundo Luckesi (2015), a mudança do registro não modifica os procedimentos do ato avaliativo, e pude perceber que no ambiente escolar investigado há uma confusão entre o que é compreendido como nota quantitativa e nota qualitativa. Retomando os conceitos de quantidade e qualidade referidos por Luckesi (2015), a quantidade diz respeito à mensuração da realidade, enquanto a qualidade se refere ao atributo dado à esta mensuração. Independentemente do que se entende por estes dois termos, não importa como é registrado o resultado, mas o que se faz com este.

Também é possível depreender, a partir da fala da idealizadora, que alunos, pais e professores estão acostumados às notas quantitativas.

Excerto 54. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

Idealizadora: (...) eu tenho que ter um parâmetro, de onde eu vou começar até onde eu vou, mesmo que isso aqui não vá ficar como registro né, vá ficar só com o professor, mas pra ele dizer se ele está dentro do esperado, ele precisa quantificar, como é que ele vai quantificar, se ele não tiver esse norte aqui?

Pesquisadora: Entendi, e pros pais é muito importante também?

Idealizadora: Eu acho, eles sentem falta. Até pra cobrança pra acompanhamento em casa eu acho que eles sentem muita falta.

Em outras palavras, a nota numérica funciona como um “parâmetro,” um “norte” a partir do qual o professor direciona o ensino.

Julgo que o modelo de boletim que elaborei foi ao encontro do que a direção da escola esperava: um relatório que traz informações sobre as habilidades que o aluno conseguiu desenvolver, ao mesmo tempo em que mantém o “norte” providenciado pela nota numérica. Quando perguntei se este boletim poderia ser utilizado no futuro, a idealizadora respondeu:

Excerto 55. Entrevista – Idealizadora do projeto –11 de setembro de 2017

Pesquisadora: o boletim seria uma boa ideia pra quando os ciclos forem implementados, né

Idealizadora: eu acho.

Faço notar, ainda, que a minha percepção da participação também mudou de um bimestre para o outro. No primeiro, utilizei basicamente o mesmo padrão que me foi enviado pela professora que eu estava substituindo. No segundo, por outro lado, considerei por participação interagir com outros utilizando o vocabulário visto; produzir diálogos simples utilizando os referidos componentes linguísticos; a realização das atividades de sala; atividades orais em dupla; além da leitura em voz alta de pequenos textos ou diálogos.

Em resumo, a avaliação de LEC no curso investigado precisava ser contínua e integrada, e deveria ocorrer pelo uso de instrumentos diversos (exercícios, participação e prova). Não identifiquei qual é a melhor prática com relação a dar notas pela realização de exercícios – ao dar um ponto positivo por esforço, pensa-se na autoestima da criança; mas quando este se dá apenas pelo acerto, pensa-se na aprendizagem. Idealmente, seria interessante realizar a avaliação não tradicional de forma a incentivar as crianças, mantendo-as motivadas (não só extrinsecamente, como por meio de notas, mas intrinsecamente também, através de realizações pessoais) e atentando-se à sua autoestima.

Percebi que a necessidade de realizar provas tradicionais no contexto se dá, também, pelo fato de que as crianças estão acostumadas a estudar porque tem prova, e o ponto positivo funciona como uma moeda de troca, o incentivo para fazer ou não determinada atividade. Apesar do fato de a fetichização da nota ser tão criticada por Luckesi (2015), reconheço que é muito difícil transformar esta realidade, quando a prática dos pontos positivos já está tão arraigada nas crianças e no ambiente da escola regular.

Ademais, considero que aspectos de interesse dos alunos, como o uso de músicas e jogos, deve estar presente nas aulas, uma vez que esta prática providencia resultados positivos na avaliação.

A partir das minhas reflexões após a correção da prova do primeiro bimestre, pude evitar os erros na elaboração da segunda prova. Busquei colocar na prova elementos concretos, como imagens, e atividades contextualizadas para a criança (como elementos da sala de aula ou ações da rotina). Além disso, percebi a importância de se ter enunciados claros. Desta forma, é aconselhável que os enunciados só estejam em inglês caso o professor possa estar presente na aplicação da prova. Nesse momento inicial de contato com a LE, acredito que o formato das atividades da prova deva se assemelhar ao máximo às atividades realizadas em sala de aula, tendo em vista que a criança ainda está desenvolvendo o seu letramento e ainda está tendo as primeiras experiências com a LE.

Concluí, ainda, que a nota serve como um combustível determinante para indicar à criança se a LE vale a pena o seu esforço; e para as crianças a nota está diretamente relacionada ao que o aluno considera ter um bom rendimento, ou “ir bem”.

Na tentativa de não causar um impacto negativo na autoestima dos alunos, acredito ser apropriada a prática de não sinalizar seus erros na prova, diminuindo, assim, a importância dada ao erro e à falha.

As minhas reflexões e as notas culminaram na elaboração de um relatório, onde discriminei as habilidades e conferi três conceitos de desempenho: Satisfatório, Regular e Insatisfatório. No entanto, senti falta de um registro periódico das notas obtidas em diferentes datas no relatório que elaborei. Finalmente, acredito que o relatório que elaborei foi apropriado para os interesses da escola, informando sobre as habilidades das crianças e conferindo um “norte” providenciado pela nota numérica.

No entanto, frustra-me pensar que o relatório que elaborei no 2º bimestre não foi requerido, nem mesmo visto, pela direção da escola, pelos pais, ou pelos alunos. Ainda assim, reconheço que eu poderia ter entregado os boletins para a coordenação mesmo sem que esta me exigisse.

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa; apresento as considerações finais do presente estudo, buscando sintetizar as respostas às perguntas de pesquisa; e aponto as possíveis contribuições do presente estudo e sugestões para pesquisas futuras, além de reconhecer as limitações do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As presentes considerações finais retomam os objetivos da pesquisa, bem como a análise e discussão de dados apresentada no capítulo anterior, a fim de responder às perguntas de pesquisa que guiaram a minha investigação. Concomitantemente, reconheço as limitações do estudo, bem como aponto sugestões para futuras investigações.

O objetivo geral da presente investigação foi discutir práticas de avaliação em um curso de LEC no EF1, procurando responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais princípios e objetivos fundamentam a avaliação em um curso de LEC-inglês no EF1 no contexto investigado de uma escola pública, mais especificamente em relação a:

- a. Por que avaliar? (Quais devem ser os objetivos da avaliação?)
- b. O que avaliar? (Quais devem ser os conteúdos da avaliação?)
- c. Como avaliar? (Quais devem ser os formatos da avaliação?)
- d. Para quem avaliar? (Como deve ser dado o retorno à sociedade (alunos, pais, escola) sobre os resultados da avaliação?)

A partir das minhas reflexões, concluí que há quatro justificativas para o porquê de avaliar LEC em um curso no EF1. Primeiramente, a avaliação possui uma função administrativa, que informa a administração da escola sobre o diagnóstico dos alunos, além de proporcionar uma verificação da efetividade do curso e do material didático. Adicionalmente, a avaliação traz informações importantes para os pais sobre o que ocorre nas aulas de LE. A avaliação de LEC também confere uma certa integridade ao processo avaliativo, a partir do momento em que as crianças se acostumam às práticas avaliativas às quais elas serão expostas em um futuro próximo. Finalmente, a função formativa da avaliação foi de fundamental importância para me alertar sobre o que estava sendo eficaz ou não em minha prática de ensino. Percebi, ainda, que a importância aferida pelos pais à avaliação está diretamente relacionada àquela da administração da escola.

A partir da análise dos quatro documentos que considerei relevantes no contexto, identifiquei três categorias de princípios e objetivos que fundamentam a avaliação de LEC e que respondem à pergunta “o que avaliar”: formação do aluno, aquisição linguística e outros.

Com relação à formação do aluno, o curso de LEC investigado busca minimizar o impacto da mudança para o EF2 e estabelecer uma base emocional e de conhecimento linguístico para os estudos subsequentes. Finalmente, o curso de LEC teve como princípio a

motivação dos alunos, sua autoestima e atitudes positivas; elementos estes inestimáveis para uma aprendizagem proveitosa.

No que diz respeito à aquisição linguística, os objetivos de um curso de LEC apontam para a aprendizagem de noções básicas da língua, referentes ao nível A1 do CERF, por meio dos conhecimentos receptivo, conceitual e fonológico do vocabulário; estimulando, assim, o desenvolvimento das habilidades orais e escritas que servirão de base às crianças para as práticas de ensino subsequentes.

Verifiquei uma tensão entre avaliar a aprendizagem e cuidar para que a avaliação não cause impactos negativos na autoestima dos alunos. A criança é mais vulnerável que o adulto, e um simples erro pode desestimulá-la. Desta forma, questiono-me ainda sobre qual deve ser a melhor estratégia: sinalizar os erros, buscando uma melhor aprendizagem; ou priorizar a tentativa, tendo em vista a motivação e a autoestima da criança. Considerando a vulnerabilidade da criança, acredito que deva-se priorizar sua motivação e autoestima.

Todos os objetivos que categorizei como “outros” – propiciar atividades interativas, relacionar a LE com a LM, manusear o dicionário, desenvolver o hábito da leitura e compreender a sustentabilidade – não se referem, no meu entender, a *objetivos* válidos para as práticas de LEC no curso investigado. Ainda assim, considero-os aspectos relevantes no planejamento de cursos semelhantes, como estratégias e ferramentas para o ensino/aprendizagem de LE.

No que diz respeito a “como avaliar,” a avaliação de LEC deve ser contínua e integrada, fazendo uso de instrumentos diversos que confirmem uma maior confiabilidade aos resultados. Na presente investigação, utilizei instrumentos de avaliação não tradicional (exercícios e participação) e avaliação planejada e tradicional (prova). Os exercícios foram realizados tanto em sala quanto em casa, e, compreenderam atividades do livro, atividades extras impressas, ou exercícios no quadro. A participação envolveu principalmente aspectos de oralidade em sala, como a produção oral deles, a participação oral na correção dos exercícios, dentre outros.

Uma avaliação de LEC para crianças de 9 a 11 anos deve utilizar elementos concretos (por exemplo imagens) e atividades com temas relevantes para a criança (READ, 2003), como sala de aula e *rotina*.

Como as crianças do contexto investigado já estavam muito acostumadas ao sistema de notas e de avaliação tradicional, considerei a necessidade de realizar provas, por ser esta a maior motivação para o estudo em casa. Sobre as provas, devem ter o enunciado claro e de acordo com o que se realizou em sala de aula durante o curso. É desejável que as questões

sejam contextualizadas, pois as crianças do 5º ano ainda precisam de elementos concretos e próximos à sua realidade. Adicionalmente, nesse momento inicial de contato com a LE, a prova deve apresentar formatos de exercícios já conhecidos pelo estudante.

Os alunos estão acostumados às notas escolares, e isso por vezes guia seu interesse em realizar atividades mais sérias ou mais descontraídas, como levantado por Luckesi (2015) sobre o fetiche das notas escolares. Assim como identificado por Rolim (1998), percebi que o ponto positivo funcionava como moeda de troca para as crianças, e mudar esta realidade é muito difícil.

Por fim, a motivação é um aspecto fundamental quando se pensa em ensino/avaliação de LEC, e a criança é mais vulnerável que o adulto em termos de frustrações e resultados negativos. O impacto de uma avaliação desfavorável pode ser decisivo para que ela se distancie da LE e de seu aprendizado. Portanto, deve-se buscar não sinalizar os erros, mas evidenciar seus acertos e conquistas.

Finalmente, em se tratando de “para quem avaliar,” verificou-se que a avaliação de LEC no EF1 pode trazer informações a quatro agentes: professora, alunos, administração e pais.

Para mim, a professora, a avaliação informou se as minhas práticas em sala de aula condiziam com os meus objetivos, e se os alunos estavam precisando revisar algum conteúdo. No que se refere ao registro dos resultados, julgo que ter uma visão do desempenho em cada habilidade me foi muito mais significativo do que as notas apenas. No entanto, no relatório que elaborei não registrei o desempenho dos alunos de forma periódica, a fim de observar seu progresso. Para os alunos, a avaliação serviu como importante instrumento de motivação para estudar, além de aumentar sua autoestima, à medida em que eles alcançavam bons resultados nas avaliações. Para a escola, os resultados da avaliação do curso investigado podem direcionar novos investimentos e implementações, a partir do momento em que informa a administração acerca dos resultados do curso e do desenvolvimento dos alunos. Finalmente, a avaliação de LEC no EF1 pode informar os pais sobre o desenvolvimento das habilidades linguísticas de seus filhos, servindo como um retorno dos seus investimentos.

No entanto, em nenhum momento da presente investigação a administração da escola ou os pais fizeram uso dos resultados da avaliação do curso investigado. Desta forma, a avaliação só serviu para informar a mim e aos alunos. Mesmo assim, no início do novo ano letivo que sucedeu a presente pesquisa, a professora efetiva que substituí durante o ano de 2017 me pediu o modelo de boletim que elaborei. Considero este um movimento muito

importante, e mostra para mim que as minhas ações foram capazes de iniciar alguma transformação no contexto que investiguei.

A realização do presente estudo me possibilitou a oportunidade de aprimorar o que faço em sala de aula, no ensino de LEC na Educação Básica brasileira. Por meio da pesquisa, pude pensar e repensar minhas práticas de ensino e de avaliação, buscando me aperfeiçoar como profissional.

Mesmo assim, reconheço limitações na presente investigação, e inicio ressaltando o fato de que o presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa-ação com apenas 14 participantes. Mesmo não sendo a intenção do estudo, este é um número quantitativamente pequeno para chegar a verdades absolutas sobre o ensino de LEC em contextos semelhantes. Portanto, minhas conclusões dizem respeito apenas à minha prática nesse contexto.

Ademais, só lecionei no curso investigado durante um semestre, e não tive a oportunidade de ver como esses alunos chegaram no EF2. Isso posto, não tenho como garantir que o curso cumpriu com o seu objetivo de minimizar o impacto dos anos seguintes.

Acredito que não é desejável culpar o passado no que diz respeito, por exemplo, ao fetiche pelas notas e à necessidade de pontos positivos ou de provas tradicionais. Nós, professores, podemos dizer que a realidade é esta e não temos como mudar, afinal a criança já chega no 5º ano em diante formada como aluno – já aprendeu o valor dos pontos e a importância da prova. Sim, esta é a realidade do contexto que investiguei, e acredito que seja semelhante em muitos outros contextos. Ainda assim, penso ser necessário olhar para o futuro e ter coragem e disposição para tentar mudar as práticas avaliativas que permeiam o ensino regular nas escolas brasileiras.

Com isso em mente, estudos futuros poderiam acompanhar o desenvolvimento dos alunos desde este momento inicial. Assim, seria possível averiguar se os objetivos do projeto estão sendo alcançados; se são mesmo apropriados e, sobretudo, como as crianças estão de fato se beneficiando com um curso assim.

Ademais, os dados que coletei poderiam ser utilizados protagonizando um outro sujeito, como por exemplo os pais no referido processo de ensino e avaliação. Precisa-se, ainda, de trabalhos que mostrem os descritores a serem ensinados e avaliados, que identifiquem as necessidades das crianças e que orientem quais os níveis que deveriam ser buscados em cada etapa.

REFERÊNCIAS

- ADLER, P. A.; ADLER, P. Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, p. 377-392, 1994.
- AGRA, C. B. **Ingês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I a luz dos multiletramentos**. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BARCELOS, A. M. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formados em letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BIRDSONG, D. Introduction: whys and why nots for the Critical Period Hypothesis in second language acquisition. In: BIRDSONG, D. **Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-22, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. 2. ed. Brasília: MEC/SEED, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução SE-29**. Institui o Projeto Early Bird - Língua Inglesa destinado a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais. De 28 de maio de 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_14.HTM>. Acesso em: 31 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. De 20 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BROWN, H. D. **Testing in language programs**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1996.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. New York: Pearson Education Inc, 2000.

BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. White Plains, NY.: Pearson Education, 2004.

BROWN, J. D.; HUDSON, T. The Alternatives in Language Assessment. **TESOL Quarterly**, vol. 30, p. 653-675, 1998.

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco**. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. **O Ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. Campinas, SP: Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

EISER, J. R. **The expression of attitude**. New York: Springer Verlag, 1987.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUSCar, 2004.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. 3. ed. East Lansing: Michigan State University, 1985.

FAULKNER-BOND, M., WARING, S., FORTE, E., CRENSHAW, R.; TINDLE, K. **Language instruction educational programs (LIEPs): lessons from the research and profiles of promising practices**. Washington, DC: US. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Policy and Program Studies Service. 2011.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2009.

FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, p. 361-376, 1994.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment: an advanced resource book**. Abingdon: Routledge, 2007.

GENESE, F.; HAMAYAN, E. Classroom-based assessment. In: GENESEE, F. **Educating second language children**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 212-239, 1994.

GERMAIN, C. As interações sociais em aulas de uma segunda língua ou de idioma estrangeiro. In: CATHERINE GARNIER, N. B. I. U. **Após Vygostky e Piaget: perspectivas social e construtivista, escola russa e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 92-100, 1996.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: WIDDOWSON, H. G.; QUIRK, R. **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-30, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New York: Routledge, 2006.

LA TAILLE, Y. D. O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: TAILLE, Y. D.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget. Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p. 11-23, 1992. LEE, Y.-W. Diagnosing diagnostic language assessment. **Language Testing**, vol. 32, n. 3, p. 299-316, 2015.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Individual differences in second language learning. In: LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, p. 53-76, 2006.

LOURENÇO, D. S. Reflexões sobre contribuições da teoria dos multiletramentos. In: VIII ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2013, Paraná. *Anais eletrônicos...* Paraná, Universidade Estadual do Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-LLA/06-dslourencotrabalhocompleto.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo**. Revista de Educação AEC, v. 15, n. 60, p. 23-37, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. London: David Fulton, 2002.

MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. **Linhas Críticas**, vol. 17, n. 32, p. 163-181, jan/abr 2011.

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

MCNAMARA, T. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MET, M. Elementary school foreign languages: what research can and cannot tell us. In: SILVER, E. S. **Critical issues in foreign language instruction**. New York: Garland Publishing, p. 63-79, 1991.

MORINO, E. C.; BRUGIN, R. B. F. **Marcha criança start up: inglês 5º ano**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

NASAB, F. G. Alternative versus traditional assessment. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**, vol. 6, n. 2, p. 165-178, 2015.

NASCIMENTO, C. T. D.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. D. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04-18, jan./jun. 2008.

NIKOLOV, M.; CURTAIN, H. **An early start: young learners and modern languages in Europe and beyond**. Strasbourg Cedex, FR: Council of Europe, 2000.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de ormação de conceitos. In: TAILLE, Y. D.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget. Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p 23-35, 1992.

OLIVEIRA, S. D.; JESUS, V. M. D.; MORAIS, Z. P. D. **Projeto de docência compartilhada**. p. 57-61, 2011.

O'SULLIVAN, B. A. A brief history of language testing. In: COOMBE, C., *et al.* **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 9-19, 2012.

PÁDUA, L. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. 56 f. Trabalho (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PIERCE, L. V.; O'MALLEY, J. M. **Performance and portfolio assessment for language minority students**. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1992.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

READ, C. Is younger better?. **English teaching professional**, vol. 28, p. 5-7, 2003. Disponível em: <<http://www.carolread.com/download/is-younger-better-english-teaching-professional-july-2003-2/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

REA-DICKINS, P.; RIXON, S. Assessment of young learner's English: reasons and means. In: RIXON, S. **Young learners of English: some research perspectives**. Harlow: Longman, p. 89-102, 1999.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n.º 31.187, de 06 de outubro de 2009**. Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Ano XXIII, Nº138, p. 5, 07 out. 2009.

RIXON, S. **Young learners of English: some research perspectives**. Harlow, UK: Longman, 1999.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**. vol. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. São Paulo: Pontes, 2012.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

ROLIM, A. C. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Campinas: Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ROMÃO, J. E. O que é avaliação. In: _____. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, p. 55-67, 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto**. *Calidoscópico*, v. 7, n.1, p. 30-48, jan./abr. 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARVM ARENA**, vol. 2, p.103-120, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas.. In: ROCHA, C. H. E. B. E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, p. 85-112, 2008.

SCHUMANN, J. Research on the acculturation model for second language acquisition. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, n. 7, p. 379-392, 1986.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SHAABAN, K. Assessment of young learners. **English Teaching Forum**, vol. 39, n. 4, p. 1-4, 2005.

SHARPE, K. **Modern foreign languages in the Primary School**. London: Kogan Page, 2001.

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

SILVA, E. R. O ensino de gramática à luz das concepções de Vygotsky. **Janus**, Lorena, vol. 1, n.1, p. 10-25, 2004.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Percursos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, p. 29-60, 2010.

SILVA, S. R.; MAGNONI, A. F. Estudo de caso do curso experimental de inglês Early Bird na cidade de Bauru. In: X CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE MÍDIA CIDADÃ E V CONFERÊNCIA SUL-AMERICANA DE MÍDIA CIDADÃ, 2015, São Paulo. *Anais eletrônicos...* Bauru – SP: UNESP, 2015. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/redemc/2015/anais/DT2/DT2-3.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARAS, M. Assessment: summative and formative: sometheoretical reflections. **British Journal of Educational Studies**, vol. 53, n. 4, p. 466-478, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Moara**, n. 42, p. 45-63, jul.-dez. 2014

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

TUTIDA, A. F.; TONELLI, J. R. Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master. **Folio (Online): Revista de Letras**, v. 6, n. 2, p. 121-143, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLACE, M. **Action research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WATSON-GECEO, K. A. Classroom ethnography. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. **Research methods in language and education - Encyclopedia of Language and Education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, vol. 8, p. 135-144, 1997.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO

- 1) Qual a sua idade? _____
- 2) Marque a opção que fale sobre você:
 essa é a primeira vez que estudo inglês.
 eu já estudei inglês antes, em outra escola, mas parei.
 eu estudo inglês aqui e em outro lugar.
- 3) Em quais das atividades abaixo você costuma usar o inglês?

<input type="checkbox"/> jogos
<input type="checkbox"/> músicas
<input type="checkbox"/> séries
<input type="checkbox"/> filmes
<input type="checkbox"/> chats
<input type="checkbox"/> aplicativos do celular
<input type="checkbox"/> outros:

- 4) Quais as razões que o levam a se interessar em aprender inglês? Assinale a alternativa(s) que corresponde(m) a esses motivos:

<input type="checkbox"/> quero aprender sobre a cultura de outros países
<input type="checkbox"/> quero aprender sobre os costumes de outros povos
<input type="checkbox"/> quero conversar com pessoas de outros países;
<input type="checkbox"/> quero viajar
<input type="checkbox"/> acho divertido;
<input type="checkbox"/> quero chegar no 6º ano já sabendo um pouquinho de inglês.
<input type="checkbox"/> outros:

- 5) Que tipos de atividades você gosta de fazer para aprender a língua? Assinale as opções abaixo:

<input type="checkbox"/> Atividades com música	<input type="checkbox"/> vídeos
<input type="checkbox"/> Leitura de textos	<input type="checkbox"/> Trabalhos no computador (com o uso da Internet, por exemplo)
<input type="checkbox"/> Jogos	<input type="checkbox"/> Exercícios de gramática e vocabulário
<input type="checkbox"/> Diálogos/conversação em inglês	<input type="checkbox"/> Quando a professora explica
<input type="checkbox"/> desenhar e pintar	<input type="checkbox"/> Atividades ao ar livre
<input type="checkbox"/> Outros:	

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Eu queria que você me falasse um pouco do projeto de Docência Compartilhada. Como ele nasceu? O que vocês esperavam com ele?
2. Por que vocês decidiram incluir a LEM – inglês?
3. Você considera que há alguma diferença entre o que se espera do aluno do 5º ano e o que se espera do aluno do 6º em diante?
4. Em sua opinião, qual é a importância da avaliação de inglês no projeto?
5. Como acontece a avaliação do inglês no projeto?
 - a. É diferente da avaliação que ocorre nos anos seguintes?
 - b. Acredita que dê pra melhorar?
6. Você considera provas necessárias?

APÊNDICE C

ENTREVISTA SOBRE O PDC

Idealizadora: Então, é... Como que surgiu o projeto de docência compartilhada. Quando eu pensei no projeto na verdade que eu pensei em... que a gente colocou bi docência na época que não é um nome adequado porque bidocência é quando você tem dois professores numa mesma turma ao mesmo tempo. É como se um professor fizesse o trabalho de... é como se o professor fizesse um trabalho de um monitor hoje. é... que que a gente percebeu, eu quando entrei aqui na escola em 2009 e para dois mil e, quando me candidatei na proposta de gestão a ideia é que um, a gente diminuísse, né, diminuísse os impactos dos 5º para o 6º ano, por que é um universo muito diferente na rede pública, porque na rede privada isso já vem num crescente, porque quando chega no terceiro ano já tem um professorzinho a mais, professor de educação física é outro, professor de artes é outro, de religião, e na rede pública não. Então a gente primeiro sentia a necessidade interna dos alunos terem uma adaptação melhor, porque a gente tinha um índice de reprovação muito grande no 6º ano, mas por imaturidade, por falta de conhecimento do ambiente escolar do que de repente de conteúdo. Esse era um ponto.

E o outro ponto, a gente tinha muito aluno que saía daqui com aquele cheque educação na época ia para o colégio militar e que lá se sentiam meio perdidos também, porque aqui eu tinha uma professora minha tia né, tia né, professora, a minha tia. Quando eu cheguei então, oito professores, e aí faz o quê? Oito cadernos, pai fica desesperado, todo mundo fica desesperado. E, quando eu vim pra cá, minha primeira proposta era primeiro, era... era enaltecer, era privilegiar o trabalho e o talento individual de cada servidor da escola. Então pra que cada um pudesse desempenhar seu papel da melhor forma possível. Então as primeiras melhorias que a gente fez, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto físico, foi pra melhoria da condição de trabalho do professor. Foi troca de quadro negro pra branco, foi a colocação das Tevês, foi o laboratório de informática, foi melhoria na biblioteca, tudo isso pra adaptar melhor o espaço físico pro professor trabalhar. E aí quando a gente chegou no 5º ano falou assim: mas e aí, o que a gente vai fazer aqui? Aí veio a ideia, vamos colocar os professores pra dar aula de humanas e de exatas, e vamos inserir o inglês, que é uma coisa que quando eu fui diretora do jardim a gente fez um bimestre e deu super certo, de cor só, de noção de cor, né? Amarelo, noções básicas de bom dia, boa tarde e boa noite, noção de cor, por favor e obrigado, e as crianças, porque eu não sou a favor da criança ser alfabetizada em duas línguas ao mesmo tempo na língua materna e num outro idioma. Eu acho que a língua materna ela tem que ser priorizada. Então eu falei assim, vamos fazer um teste? Vamos. E aí nós fizemos um teste. É... no primeiro ano a gente não chegou nem a pedir o livro, a gente foi fazendo com atividades soltas. Ele tinha esse nome de docência de bidocência e no meio do ano a gente teve que desistir. Não deu certo. Por quê? Porque pra você encarar o projeto, você, o professor precisa ter o desapego: o aluno não é meu, o aluno é da escola. E acabou tendo um entrave, a gente sabe que todo mundo tem essa coisa assim pelo professor, o professor de humanas é sempre aquele que é mais... É aquele que eu tenho o maior carinho, né, aluno é assim. Por quê? Porque geralmente não gosta de matemática, de física, química, de ciências, são disciplinas que exigem um raciocínio lógico mais... né... cobram mais, exigem um raciocínio técnico maior, né, mais aguçado, então a gente percebeu a professora que dava exatas ela começou a se sentir, repelida pelos alunos, e achava que os alunos puxavam o saco da outra professora, que eles tinham um apego maior com a outra professora. A gente chegou a inserir aulas de éticas também no projeto, aulas de redação, específicas, e aí como foi uma coisa que a gente pediu voluntariamente para os professores, a gente involuntariamente teve que aceitar a desistência de uma delas, de um dos lados,

unilateralmente, e parar, aí no ano seguinte a gente ficou meio desmotivado, né, e aí quando chegou no final do ano eu falei: quer saber de uma coisa? Eu vou colocar na proposta pedagógica, e na hora da distribuição de carga horária eu vou falar logo olha não tem que querer, faz parte da proposta pedagógica da escola, e quem bloquear essa carência obrigatoriamente vai ter que dividir as duas turmas, vai dar a mesma aula nas duas turmas. E assim se fez até hoje. Né...

Pesquisadora: Isso tem quantos anos?

Idealizadora: Desde 2010.

Pesquisadora: Nossa!

Idealizadora: Eu assumi em 2009, a gente fez o teste, em 2010 a gente ficou sem, em 2011 a gente implementou efetivamente.

Pesquisadora: Aham

Idealizadora: Né. E aí começou a dar muito certo. E.... Aí.... Eu comecei a fazer o que: a gente começou a mensurar os nossos alunos, pra saber qual a efetividade disso. Então a gente, no primeiro ano a gente deixou todos eles juntos nas mesmas turmas. A gente montou duas turmas com as nossas duas turmas de quinto ano, e virou dois sextos. E aí a gente colocava 6A e 6B. Aí tinha aquela coisa de pessoal chegava pra matricular: ah, só quero no A, só quero no B, mas só porque as escolas tinham o costume de pegar os alunos e fazer por hora de data de nascimento, então você pegava os menorzinhos, era a turma bebê, e a última turma eram sempre repetentes, fora de faixa. E desde 2009 aqui na escola a gente não fazia mais isso, misturava todo mundo, porque era humanamente impossível você dar aula no E, na turma E, como na turma A também era difícil porque era só bebezinho, só crianças mais imaturas. E aí a gente parou de fazer isso, mas eu mantive o A e o B como sendo as turmas da 306 norte, pra eu poder mensurar. E realmente a gente conseguiu ver tanto na questão da maturidade, da ocupação dos espaços da escola, eles na primeira semana de aula eles sabem como se comportar, eles sabem pra que lado se direcionar, você na primeira semana de aula dificilmente vai entrar numa sala e vai ter um aluno que não vai responder ou vai ter um aluno perdido na sala, que foi nosso aluno no quinto ano. NÃO necessariamente tendo sido alfabetizado aqui, mas que foi nosso aluno no 5 ano. Então tu já tem toda essa formação de ser humano, de não tá na bolha, de ter autonomia nos espaços da escola, de saber o que pode e o que não pode fazer aqui dentro. Isso em 2011. Quando.... É, 2009 a gente começou, tentou, não deu certo, 2010 a gente não fez, 2011 a gente fez. Aí eu deixei as turmas assim. Quando foi em 2012 eu caí na besteira de pegar os nossos alunos e diluí-los nas 5 turmas de 6º ano. Falei quer saber? Porque ficava muito a quem, era assim, o 6ºA e B lá em cima, como é hoje, o C e o D, em termos de rendimento, e os outros super lá embaixo. Falei: quer saber de uma coisa? Vou pegar os nossos alunos e vou diluir nas 5 turmas. E assim eu fiz. Jurando que as outras turmas iam fazer assim, “vupt”, e não aconteceu. Os nossos alunos tiveram uma queda terrível, e ficou difícil pro professor trabalhar, porque ele não podia dar o mesmo conteúdo na mesma celeridade pra todo mundo na turma, e aí o índice de recuperação deu uma subida de novo. Quando foi no ouro ano a gente teve zero de reprovação, aí eu voltei a ser o que era antes, em 2013, 14 a gente teve zero de reprovação. 2015, então 14 pra 2015 a gente teve só um aluno reprovado no 6 ano, que aí a gente fazia as intervenções nas outras 3 turmas, de acordo com a necessidade de cada um deles, e eles ficavam andando juntos, e os nossos juntos também. Além dos outros mais juntos, né. E aí foi assim, ano passado eu decidi que eu ia colocar, mudei a letra dos daqui da escola, você quer saber uma outra coisa, vou botar C e D, vou tirar o A e o B, pra evitar de o pessoal falar assim: ah eu quero que o meu filho fique no A, e o A vai ficar sobrecarregado, então que que eu faço, hoje em dia quando eu vou formar as turmas. Eu pego as nossas duas turmas, deixo juntas, as que vem da 106 eu transformo em 3, geralmente vem 4, transformo em 3, e os que vem picados de escolas por aí avulsas, escola particular, eu coloco nas nossas, porque eles conseguem acompanhar melhor o ritmo. Os de

escola particular com os nossos. Aí em 2012, em 2011 veio a ideia de a gente pedir o livro didático. Porque estava muito difícil de trabalhar, e aí a gente entrou em contato com a distribuidora, a distribuidora fez um preço super legal, a aceitação dos pais foi fantástica, até porque muitos queriam preparar os alunos pra colégio militar, pra bolsa também, de desconto, e toparam na hora, de imediato, então a gente nunca teve assim problema na aquisição do livro, e a gente comprava sempre o mesmo, da mesma coleção. Então acho que era o, era o *Start Up*, eu acho, antes. Então a gente comprava o 5º ano também da coleção do *Start Up* já pra eles darem continuidade. Aí veio a escolha do livro didático, e o *Start Up* não entrou, a gente teve que mudar o livro didático.

Pesquisadora: Esse ano?

Idealizadora: É, desde o ano passado que a gente teve que fazer a escolha, é, a gente teve que trocar. E aí, é.... Nessa questão da avaliação, se ela ocorre nos anos seguintes, ela vai acontecendo dessa forma. A gente ter o mapeamento, que agora ficou mais fácil de fazer né, pelo conselho de classe a gente até as vezes, eu não sei se você já percebeu, a gente às vezes no conselho mostra “ó só,” gente, esse daqui, na reunião de pais a gente costuma falar, esses daqui são os nossos alunos que vieram daqui; esses aqui são os alunos que vieram de fora. E a gente tem, a gente faz essa mensuração. Pra gente ver a efetividade, né, do projeto. Da sempre 100% certo? Não, claro que não. Não dá sempre 100% certo. Esse ano por exemplo a gente teve que inverter as disciplinas. A professora não se adaptou e a gente inverteu. A que estava dando exatas foi pra dar humanas e a que estava dando humanas foi pra dar exatas. Até a gente conseguir ajustar. Né, então não deu certo no primeiro momento, vamos ajustar. Vamo ver o que que a gente pode fazer pra melhorar, o que que a professora precisa de ajuda, né, porque na realidade, é um facilitador, porque ao invés dela fazer 5 planejamentos, ela vai fazer só 2,5 né, 3, porque esse inclui artes. Se ela ia fazer 5 planejamentos pro turno dela, português, matemática, geografia, história e ciências, artes, né, motricidade, ela vai fazer só 3.

Pesquisadora: Tá.... Mas, com relação ao inglês, porque eu sei que o inglês não reprova agora no 5 ano né

Idealizadora: Não

Pesquisadora: Tá, e aí eu queria que você me falasse o que que você considera de importante na avaliação.

Idealizadora: Eu acho que a avaliação do inglês pra eles, é pra gente mais, mais ou menos ver o ponto de partida no sexto ano, porque os que vem de fora eles vêm muito crus,

Pesquisadora: sim

Idealizadora: Então a gente mais ou menos sabendo aonde os nossos conseguiram chegar no 5, a gente sabe mais ou menos até fazer o diagnóstico dos que vem de fora. Tem uns que vem de fora que não sabem que vermelho é *red*, por causa do.... Então você consegue fazer um planejamento mais eficaz no primeiro mês, quando você tem esse diagnóstico mais certinho, mais elaborado, então eu acho que a maior avaliação, eu acho que o maior ganho no quinto ano do inglês é experiência pra eles, é um acréscimo, é um bônus, é um investimento familiar.

Pesquisadora: Sei

Idealizadora: Sabe, eu acho que é um investimento porque ele vai poder ir pro CIL, ele já vai chegar no CIL no 6º ano com um preparo maior do que os alunos que vão, né, acho que a gente já teve um ou dois alunos que quando foram pro 6º ano, puderam fazer nivelamento pra mudar, então quer dizer, é um passo à frente que eles vão sair, então a ideia da escola é educar pro futuro e ter essa visão diferenciada, pra frente, a gente teve muita família ha 3, 4 anos atrás que foi pro Haiti, famílias de militares, teve crianças que acompanharam a família, que a família acompanhou o militar, então as crianças foram. Eu acredito que pra eles, foi fantástica a experiência, deles saberem mais ou menos de como, né, se virar, então eu acho que é uma experiência de vida que foi um investimento da família, né,

o quinto ano eu vejo assim, e aí essa avaliação que a gente começa a fazer no sexto ano, a gente teve uma redução muito grande, se pegar os gráficos, a gente teve uma diminuição até no número de dependência. A gente tinha assim, de 20 alunos, 28 alunos na turma, 15 aprovados com dependência em inglês, no 6º ano. OU o inglês como a quarta disciplina que fazia reprovar.

Pesquisadora: entendi... E agora diminuiu depois....

Idealizadora: Muito, diminuiu muito. Muito, porque daí o professor que assume também, ele tem um fator de, é empolgante pra ele, é, porque ao mesmo tempo ele vai ter duas turmas lá em cima, ele vai ter 3 pra ele trabalhar, ele vai querer alcançar junto, então ele acaba estimulando, ele acaba estimulado a dar um jeito, de criar uma alternativa, de criar uma forma, e com isso começar a ter muitas atividades assim, por exemplo, Halloween os meninos esperam desesperadamente pela época do *halloween*, eles esperam desesperadamente pelas apresentações de inglês, que tem que se fantasiar e tal, entendeu, eles ficam enlouquecidos. Então você tem um fator motivador pro professor também, de não é aquela mesmice de ai meu deus do céu, vou ter que ensinar pros meninos, é, cor, bom dia boa tarde boa noite, sim, então eu acho que é um fator motivador também, aí nesse caso da avaliação no quinto ano, eu não acho nem que a prova seria necessária, necessária mais pra gente quali... né, pra gente colocar qualitativamente como vai o andamento do processo. Se ele foi válido mesmo, se o livro tá sendo satisfatório pra que a gente possa fazer esse diagnóstico no sexto, tudo isso.

Pesquisadora: entendi... então a necessidade de prova não vem da direção? A necessidade de fazer uma prova de inglês no quinto ano

Idealizadora: Não, eu acredito que a necessidade da prova ela veio mais como uma cobrança familiar, os pais queriam saber do desempenho dos filhos, e aí nessa hora quando você fala de um outro idioma, quando você fala de matemática, quando você fala de ciências, os pais eles querem um quantitativo, qualitativo não é como no português, olha, seu filho está sabendo interpretar texto, ele não quer saber se o filho dele sabe matemática, tabuada, mais ou menos. Ele quer saber se ele sabe tabuada. Então quando você passa pra um outro idioma, quando você passa pra área de exatas, o pai tem essa cobrança, existe essa cobrança familiar. Então como ele investiu, ele comprou um livro que ele não era obrigado a comprar, entendeu, ele teve que se esforçar pra fazer uma tarefa com o filho dele em casa, ele teve que traduzir uma música, às vezes ele teve que ajudar o filho dele a traduzir, ele teve que comprar um dicionário de inglês, ele teve que fazer um investimento, ele quer saber do retorno, então ele quer uma coisa palpável, ele quer ver, não só a qualidade, ele quer ver a quantidade. Aí passa a ser uma coisa que tem que... que se torna meio que obrigatório, que é pra você dar uma satisfação pra família daquilo que você tá fazendo.

Pesquisadora: Aham. E você acha que a gente consegue aproveitar também os resultados dessa prova? A escola e nós como professores.

Idealizadora: A gente aproveita, porque a gente, quando a gente chega no fim do ano que a Catarina senta pra fazer o fechamento, como ela é a professora seguinte, porque ela geralmente dá início no planejamento, porque a gente sempre começa sem professor né, umas duas semanas, que ela vai fazer o teste diagnóstico, ela já se baseia mais ou menos no que nossos alunos sabem, como eles tem a mesma faixa etária, assistem o mesmo tipo de programação, escutam as mesmas músicas, né, ela parte do... o ponto de partida é aquilo, é o que os nossos sabem. Porque às vezes o que está lá no currículo muitos deles já sabem, então você não precisa ser redundante, você fica batendo na mesma tecla, você pode já avançar e ir dali pra frente. E trabalhar com aquele grupo menor que não precisa, você faz uma intervenção menor com aqueles outros.

Pesquisadora: Entendi

Idealizadora: Então esse resultado a gente utiliza dessa forma também,

Pesquisadora: E você acha que a gente precisa quantificar o resultado com nota, como nas outras disciplinas, tipo 5, 10, ou você acha que poderia ser uma ideia com conceitos, por exemplo?

Idealizadora: É, a gente vai ter que se adaptar a questão do conceito, né, e vai ter que acostumar as famílias a isso também, né, porque a gente mesmo não tá acostumado, né, porque você vê por exemplo, a gente coloca no nosso conselho de classe que a gente colocou ficou em 1, né, MM, se ele ficar em 2, MI, foi assim, eu acho? Não, se ele não ficar em nenhuma... é, se ele ficar em uma, MM, são 8 disciplinas. Daqui né, pro MS, que é não ficar em... é muita água pra passar debaixo da ponte. Em 8 disciplinas. Né? Porque pra ele não ter ficado, ele pode ter tirado de 5 pra cima, né de 10 até 5, então eu acho que é um quantitativo muito grande pra quem tirou 5 ser MS, pra quem tirou 7 ser MS.

Pesquisadora: Entendi

Idealizadora: Entendeu? A gente vai ter que se acostumar a isso como a família vai ter que se acostumar, porque acaba que o aluno 5 e o aluno 6,9 ele vai mensurar no conceito a mesma coisa.

Pesquisadora: Sim

Idealizadora: Né... é muita coisa, é 20%, né, se você pegar 10, a prova valendo 10, é muita coisa. Né, são 2 pontos quase, 20% da avaliação pra você mensurar em um único conceito de desempenho, MM, que por um décimo aqui ele ficaria MS, é muito difícil.

Pesquisadora: Sim

Idealizadora: E a gente vai ter que acostumar com isso, vai ter que acostumar as famílias de que essa qualidade aqui vai ser a quantidade a partir de agora.

Pesquisadora: Entendi, é tem que acostumar as famílias e talvez até os alunos né

Idealizadora: e a gente também, muito, muito, muito.

Pesquisadora: E uma última pergunta. Você acha que o que os alunos, ela tá escrita aqui, deixa eu só ver aqui.... Aqui, a questão 3.

Idealizadora: Ah sim, na questão do inglês?

Pesquisadora: Isso.

Idealizadora: Sim, porque no 5o ano a gente espera só o que eles sabem de vida, né, experiencia de vida, o que vê na tv, ou de alguns que vieram de colégio particular, que tem aquela vivencia de aula na escola particular

Pesquisadora: uhum, mas isso

Idealizadora: na verdade, olha só, *ipsis litteris*, se você levar em base o currículo, e se não fosse aqui na escola, você tem que esperar dos dois a mesma coisa: nada. Aluno da rede pública, ne, o inglês começa só no 6o ano, primeiro ano de inglês aqui, da disciplina, então no quinto e no sexto eu n posso esperar nada deles.

Pesquisadora: Mas durante o ano, você acha que o que eu deveria esperar desse aluno do sexto, por exemplo, agora em agosto, é, tem que ser igual ao que eu esperaria do quinto em agosto? Ou não tem tanta cobrança assim do quinto?

Idealizadora: Sim, claro!

Pesquisadora: Você acha que tem que esperar igual?

Idealizadora: Igual, ou mais né, principalmente daqueles que vieram provenientes do projeto, se a gente tivesse os 5, tinham que saber muito mais, eu acho que por exemplo em agosto, esses de 6 ano aqui, na minha cabeça, né, se os pais tivessem envolvimento, se os meninos hoje em dia tivessem essa coisa de estudar, na minha cabeça aqui em agosto eles tinham que esta como esses aqui já no 4 bimestre, no fim do ano.

Pesquisadora: Concordo

Idealizadora: entende?

Pesquisadora: entendi

Idealizadora: porque se a gente já fez todo esse trabalho no quinto de prévia, né, de conhecimentos prévios, quando ele chegar aqui no terceiro bimestre ele já tinha que estar careca de saber o que ele aprendeu aqui no final do ano.

Pesquisadora: Sim

Idealizadora: Entendeu?

Pesquisadora: Aham.

Idealizadora: Eu acho que tinha que ser mais ainda. Mais

Pesquisadora: E você acha que os objetivos deveriam ser os mesmos?

Idealizadora: Talvez.... Porque a gente não pode trabalhar com esse mundinho nosso só aqui né, porque a gente tem esse mundo aqui, que é o que vem de fora. Nós somos um universo pequeno, né, nós por exemplo aqui dentro de, 149, nós somos 37 eu acho. Que eram nossos. Nós somos realmente uma sementinha.

Pesquisadora: Sim, entendi. Tá.... Eu acho que é isso. Deixa eu só, espera aí, você acha que a avaliação que a gente faz no quinto ano deveria ser diferente da avaliação do 6°

Idealizadora: Não, eu sou super a favor da avaliação, acho que agora, principalmente com a implementação dos ciclos, eu acho que a gente tem que dar um jeito de, mais ainda, porque aqui na escola já são muito parecidas, porque eu gosto muito quando as professoras sentam pra fazer o intercambio, no começo do ano principalmente. A gente tem um dia da semana pedagógica que é uma troca de experiências entre os professores do 6 que estão recebendo os alunos e os professores do 5o ano. Então o teste diagnóstico, por exemplo, ele é feito em conjunto, são os professores do 5o ano junto com os 6os, que estão recebendo as turmas, pra eles saberem mais ou menos o ponto de partida, então esse intercambio, ele é muito bom. Então a gente precisa avançar ele até o 4, pra que eles já venham se acostumando também desde o 4 ano com o mesmo tipo de avaliação, os 5s anos já fazem uma prova interdisciplinar, né, a gente já busca fazer algumas coisas, os meninos do 4 ano, são super bonitinhos, já fazem prova com gabarito, claro que marcar um x, né. Os meninos do 3° e do 2° fazem o sudoku, que a gente tem aluno do 6° que não faz na prova um pequenininho. Então é importante que essa avaliação seja constante, que ela não seja assim disparate, por isso que as vezes eu falo assim e tem professor que não gosta, falo assim gente, a avaliação e a proposta é a proposta da escola, você não pode pegar um universo de outro lugar e simplesmente jogar aqui e achar que vai funcionar. Você vem trabalhando todo numa linha direcionada, de trabalho coletivo, colaborativo, e aí você chega um professor no 4 ano e resolve "ah eu vou fazer prova só oral, eu não vou fazer registro", não pode ser assim, você tem que se adaptar à proposta pedagógica, porque a proposta é da escola, né, eu não posso simplesmente ter uma proposta pessoal, e quero aplicar isso aqui. Não. A gente pode juntar as duas coisas, isso a gente pode fazer, agora abrir mão da proposta da escola, do que a escola vem desenvolvendo há não sei quantos anos, em detrimento de uma ideia, de um conceito pessoal, de uma vontade pessoal de uma única pessoa, acho que não é correto. Então acho assim, que, a avaliação a gente tem que ir fazendo nos mesmos moldes, porque lá na frente na vida elas vão continuar sendo assim, sabe, você não adianta você fazer uma avaliação aqui que você cobre de um aluno, e ano que vem ele sai daqui, vai pra um colégio particular, vai pro colégio militar, quando tiver lá o aluno vai fazer o que? Vai olhar pra aquilo e falar assim: "Meu Deus, que isso?"

Pesquisadora: Sim

Idealizadora: Igual o menino que sai do Indi, o menino que sai do Moara e vem pra cá, "onde eu estou?" Onde, sabe, eu acho, eu acho cruel com as crianças. Ah é muito bom ter o tempo certo, OK, é ótimo ter o tempo certo pra aprender, mas existem coisas que a gente tem que ter o tempo certo pra gente ensinar, até pra conviver em sociedade. Não posso esperar o menino aprender, o menino aprender ir ao banheiro sozinho com 20 anos se ele não tem nenhuma deficiência intelectual. Ah, eu resolvi que meu filho vai quando ele resolver, quando

ele aprender que fazer xixi no banheiro certo, ele tiver 20 anos pra mim tudo bem. Não é assim. Existem coisas que a gente tem que ensinar no tempo certo, né, e o papel da escola é ajudar a família, a família ajudar o papel da escola, ajudar, fazer coletivo, fazer junto. Né, então eu acho que é muito importante o processo avaliativo ter a mesma, o mesmo formato, não pode ser uma coisa assim: no 4 ano vou avaliar assim, no 5 vou avaliar assim, quando chegar no 6 vou fazer de outro jeito, no 7º se me vier na cabeça eu faço, não, eu acho que você tem que seguir uma linha de raciocínio, se você tem uma proposta você tem que ir com ela até o fim. Se em 2019 quando eu sair daqui a pessoa não quiser mais, que eu acho uma bobagem, que acho que quando as coisas dão certo, porque diretor de escola tem muito isso, está dando certo, aquilo que está dando certo também ele tira, ah eu quero botar meu nome, quero marcar, então eu vou fazer de outra forma, eu acho que não, acho que você tem que dar continuidade. Está funcionando? Podemos melhorar? Vamos melhorar. Não está funcionando de jeito nenhum? Mas pera lá, como é que isso aqui ficou esse projeto ficou aqui 9 anos e não estava funcionando de jeito nenhum? Será que não tem um pingão no i que eu não possa aproveitar? Pra fazer funcionar melhor, de outra forma?? Né? Porque a escola é uma escola, aí quando você sai daqui o corpo diretivo sai, por exemplo 2019, entra um outro grupo, vamos fazer tudo diferente. Aí vira uma outra escola. E aí? Faz o que com a cabeça de quem tá aqui? De professor que está aqui, de todo mundo que trabalha numa rotina, de aluno, da família que tem pai que vem, menino que vem outro, outro, outro, tem 4 5 meninos aqui, um seguido do outro, faz o que? E o grande problema da educação pública eu acredito que seja esse.

Pesquisadora: Parece que é uma questão política né.

Idealizadora: É, eu acho, porque você tem algumas escolas que elas ficam no topo né, aí acaba aquele período daquele diretor, daquela direção, daquele corpo que estava ali, entra outro período, aí ninguém mais quer ir pra lá, aí a escola começa a esvaziar, aí leva uns 3 4 5 anos pra secretaria perceber. Ah, vou intervir, aí vem um interventor, aí melhora, aí passa uma fase áurea, aí vem de novo, entra num círculo vicioso, que eu acho que é por isso que a escola pública, sabe, você tem escolas de excelência que hoje em dia tão... tem que mudar. E aí, faz o que? Entrega pra Deus?

Pesquisadora: Muito obrigada!

Idealizadora: Nada.

Pesquisadora: E deixa eu te mostrar o modelo de boletim que pensei, olha só.

Idealizadora: você fez mais ou menos como a gente tem aquele de proficiência, né?

Pesquisadora: não sei

Idealizadora: É, de proficiência.

Pesquisadora: Mas eu pensei na proposta do CIL né, do dos ciclos, de quebrar as coisas

Idealizadora: Aham, é, porque no “coiso” de proficiência a gente faz assim

Pesquisadora: Com habilidades, né... Objetivos... E aí dá uma nota pra cada uma dessas coisas. Então quando eu elaborei a avaliação, cada questão já tinha o seu...

Idealizadora: Habilidade

Pesquisadora: Fim.... É, habilidade, que eu queria ver

Idealizadora: Objetivo

Pesquisadora: e aí a partir de cada questão eu fiz esse trabalho. É... Eu queria saber o que é que você acha, se você acha que vai dar pra aproveitar isso pro próximo ano, quando os ciclos entrarem

Idealizadora: Eu acho que dá... Informações do texto.... Acho que.... Aqui tem a parte específica do conteúdo programático, né.

Pesquisadora: Sim

Idealizadora: Eu achei legal. A gente tá só mudando esses

Pesquisadora: A nomenclatura, né

Idealizadora: é, a gente não tá usando insatisfatório sozinho, nem.... Por exemplo, se ele for... não sei nem como é que foi que a gente acabou definindo.... Muito... insatisfatório? Não sei. Que a gente parou de usar aquele negócio de fraco, bom regular ótimo, e aí aqui a gente tá querendo mudar também esse, o insatisfatório, pra um outro termo que a gente ainda não conseguiu achar.

Pesquisadora: Por que você acha que rotula...

Idealizadora: Eu não acho, acho que quando a gente tá falando de nota de estudo, não tem outro jeito de você mensurar, você vai chegar e vai falar assim pro pai: não, seu filho é bonzinho, não, seu filho é ruinzinho.... É ruim do mesmo jeito. Mas eu acho que a gente vai conseguir chegar num consenso até lá.

Pesquisadora: E com relação a nota, você acha necessária pros pais, você acha que só o...

Idealizadora: Eu acho, até porque até eles se acostumarem em saber o que é satisfatório, o que é mediano, o que que é, porque a gente usou muito tempo é.... A gente fez a proficiência do.... Do..... Do SIADE, era..... Esperado, e não insatisfatório, esperado, acima do esperado, abaixo do esperado.

Pesquisadora: Ah, que ótimo! Esse é bem sobre o, a habilidade mesmo né, não rotula o aluno.

Idealizadora: É, do que você, justamente. A gente usou bastante. É ACIMA do esperado, esperado, e abaixo, e aí você tinha muito abaixo do esperado, que era proficiência, e aí você sabia exatamente aonde traz (interrupção). Então assim, é, porque que o SIADE foi uma avaliação, eu falo muito assim, o governo do Arruda foi excelente pra educação até por conta disso, o PEDAFE e isso também, foi implementado no governo arruda, porque ele criou esse nível de proficiência exatamente como tá aqui. Então, se era ler e interpretar texto, você tinha que, o que você alcançava só pra ler, se ele soubesse e interpretar, se ele soubesse ler, interpretar e recontar, se ele soubesse ler, interpretar, recontar e inferir a opinião na história. Na matemática você tinha também as mesmas coisas. Você tinha condição de saber se o que estava, foi quando a gente implementou também a questão do português, ferrenhamente, no projeto. Porque você tinha exatamente como saber (interrupção), então você tinha, na matemática, você tinha como saber se o problema dele era interpretar o texto ou se era tabuada. Se era interpretar o problema pra chegar na conta de $2+2$, ou se o problema dele era somar $2+2$, que é exatamente o que você, conhecer a rotina, se você sabe por escrito, se você sabe falar, então eu acho que essa coisa da proficiência é muito melhor.

Pesquisadora: Então talvez o que esteja faltando seja destrinchar mesmo os conteúdos, os objetivos, e...

Idealizadora: que é o que a gente pede pra fazer no começo do ano, e que aí o pessoal fica, ah, mas de novo, ah, mas tem que fazer? E pega, cópia e cola, do ano que passou, e aí depois o trabalho fica redobrado, porque uma hora vai ter que fazer.

Pesquisadora: Entendi.

Idealizadora: Então todo esse trabalho aqui ele não é em vão. Se ele fosse feito criteriosamente mesmo, e a gente trabalhasse em cima dele com mais afinco no decorrer do ano, a gente tinha como mensurar essa proficiência melhor.

Pesquisadora: E o que atrapalha na questão do 5o ano, é que como ele não é obrigatório....

Idealizadora: Isso

Pesquisadora: A gente não sabe de onde partir, né, e como se ah, vou partir do sexto...

Idealizadora: É do abstrato

Pesquisadora: Um pouquinho mais enxuto, porque não tem nada nas diretrizes pro 5o ano

Idealizadora: isso...

Pesquisadora: Mas com os ciclos vai ter que acontecer.

Idealizadora: Aí a provinha brasil passou a ser também assim. É... São os níveis de proficiência, né, em língua portuguesa, matemática, parara, aí ele faz os níveis aqui, então aqui você mensura aqui em 2005 olha, nosso nível de proficiência era catastrófico, tá vendo?

Pesquisadora: aham

Idealizadora: Ó, quanto ele subiu, 58, tá vendo? E tá dentro da média. Aí aqui, acho que assim a nossa escalinha mesmo não veio pra cá. *procurando Ó, a gente tem aqui o gráfico, né, de comparativo de aprovação com dependência, de reprovação, 2011, ó, 2008 quando a gente começou aqui no 6o ano, a reprovação era aqui ó, 30 e tantos. Aí você vem numa decrescente aqui ó, tá vendo? Aqui, nos cis 2011, 2010, que foi quando a gente pegou os nossos alunos e misturou, ó, percebe? Que a gente saiu daqui da linha do 15 e foi lá pra linha do 25, tá vendo?

Pesquisadora: Aham

Idealizadora: Quando a gente voltou ao normal, olha como caiu.

Pesquisadora: Entendi.

Idealizadora: Olha a diferença no nível de dependência também

Pesquisadora: Você tem isso só com a disciplina de inglês? Não, né?

Idealizadora: A Dani tem salvo com a coisa que a gente usa nas reuniões de pais,

Pesquisadora: ta, vou falar com ela então.

Idealizadora: Ah, esse aqui é o velho, não é o novo não.

Pesquisadora: É, só pra finalizar então, você acha que o boletim seria esse tipo de

Idealizadora: eu acho

Pesquisadora: o boletim seria uma boa ideia pra quando os ciclos forem implementados, né

Idealizadora: eu acho

Pesquisadora: E assim, eu decidi manter a nota

Idealizadora: a gente fala de proficiência aqui, a gente precisa ter um parâmetro, né, como é que eu vou dizer que ele reconhece? Eu tenho que ter um norte, então se eu disser que ele tá dentro do que eu espero, tá dentro do que eu espero é o que, é ele....

Pesquisadora: Saber as cores,

Idealizadora: saber das 10 cores, vamos supor 5

Pesquisadora: ah ta

Idealizadora: então eu tenho que ter um parâmetro, de onde eu vou começar até onde eu vou, mesmo que isso aqui não vá ficar como registro né, vá ficar só com o professor, mas pra ele dizer se ele está dentro do esperado, ele precisa quantificar, como é que ele vai quantificar, se ele não tiver esse norte aqui?

Pesquisadora: Entendi, e pros pais é muito importante também?

Idealizadora: Eu acho, eles sentem falta. Até pra cobrança pra acompanhamento em casa eu acho que eles sentem muita falta.

Pesquisadora: Entendi. Tá bom Ana, brigada de novo.

APÊNDICE D

LOGS

Log 07/03

Greetings e greetings song

Log 28/03

Conferi HW. Alphabet, vimos numbers, school subjects. HW - Easter Egg pra colorir. P.12 e 13.

Log 11/04

P. 16. Saíram da sala e entraram falando as cores. HW: colors and numbers from 10-20.

Log 18/04

Prova do 1º bimestre.

Log 25/04 – correção da prova

Corrigimos a prova. Quem tiver corrigido +2 na nota.

Passei greetings e farewells com a tradução.

José 14:20 “eu lembrei daquela musiquinha” – referindo-se à greeting song que ensinei no início do ano. Corrigi com eles a prova e passei greetings e farewells. Pedi pra escreverem um diálogo. Corrigi na outra aula.

Log 02/05

Apresentaram um diálogo. Copiaram there is/ there are, colaram HW no caderno. Poucos se interessaram pelo jogo. Acredito que dar muitas instruções ao mesmo tempo não dê certo, pois rapidinho eles se esquecem. De qualquer forma, quem jogou se divertiu.

Log 16/05

Corrigi dever. Tenho que dar instruções antes de passar uma tarefa. Dei positivo pra quem responde no quadro, mas me questiono se isso é realmente necessário. Atividade de colar. Passei monitorando. P. 27; eles conseguiram fazer. Adoram exercício de colar.

Log 13/06

Eles só entraram quando responderam à pergunta “what time do you have lunch?” Todos responderam com as horas.

14:58 – Aluna J: “a gente vai ganhar ponto?” – coreografia da musiquinha. Eles são viciados em visto, ponto, + na chamada.

Log 22/06

Corrigimos o HW enquanto revisávamos pra prova. Tomei nota das pronúncias de quem participava.

Log 27/06

Hoje foi a nossa prova. Ninguém faltou!

Log 29/06

Levei as provas corrigidas e fizemos a correção no quadro. Este foi o nosso último encontro.

APÊNDICE E

DIÁRIOS REFLEXIVOS

Diário 18/04 – prova do 1º bimestre

A prova do 1º bimestre foi elaborada com base nas atividades que já tínhamos feito em sala. Optei por colocar uma questão de conversação parecida com a que vimos em sala pelo uso do livro didático. Era um diálogo com alguns pedaços faltando, e eles tinham que escolher das frases na caixinha qual melhor se encaixaria no local. Não tinham frases sobrando. Em geral, os alunos foram bem nessa questão, o que me mostrou que já estão com um bom vocabulário quando o assunto é saudações, e que já tem algum nível razoável de compreensão escrita.

A segunda questão era pra eles fazerem cálculos e escreverem o número por extenso. Não considerei a conta em si, mas a capacidade de escrever os números conforme treinamos muitas vezes nas aulas anteriores. Desconsiderei erros de uma letra só, considerando errado apenas aquelas com escritas absurdas ou quem deixou a questão em branco. Também considerei certo quem apenas marcou as palavras no caça-palavras, pois queria saber se eles conseguiam pronunciar o número e encontrá-lo escrito em um caça palavras pequeno. A grande maioria também se saiu bem nessa questão.

A questão três era uma imagem em branco e preto, e os estudantes tinham que colorir os objetos conforme as instruções: “the history book is red” etc. Os erros que tive foram relacionados a vocabulário, não a cor, mas o que queria testar nessa questão era conhecer as cores e se sabia do vocabulário dos itens de sala de aula, o que aparentemente eles sabiam.

Finalmente, a última questão era uma questão oral, e eles deviam responder aos meus comandos, que eu apenas falava. Repeti 3 vezes cada um, e fiz perguntas como: what’s your name, e how old are you. Nessa eles não foram tão bem, mas pode ter sido por nunca terem feito uma questão assim. Muitos alunos reagiram com frases do tipo: “não estou entendendo nada!”, e “quê?!”

As perguntas foram:

1. What’s your name?
2. How old are you?
3. Write the letter J
4. Write the letter A
5. Write the number 13

A maioria terminou a prova em 15 minutos, então posso pensar em fazer uma prova mais comprida mais pra frente, uma que dure pelo menos 25 minutos para os mais rápidos.

Quando eu corrigi a prova, confesso que me surpreendi pela nota de alguns alunos, que tinham realizado a maior parte (se não todos) os exercícios em sala, mas ainda assim não tiraram uma nota excelente na prova. Acredito que talvez eu devesse repensar com relação ao registro de pontos positivos no diário, na realização dos Exercícios, pra tentar acompanhar melhor o desenvolvimento deles e não me assustar com as notas da prova.

Diário 13/06/2017 – “A gente vai ganhar ponto?”

Na aula de hoje fizemos uma atividade que eu chamo de *Password*. Pra eles poderem entrar na sala, eles tem que responder algum comando que eu faço em inglês. Sempre faço mímicas até que eles entendam. A pergunta dessa vez foi: “what time do you have lunch?” Quando o aluno respondia certo, eu marcava o seu ponto positivo no diário. Deixei que 4

alunos não participassem, pois eles não queriam participar, e não gosto de forçá-los a fazer algo (alunos A, E, L e O). Esperei, pelo menos, que eles vissem os outros se divertindo e que topassem participar em outras atividades no futuro – não pelos pontos, mas pela diversão mesmo.

Durante a aula, tinha uma atividade no material didático que trazia uma musiquinha, e nós chegamos a cantá-la juntos. Quando perguntei se eles queriam criar uma coreografia, a aluna J perguntou, às 14:58:

Aluna J: A gente vai ganhar ponto?

Eu: Não...

Aluna J: Então não.

Isso me fez pensar no quanto eles são viciados nisso, me parece uma questão de adestramento, eles só fazem o que dá ponto, sendo que às vezes é uma atividade que eles adorariam fazer fora do ambiente escolar. Quanto poder esse “+” no diário exerce sobre a vida deles...

Diário 16/12/2017 – última reunião de pais

Hoje foi a última reunião de pais. Foram 4 reuniões de pais durante o ano, e em todas elas nenhum pai da turma investigada veio falar comigo. A reunião dos 5ºs anos acontece separadamente com as professoras de exatas e de humanas, e eu, a professora de inglês, ficava junto com os professores do EF2. Após a reunião com as professoras específicas, todos os pais podiam vir falar comigo, mas nenhum veio.

Na reunião do 2º bimestre, que foi no dia 12/08, como eu estava de abono durante as duas últimas semanas, acabei não enviando os boletins do 2º bimestre pra coordenadora. Ela também não me pediu. Durante a reunião do 2º, ninguém veio me pedir nota nenhuma de inglês, nem os pais, nem a coordenadora, nem os alunos, nem mais ninguém da direção. A professora que seguiu com as aulas a partir do 3º bimestre também não me perguntou nada sobre o que eu já tinha dado, até onde eu tinha ido no livro, qual unidade eu tinha fechado, que atividades já tinha feito... Ela também não me pediu pra ver nenhuma prova. As outras professoras do 5º ano também não me pediram nada, e ninguém me chamou para participar de nenhum conselho de classe do 5º ano. Tudo isso me faz questionar qual é o sentido real do que fiz durante o primeiro semestre, não para os alunos, pois pra esses acredito ter feito alguma diferença, mas pra escola, pra coordenação e pros pais. Fiquei com a impressão de que, no fim, a avaliação só serviu pros alunos e pra mim mesma.

APÊNDICE F

DIÁRIO DE CLASSE

ESTUDANTE	02/03/17	14/03/17	28/03/17	HW 03/04/17	07/04/17	Speels	11/04/17	Quimica	Colerth	18/04	Quimica	20/04	22/05	25/05	09/05	HW	16/05	08/06	13/06	22/06	HW	Speels
A	✓	.	✓	✓	.	.	.	✓	✓	+
B	.	.	.	✓	✓	.	✓	✓	.	✓	✓	.	.	.	✓	✓	.	.	.	+	.	+
C	✓	.	.	✓	.	✓	✓	.	.	.	-	+	.	+
E	.	F	.	.	.	.	.	✓	.	F	.	.	.	.	✓	✓	✓	.	.	.	.	+
F	✓	.	✓	✓	✓	✓	✓	.	✓	.	✓	✓	✓	.	.	+	.	+
G	✓	.	✓	✓	✓	✓	✓	.	✓	.	✓	✓	.	.	.	+	.	+
H	.	F	.	.	✓	.	✓	✓	✓	✓	✓	.	-	.	.	.	✓	.	.	+	.	+
I	.	.	✓	.	✓	.	✓	✓	✓	✓	✓	.	F	.	✓	.	.	.	.	+	.	+
J	✓	.	X	✓	.	.	.	.	✓	.	-	.	✓	.	.	+	.	+
K	.	.	✓	.	.	.	✓	✓	✓	✓	✓	.	✓	.	✓	✓	.	.	.	+	.	+
L	✓	✓	✓	✓	✓	.	-	.	✓	✓
M	.	.	✓	F	.	.	✓	✓	✓	✓	✓	.	✓	.	✓	✓	✓	.	.	+	.	.
N	.	.	✓	.	.	.	✓	✓	✓	✓	✓	.	✓	.	✓	✓	✓	.	.	+	.	.

APÊNDICE G**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada na pesquisa de campo desenvolvida por Jordanah Schroder Fortes de Oliveira, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (61) 981554565 ou e-mail jordanahfortes@gmail.com. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada por Vanessa Borges de Almeida, e-mail borgesalmeida@unb.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é discutir práticas de avaliação em um curso de Línguas Estrangeiras para Crianças do Ensino Fundamental 1, mais precisamente do 5º ano.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada, gravada no dia 11 de setembro de 2017.

Fui ainda informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura do(a) testemunha(a): _____

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor _____ participar como voluntário de uma pesquisa com duração de um bimestre intitulada **AValiação em um curso de sensibilização em Língua Estrangeira para Crianças: Subsídios para uma Prática**,⁵⁵ que se refere a um projeto de Mestrado.

O objetivo deste estudo é propor e refletir sobre práticas de avaliação em um curso de sensibilização em Língua Estrangeira com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental. Os resultados contribuirão para uma prática de avaliação mais apropriada e direcionada ao propósito e ao público do curso em questão.

A forma de participação consiste em participar das aulas, realizar as atividades propostas e responder a questionários e entrevistas sobre experiências anteriores e presentes com a Língua Estrangeira.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Nada será cobrado, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo, e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, Jordanah Schroder Fortes de Oliveira, telefone (61) ----, ou por meio do endereço eletrônico jordanahfortes@gmail.com.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG n°: _____, confirmo que li e compreendi este Termo de Consentimento, e concordo em dar meu consentimento para o menor _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) participar como voluntário desta pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de 2017.

(Assinatura responsável ou representante legal)

Pesquisadora responsável:
Jordanah Schroder Fortes de Oliveira

⁵⁵ Título provisório na época