

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – LINGUÍSTICA

EMÍLIA GOMES BARBOSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA NO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL (PA)**

Belém

2014

EMÍLIA GOMES BARBOSA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA NO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS
PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras, como parte das exigências para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha

Belém

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Barbosa, Emilia Gomes, 1984-
Avaliação da aprendizagem em língua inglesa
no primeiro ano do ensino fundamental em
escolas públicas do município de castanhal (pa)
/ Emilia Gomes Barbosa. - 2014.

Orientadora: Myriam Crestian Chaves da Cunha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
do Pará, Instituto de Letras e Comunicação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém,
2014.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino -
Castanhal (PA). 2. Língua inglesa - Castanhal
(PA) - Avaliação. 3. Linguagem e línguas -
Estudo e ensino. I. Título.

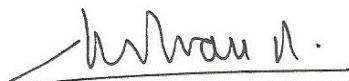
CDD 22. ed. 428.07

EMÍLIA GOMES BARBOSA


**AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO PRIMEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE
CASTANHAL (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará,
como parte das exigências para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

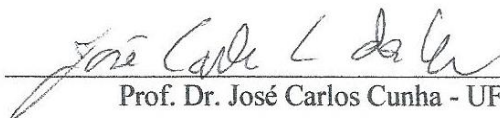
Banca Examinadora



Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha - UFPA
Orientadora



Profa. Dra. Rosely Perez Xavier - UFSC



Prof. Dr. José Carlos Cunha - UFPA

Apresentado em 27/06/2014

DEDICATÓRIA

A minha mãe, Antônia e ao meu pai, João,
verdadeiros mestres na arte de viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha orientadora Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha pela, confiança, paciência e pelas orientações valiosas que tornaram possível a realização deste trabalho;

Ao meu esposo Vicente, pelo carinho e compreensão incondicional;

A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (SEMED), pela licença estudo que me foi concedida e pelos documentos disponibilizados para esta pesquisa;

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), pela concessão de bolsa mestrado e de licença estudo, o que foi fundamental para a realização deste trabalho;

Aos professores Dr. José Carlos Cunha e Dra. Walkyria Magno e Silva, pelas pertinentes contribuições no exame de qualificação.

Aos membros da Banca, Profa. Dra. Rosely Perez Xavier e Prof. Dr. José Carlos Cunha, pela presença e pelas orientações que engrandeceram meu trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos – da UFPA, por me ajudarem a dar meus primeiros passos, como pesquisadora;

Aos colegas de turma do Mestrado, em especial a Patrícia, Fabiana e Fernanda pelas alegrias e incertezas compartilhadas.

Aos diretores das escolas municipais, pelos documentos que me foram disponibilizados e aos professores de inglês do município de Castanhal, por terem aceitado partilhar suas experiências conosco;

Ao senhor meu Deus, por ter permitido a realização deste sonho.

“[...] Já não é possível reservar o domínio das línguas estrangeiras a uma elite ou àqueles que o adquirem graças à sua mobilidade geográfica. [...] Torna-se necessário permitir a cada um, qualquer que seja o percurso de formação e educação que seguir, a aquisição e a manutenção da capacidade de comunicar em, pelo menos, duas línguas comunitárias além da sua língua materna” (LIVRO BRANCO apud STRECHT- RIBEIRO, 2005, p. 20)

RESUMO

O presente estudo investiga as práticas avaliativas em inglês como Língua Estrangeira para Crianças (LEC) no primeiro ano do ensino fundamental das escolas públicas no município de Castanhal, PA. A pesquisa teve como objetivo analisar quais as orientações contidas nos documentos oficiais municipais no que diz respeito ao ensino e à avaliação em LEC, descrever as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes nesse contexto, analisar a integração dessas práticas com os objetivos de ensino e aprendizagem de LEC e indicar pistas que possam, teórica e metodologicamente, tornar essas práticas mais eficazes. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter documental, na qual foram analisados os documentos oficiais que norteiam o ensino e a avaliação em LEC no município, 220 relatórios de desenvolvimento, que são o instrumento de avaliação preconizado para esse nível da escolaridade, além de entrevistas e questionários com 14 docentes que atuam nesse contexto. O referencial teórico sustenta-se nas contribuições de Cameron (2001), Strecht-Ribeiro (2005) e Scott e Ytreberg (1990) sobre o ensino-aprendizagem de LEC, bem como na discussão de alguns aspectos da avaliação da aprendizagem (HADJI, 1994; 2007; BONNIOL e VIAL, 2001; FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 1999) e da avaliação da aprendizagem em LEC (MCKAY, 2006; IOANNOU-GEORGIOU, 2011; SHAABAN, 2001). Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (ROSA, 2013). Os resultados da análise indicam uma ausência de coerência entre as práticas avaliativas e os objetivos e princípios do ensino de LEC. Os dados revelam ainda a falta de formação para ensinar, avaliar e elaborar programas de LEC, aliada a uma já conhecida tendência em se priorizar aspectos estruturais no ensino de línguas estrangeiras, em detrimento de atividades comunicativas. Por fim, este trabalho mostra a necessidade de promover outras pesquisas que investiguem as práticas avaliativas em LEC e, da urgência em se definir diretrizes oficiais nacionais para o ensino e avaliação que levem em consideração as características e necessidades das crianças nesse contexto.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, ensino-aprendizagem de inglês, língua estrangeira para crianças, objetivos de ensino, objetivos da avaliação.

ABSTRACT

This study investigates the assessment practices in the Teaching of English as a Foreign Language to Young Learners (LEC) in the first year of primary education in public schools in the city of Castanhal, PA. The research analyzes which guidelines are contained in official municipal documents with regards to teaching and assessment in LEC, to describe the assessment practices developed by teachers in this context, to analyze the integration of these practices with LEC's teaching and learning goals, and to indicate pointers to make the assessment of learning practices more effective, theoretically and methodologically. To achieve the proposed objectives, a qualitative documentary study was conducted. We analyzed the official documents that guide teaching and assessment in LEC, 220 student development reports, which are recommended assessment tool for this school level, as well as interviews and questionnaires given to 14 teachers working in this context. The theoretical framework is based on the contributions of Cameron (2001), Strecht-Ribeiro (2005) and Scott and Ytreberg (1990) regarding the teaching and learning of LEC, as well as the discussion of some aspects of assessment of learning (HADJI, 1994, 2007; BONNIOL; VIAL, 2001; FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 1999) and assessment of learning in LEC (MCKAY, 2006; IOANNOU-GEORGIU 2011; SHAABAN, 2001). For data analysis, we used the Content Analysis technique (ROSA, 2013). The analysis results indicate a lack of coherence between the assessment practices and the teaching goals and principles in LEC. The data also reveal a lack of training for teaching, assessing and designing syllabus in LEC, combined with a known tendency to prioritize structural aspects in the teaching of foreign languages, instead of communicative activities. Finally, this study shows the need to promote other studies that investigate the assessment practices used in LEC, as well as the urgency to define official national guidelines for teaching and assessment that take into account the characteristics and needs of the children within this context.

Keywords: assessment of learning, teaching and learning English, young language learners, teaching goals, assessment goals.

LISTA DE SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

PPP – Projeto Político Pedagógico

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Evolução cronológica da competência comunicativa	3
Figura 2 – Tipos de objetivos e suas relações com o planejamento escolar.....	37
Figura 3 – Áreas de foco dos programas de ensino de LEC.....	43
Figura 4 – O contínuo da sensibilização.....	46
Gráfico 1 – Habilidades linguísticas como objeto de ensino	107
Gráfico 2 – Atividades realizadas nas aulas de LEC	110
Gráfico 3– Os professores e o conhecimento dos descritores oficiais de avaliação.....	113
Gráfico 4 – Importância da avaliação em Língua Inglesa no 1º ano	118
Gráfico 5 – Função da avaliação no relatório de desenvolvimento do aluno	122
Gráfico 6 – Opinião dos professores sobre a retenção de alunos no 1º ano	123
Quadro 1 – Descritores das atividades comunicativas – (nível A1).....	71
Quadro 2 – Descritores para a avaliação da unidade 1: <i>Myself</i> – (nível A1)	72
Quadro 3 – Descritores para a avaliação da competência intercultural	74
Quadro 4 – Descritores para a avaliação da competência existencial	75
Quadro 5 – Descritores para a avaliação de atitudes em relação à língua estrangeira.....	76
Quadro 6 – Descritores para avaliação da competência de aprendizagem	77
Quadro 7 – Síntese dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	96
Quadro 8 – Temas encontrados no corpus	98
Quadro 9 – Categorias de análise	99
Quadro 10 – Objetivos do ensino de LEC.....	101
Quadro 11– Objetos do ensino de LEC	104
Quadro 12 – Descritores da avaliação no documento oficial	112
Quadro 13 – Funções da avaliação nos documentos oficiais	115
Quadro 14 – Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores	121
Quadro 15 – Relações entre objetos de ensino e objetos de avaliação	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS	18
2.1 Aprendizagem na perspectiva sociointeracionista	19
2.2 Características das crianças	23
2.3 Competências no ensino/aprendizagem de língua estrangeira	31
2.4 Objetivos no contexto educacional	36
2.4.1 Objetivos no ensino de língua estrangeira	38
2.4.2 Objetivos no ensino de LEC	42
2.5 Dimensão cultural do ensino de LEC	48
2.6 Dimensão linguageira no ensino de LEC	52
2.7 Síntese do capítulo	55
3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LEC	57
3.1 Conceito de avaliação	57
3.2 Funções da avaliação formativa e somativa	61
3.3 Avaliação da aprendizagem de LEC	66
3.3.1 O sentido da avaliação em LEC	66
3.3.2 Descritores para a avaliação em LEC	70
3.3.2.1 Avaliação da competência comunicativa	71
3.3.2.2 Avaliação das competências gerais	74
3.3.3 Instrumentos de avaliação	78
3.4 Síntese do capítulo	88
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	90
4.1 A abordagem metodológica	90
4.2 O contexto da pesquisa	91
4.2.1 O município de Castanhal	91
4.2.2 Os docentes participantes da pesquisa	91
4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	93
4.3.1 Documentos	94
4.3.2 Questionários	96
4.3.3 Entrevistas	97
4.4 Procedimentos de organização e análise de dados	98

5 PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO EM INGLÊS COMO LEC NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL	101
5.1 Objetivos e objetos de ensino em inglês como LEC no município de Castanhal	101
5.1.1 Objetivos de ensino	101
5.1.2 Objetos de ensino	104
5.2 Objetivos e objetos de ensino em inglês como LEC no discurso dos professores	106
5.3 Práticas avaliativas em inglês como LEC no município de Castanhal.....	112
5.3.1 Descritores de avaliação nos documentos oficiais	113
5.3.2 Funções da avaliação nos documentos oficiais	116
5.3.3 Concepções dos professores a respeito da avaliação em LEC	119
5.4 Objetos de avaliação nos relatórios	126
5.4.1 Competências comunicativas como objeto de avaliação.....	127
5.4.2 Competências gerais como objeto de avaliação	131
5.4.3 Relações entre objetos de ensino e objetos de avaliação.....	135
6 CONCLUSÃO	138
7 REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	150

1 INTRODUÇÃO

Uma experiência marcante na minha vida pessoal e profissional contribuiu significativamente para o desencadeamento da pesquisa aqui relatada. Ao concluir minha graduação em Letras habilitação Português/Inglês, eu comecei a lecionar a disciplina Língua Inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública. Ainda recorro-me daquela primeira turma: eram cerca de trinta crianças, de seis anos de idade, que me esperavam ansiosas, cheias de expectativas e de vontade de aprender esse “tal” de inglês. A professora titular saiu da sala e lá estava eu, sozinha, em frente àquelas crianças que me olhavam um pouco assustadas, talvez desconfiadas porque eu era outra “tia” que estava entrando na turma. Senti-me impotente diante daquela situação, pensei nos anos de estudo na graduação, metodologias de ensino, práticas de ensino, estágio supervisionado e tive dificuldade em lembrar de alguma disciplina estudada que, de alguma forma, pudesse orientar meu trabalho com crianças daquela idade. A verdade é que eu sabia muito pouco sobre elas.

Minha situação ficou ainda mais complicada quando me deparei com a avaliação. Como eu iria avaliar aquelas crianças em língua estrangeira, se elas mal sabiam ler e escrever em língua materna? O que eu deveria avaliar, quando avaliar, como avaliar, o que fazer com os resultados? Como ter certeza de que eu não seria injusta na minha avaliação? Esses questionamentos me levaram a refletir sobre a importância da avaliação e me instigaram a prosseguir na vida acadêmica, na pesquisa, no intuito de buscar respostas para essas inquietações.

Pensei imediatamente em desistir das turmas, alegando que eu tinha sido preparada na universidade para lecionar do sexto ano ao ensino médio. Mas o olhar e a curiosidade daquelas crianças me conquistaram, era desafiador e ao mesmo tempo encantador ensinar para elas. Percebi que elas queriam aprender, queriam falar inglês, faziam perguntas, falavam com orgulho algumas palavras que tinham ouvido nos jogos de vídeo games, filmes, desenhos animados etc. Fiquei apenas alguns meses à frente daquela turma, mas não desisti delas. Apenas senti necessidade de me afastar da sala de aula para buscar conhecimentos que pudessem me ajudar e talvez ajudar outros professores a atuar nesse contexto de ensino. Decidi me afastar para cursar o mestrado, optando pela linha de pesquisa de ensino/aprendizagem de línguas, na esperança de encontrar respostas para meus questionamentos. Felizmente, encontrei nessa linha um grupo de pesquisa sobre a avaliação no ensino/aprendizagem de línguas ao qual minha problemática foi alinhada.

Nas leituras que realizei durante o curso de mestrado, procurei incansavelmente respostas para as questões referentes ao ensino/aprendizagem e avaliação em língua estrangeira para crianças. Para as primeiras, encontrei uma quantidade significativa de trabalhos de pesquisadores brasileiros, tais como: Rocha (2006; 2010), Antonini (2009) Santos (2010), Ornellas (2010), Boéssio (2010) e também estrangeiros como Cameron (2001; 2003), Halliwell (1992), Scott e Ytreberg (1990). Contudo, no que se refere à avaliação na aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC), não é possível afirmar o mesmo.

Por se tratar de um campo de estudo relativamente novo, as pesquisas desenvolvidas estão voltadas para as questões do ensino/aprendizagem, e pouco ou quase nada se desenvolve sobre a avaliação nesse contexto de ensino (MCKAY, 2006). Segundo a autora, uma abordagem especial para avaliar crianças aprendentes de língua estrangeira é necessária devido às características específicas que estas apresentam. Não há dúvidas de que o contexto de ensino dos anos iniciais, principalmente o primeiro ano, apresenta diferenças gritantes em relação aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. São crianças de seis anos que estão entrando na escola, aliás, que só recentemente foram incluídas no ensino regular. Algumas estão vindo à escola pela primeira vez, outras são advindas da Educação Infantil que tem uma lógica de funcionamento diferente da escola regular. Na grande maioria das vezes, nenhuma delas tem experiência alguma de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE).

Nessas circunstâncias, a avaliação no ensino/aprendizagem de LEC é um campo privilegiado para pesquisas científicas: em primeiro lugar pela escassez de estudos que descrevam como o processo é realizado ou que proponham de forma mais específica novas formas de avaliar considerando todas as especificidades desse contexto, como a idade das crianças, as teorias de aprendizagem, os objetivos e objetos de ensino (CAMERON, 2001). Segundo Rea-Dickens e Rixon (1997 apud COSTA, 2009), um considerável atraso na evolução de importantes construtos, que poderiam vir a fortalecer as possibilidades de resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem em questão, tem sido gerado em decorrência dessa lacuna.

O segundo motivo é a inexistência de diretrizes oficiais nacionais para o ensino de LEC¹. Apesar do aumento significativo de sua implementação nas escolas públicas de grandes e pequenos municípios em vários estados do Brasil, ele ainda não é compulsório, ficando sua concretização sob a responsabilidade dos municípios.

¹ Os documentos oficiais que serão analisados nesta pesquisa foram elaborados no âmbito municipal.

Diante da explicitada carência de pesquisas na área, ressaltamos a possibilidade que este trabalho representa, no sentido de desencadear estudos futuros voltados não só para a avaliação em Língua Inglesa, mas também em outras línguas que já integram o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso da Língua Espanhola. Além disso, esta pesquisa também contribui para um conhecimento teórico-prático mais aprofundado da avaliação nessa modalidade de ensino, na medida em que descreve e analisa práticas existentes à luz do referencial teórico composto por diversos especialistas nesse campo de atuação.

Para a realização desta pesquisa, foram estabelecidos como **objetivo geral**, contribuir para a elaboração de novas práticas de avaliação da aprendizagem em Língua Inglesa no primeiro ano do ensino fundamental e, como **objetivos específicos**:

- ✓ analisar as orientações contidas nos documentos oficiais e as contribuições teóricas de pesquisadores no que diz respeito ao ensino e à avaliação em língua estrangeira para crianças;
- ✓ descrever as práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas municipais no tocante à Língua Inglesa, no primeiro ano do Ensino Fundamental;
- ✓ analisar a integração dessas práticas com os objetivos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras recomendados para os primeiros anos do Ensino Fundamental;
- ✓ indicar pistas para que a avaliação da aprendizagem possa, teórica e metodologicamente, tornar mais eficazes as práticas dos professores deste segmento de ensino.

Para alcançar tais objetivos, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais os objetivos e objetos de ensino² preconizados nos documentos oficiais do município para o ensino de LEC no 1º ano?
2. Como se caracterizam as práticas avaliativas em LEC no 1º ano do ensino fundamental?
3. Quais objetos são efetivamente avaliados nesse contexto e que relações eles mantêm com os objetos de ensino e de aprendizagem?
4. Se não houver coerência entre as propostas de ensino/aprendizagem e as práticas avaliativas, o que se pode sugerir para mudar essa realidade?

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa nos ajuda a ter uma visão da complexidade inerente ao processo da avaliação, no qual o professor de língua estrangeira dos anos iniciais está inserido, cercado de elementos que ele precisa entender e relacionar para

² Neste trabalho, o termo “objetos de ensino” refere-se aos conteúdos instrucionais, apresentados e trabalhados pelo professor por meio das atividades de sala de aula, visando ao alcance dos objetivos de aprendizagem.

que sua prática avaliativa seja eficiente. Este estudo fundamenta-se principalmente: nas especificidades do ensino/aprendizagem de LEC (CAMERON, 2001; 2003; STRECHT-RIBEIRO, 2005; SCOTT e YTREBERG, 1990); na avaliação da aprendizagem (HADJI, 1994; 2007; BONNIOL e VIAL, 2001; FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 1999b) e na avaliação da aprendizagem em LEC (MCKAY, 2006; IOANNOU-GEORGIU, 2011; RIXON, 2013; SHAABAN, 2001).

A pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa de caráter documental. A natureza qualitativa da mesma apresenta-se através de suas características indutivas e descritivas e de sua ênfase em compreender o processo avaliativo, que é parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a situação, dentro de seu contexto específico, ao invés de centrar seu interesse no “produto final” (ANDRÉ, 2011). O corpus é composto por 220 Relatórios de desenvolvimento de alunos do 1º ano do ensino fundamental, de documentos oficiais que fundamentam o ensino e a avaliação em LEC no município de Castanhal, localizado no nordeste paraense, além de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com 14 docentes que atuam nesse contexto.

A dissertação está organizada da seguinte forma: no segundo capítulo apresento alguns aspectos teóricos do ensino/aprendizagem de LEC, situando-o na perspectiva sociointeracionista de aprendizagem, antes de descrever as principais características das crianças aprendentes de LEC na faixa etária de cinco a oito anos. Também teço considerações sobre o desenvolvimento das competências gerais e comunicativas no ensino aprendizagem de LE, o que me permite abordar os principais objetivos do ensino de LEC bem como, ressaltar a importância de suas dimensões cultural e linguageira.

O terceiro capítulo discute a avaliação da aprendizagem e a avaliação da aprendizagem em LEC. Inicialmente apresento o conceito de avaliação, destacando a importância de se definir os objetos, critérios e funções da avaliação em cada contexto de ensino/aprendizagem. Em seguida, abordo o sentido da avaliação da aprendizagem no ensino de LEC, de forma a evidenciar os princípios que sustentam essa prática, as competências possíveis de serem avaliadas, bem como os instrumentos de avaliação mais adequados para avaliar esse ensino.

No quarto capítulo descrevo a metodologia adotada para realização desta pesquisa. Primeiramente apresento algumas considerações gerais sobre a abordagem metodológica e, em seguida, o contexto da pesquisa. Na terceira seção, descrevo os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados e, por último, faço uma descrição dos procedimentos para organização e análise dos dados utilizados neste trabalho.

No quinto capítulo, analiso as práticas de ensino/aprendizagem e avaliação desenvolvidas pelos professores de inglês do município de Castanhal, de forma a relacionar essas práticas com as preconizadas pelos documentos oficiais e com as contribuições teóricas apresentadas nos dois primeiros capítulos desta dissertação.

Por fim, apresento a conclusão da pesquisa, procurando indicar algumas pistas, no intuito de contribuir para a elaboração de futuras propostas na avaliação em LEC, que levem em consideração os objetivos preconizados para essa série e a complexidade dos aspectos aqui abordados. Também evidencio as limitações da pesquisa e os desafios que se apresentam neste campo de investigação complexo e ao mesmo tempo, fascinante.

2 ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Neste capítulo abordo algumas questões teóricas sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças (LEC). Inicialmente, situo esse processo na perspectiva sociointeracionista, antes de descrever as principais características das crianças aprendentes de LEC na faixa etária de cinco a oito anos. Em seguida, teço considerações sobre o desenvolvimento das competências gerais e comunicativas no ensino aprendizagem de LE, o que me permite abordar os principais objetivos do ensino de LEC. Por fim, ressalto a importância das dimensões cultural e linguageira nesse ensino, tendo em vista a formação integral da criança.

2.1 Aprendizagem na perspectiva sociointeracionista

A aprendizagem é abstrata, pois se trata de um constructo que não é observável e palpável, isto é, realiza-se na mente do indivíduo, portanto não é tão simples de definir. É, pois, um processo complexo, que está relacionado a outros não menos complexos, como o de raciocínio, de compreensão, de memorização, aos quais não se pode ter acesso direto. O que se pode fazer é inferir a partir daquilo que o aluno diz ou faz, isto é, a partir de suas condutas observáveis, se houve ou não houve aprendizagem. Isso é o que a avaliação tenta fazer. De acordo com Perrenoud (1999b, p. 83), essa interpretação mobiliza uma “[...] teoria inacabada da mente e do pensamento, das representações, dos processos de assimilação e de acomodação, de diferenciação, de construção, de equilíbrio das estruturas cognitivas”. Ninguém sabe, exatamente, descrever e compreender como se aprende determinada habilidade, conteúdo ou competência, porém o professor precisa ter certa clareza sobre os seus objetivos de aprendizagem, para nortear suas práticas de ensino, com as quais se relacionam suas práticas avaliativas.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem é uma atividade social que acontece na interação do indivíduo com o meio e com outros indivíduos, partindo sempre do social para o individual. O aprendizado é o resultado do processo de internalização/interiorização que consiste na “reconstrução interna de operações externas” (FINO, 2001), isto é, o interpsicológico passa a intrapsicológico, por meio da mediação. O mediador, que pode ser

um professor, um adulto ou outra criança mais velha, influencia o processo de internalização. Freitas (1994, p. 93) explica que o ocorre na mediação:

o material a ser apreendido é colocado externamente pelo professor (processo interpessoal) e a criança apropria-se desse conhecimento, dá-lhe um significado próprio a partir de sua experiência anterior e reconstrói interna e individualmente a operação (processo intrapessoal)

Também para Cameron (2001), o papel do professor, como principal mediador da aprendizagem, é de auxiliar as crianças a passar do nível interpessoal para o intrapessoal nas habilidades de linguagem e contribuir para o desenvolvimento global da criança.

Na concepção de Vygotsky (1991), aprendizagem e desenvolvimento são processos inter-relacionados, ou seja, é preciso que a criança tenha adquirido certo grau de desenvolvimento para aprender algo e quanto mais ela aprende, mais ela se desenvolve, pois a aprendizagem gera o desenvolvimento. No entanto, os dois processos nunca são realizados da mesma forma: “o desenvolvimento nas crianças não acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que a projeta (VYGOTSKY, 1991, p. 61)”. Nesta lógica, primeiro acontece aprendizagem, depois o desenvolvimento, contudo, as relações entre ambos são complexas e dinâmicas, sendo que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta que o processo de aprendizagem; “desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal”.

Nas palavras de Vygotsky a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p.58).

O nível de desenvolvimento real de uma criança, aquele que define funções que já amadureceram, pode variar dependendo da criança e de suas características sociais e biológicas. No caso das crianças aprendentes de língua inglesa, alunos do primeiro ano, que são o foco desta pesquisa, algumas já frequentaram a escola na Educação Infantil, enquanto outras estão no ambiente escolar pela primeira vez. Apesar de todas apresentarem a mesma idade cronológica (seis anos), o nível de desenvolvimento real destas crianças não será o mesmo, pois, na concepção de Vygotsky (1991), o desenvolvimento é gerado pela aprendizagem e esta acontece na interação com o meio e com outros indivíduos.

As crianças que possuem o mesmo nível de desenvolvimento real podem apresentar diferentes níveis de desenvolvimento proximal, isto é, aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Cameron (2001, p. 6) cita exemplos de três crianças aprendentes de Inglês língua estrangeira nas quais a zona de desenvolvimento proximal aparece de maneira distinta. Inicialmente, as crianças ouvem uma nova pergunta formulada pelo professor “*Do you like swimming?*” e são encorajadas a fazer perguntas semelhantes. Uma criança é capaz de usar outra frase que tinha aprendido antes e diz “*Do you like to drink orange juice?*”, outra repete a frase dada pelo professor de forma idêntica e a terceira não consegue repetir essa frase corretamente. Em cada um desses casos, a ZDP, isto é, o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um adulto é diferente. Chaiklin (2011, p. 670) corrobora essa posição ao fazer referência às diferentes potencialidades da ZDP,

[...] poderemos identificar crianças que têm uma “maior” e “menor” zona de desenvolvimento próximo. É importante notar que esse “tamanho” refere-se à extensão até a qual a criança pode beneficiar-se da colaboração para alcançar um desempenho além do que é determinado pela performance independente em relação às normas do período etário.

O conceito de ZDP permite distinguir “o aprendizado ineficaz”, aquele “orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos”, do “bom aprendizado”, aquele que “se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 60). Esse é um dos pontos cruciais desta teoria para o ensino de língua estrangeira para crianças. Como ressaltamos anteriormente, as crianças de uma mesma sala de aula apresentam níveis de desenvolvimento diferentes. Por exemplo, no que se refere ao conhecimento linguístico da língua estrangeira, há crianças que, antes de chegar à escola, já tiveram um contato mais próximo com a língua inglesa, seja por TV a cabo, internet, vídeo games, cinema, música etc., enquanto que outras estão tendo, na escola, a primeira oportunidade de contato com a língua. Devido a essas diferenças, o professor precisa propor formas cooperativas de realizar as atividades, de modo a permitir que todos sejam beneficiados, solicitando mais interação alunos/alunos e não apenas interação professor/alunos. Se isso não for observado e respeitado, diante de determinado conteúdo, por exemplo, duas situações indesejáveis podem ocorrer: as crianças que já tiveram um contato maior com a língua poderão desmotivar-se, visto que elas não estão caminhando para um novo estágio de desenvolvimento; e as que não estão familiarizadas com a língua poderão ter dificuldades em acompanhar tal conteúdo e sentirem-se incapazes de aprender.

Para resolver esse impasse é preciso identificar a ZDP das crianças. Segundo Vygotsky (1991), isso é possível por meio da imitação, que é uma forma de identificar as funções psicológicas em maturação que são ainda inadequadas para o desempenho independente. Para tal, ele propõe que, após apresentar um problema a uma criança, pode-se proceder da seguinte forma:

[...] nós mostramos à criança como um problema como esse deve ser resolvido e esperamos para ver se ela pode resolver o problema imitando a demonstração; ou então começamos a resolver o problema e pedimos à criança que termine; ou, ainda, propomos que a criança resolva o problema que está além de sua idade mental em cooperação com outra criança mais desenvolvida; ou, finalmente, explicamos à criança o princípio para a solução do problema, fazendo perguntas-guia, analisando o problema para ela etc. (VYGOTSKY, 1998b, p. 202 apud CHAIKLIN, 2011, p. 670).

Esse “problema”, no ensino de língua estrangeira para crianças pode ser, por exemplo, a pronúncia de uma nova expressão. Como observou Vygotsky (1991, p. 59), “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades”. No entanto, a imitação é possível “somente até o limite e naquelas formas em que é acompanhada pelo entendimento”, pois “a criança só pode imitar o que se encontra na zona de suas potencialidades intelectuais” (VYGOTSKY, 1987, p. 209 apud CHAIKLIN, 2011, p. 668). Isso significa que se a criança de seis anos não tem ainda noção de gramática, não adianta o professor querer explicar regras e funções gramaticais da língua estrangeira, pois ela não irá compreender.

Na concepção de Vygotsky, a linguagem é vista como “um sistema de código socialmente estruturado, fundamental para a apreensão do conhecimento” (FREITAS, 1994, p.103). Sua função é mediar a organização do pensamento e da comunicação, isto é, a linguagem faz a mediação entre a criança e o mundo. Trata-se de um processo essencialmente social. No campo da Linguística, mais especificamente nos estudos de cunho funcional e social a língua também é concebida do ponto de vista do uso, da comunicação na interação.

Nessa concepção, quando aprendem uma língua estrangeira, as crianças desenvolvem um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades, diversas do conhecimento da gramática e do vocabulário do novo idioma. Situando-se na perspectiva da teoria sociocultural, McKay (2006) cita alguns aspectos importantes que devem ser considerados em relação à aprendizagem de língua estrangeira na escola, tais como: aprender a significar; desenvolver novas identidades e aprender os discursos da sala de aula.

Segundo a autora, quando aprendemos a usar a língua, aprendemos a usá-la de forma significativa, de modo que o significado está ligado indissolivelmente ao contexto social e cultural. Como quando aprenderam sua língua materna, as crianças precisam aprender a forma como as pessoas interagem nas situações de uso da linguagem: o que é permitido falar, quando, onde, de que forma, com quem e com que finalidade. Não é possível utilizar uma nova língua sem aprender os códigos culturais, ou seja, as regras de interação da língua. Essa aprendizagem possibilita o desenvolvimento de novas identidades: as crianças se aventuram para além das experiências em sua língua e cultura maternas, de modo que sua identidade e subjetividade estão sendo abertas para novas possibilidades (MCKAY, 2006).

Segundo a autora, a aprendizagem e o uso da língua-alvo pelas crianças depende das oportunidades de exposição à língua que são criadas pelo professor nas aulas, quando este usa constantemente a língua estrangeira, e de explicações claras e referências às experiências na língua materna. Além dessa compreensão do processo de aprendizagem, de um modo mais geral, o professor precisa ter consciência das características específicas das crianças para que possa adaptar o ensino a suas necessidades e aos seus interesses, o que examinaremos agora.

2.2 Características das crianças

Nesta seção descrevo as características das crianças de aproximadamente cinco a oito anos de idade, pois é nessa faixa etária, por volta dos seis anos de idade, que elas estão ingressando no ensino fundamental e iniciando a aprendizagem da língua inglesa em muitos contextos de escolas públicas brasileiras, como é o caso do contexto analisado nesta pesquisa. Diversos estudiosos no campo do ensino/aprendizagem de LEC (CAMERON, 2001; MCKAY, 2006; SCOTT; YTREBERG, 1990; MOON, 2000) afirmam que as crianças nessa faixa etária apresentam um conjunto de características comuns que as distinguem dos adultos, no que tange a aspectos relacionados ao crescimento físico, emocional, social, cultural e cognitivo. Isso exige que ensino, aprendizagem e avaliação sejam pensados e planejados de modo a respeitar a natureza, os interesses e as necessidades dessas crianças.

Uma característica das crianças que consiste em um verdadeiro desafio para professores de todas as disciplinas é sua capacidade de atenção durante as aulas. De acordo com McKay (2006, p. 6), “o tempo de atenção das crianças nos primeiros anos de

escolaridade é curto: cerca de 10 a 15 minutos”³. Nessa faixa etária, elas mudam rapidamente o foco de atenção, porque “são dominadas por suas percepções, reagem ao que lhes atrai a atenção imediata, e que pode ser o objeto mais brilhante, mais comprido, menor, mais barulhento ou mais estimado que tenham a sua frente” (BREARLEY; HITCHFIELD, 1976, p. 41). Por causa disso, Reilly e Ward (1997, p. 7) sugerem a troca de atividades na sala de aula a cada cinco ou dez minutos; caso o professor perceba que as crianças estão envolvidas no que estão fazendo, a atividade pode ser prolongada ou até repetida.

A atenção das crianças nessa faixa etária está muito ligada a seus desejos e interesses imediatos. Para Brearley e Hitchfield (1976), é, de fato, muito difícil ensinar-lhes algo que não desejem aprender. O professor precisa estar atento ao que as crianças gostam e ao que lhes é familiar. Segundo Moon (2000, p. 7), se as crianças gostarem das atividades de aprendizagem da língua, elas ficarão mais envolvidas e isto aumentará nelas o desejo de continuar com a atividade por algum tempo. Isso é importante, porque proporciona mais exposição à língua, mais tempo para praticá-la, além de possibilitar o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à língua, pois as crianças irão associá-la com algo prazeroso e divertido. Scott e Ytreberg (1990) corroboram ao afirmar que as crianças adoram brincar e aprendem melhor quando estão se divertindo.

Em uma pesquisa-ação realizada na Polônia com oito professores (em formação) de crianças aprendentes de inglês língua estrangeira, na faixa etária de cinco a seis anos de idade, Szulc-Kurpaska (2007, p. 37) constatou inicialmente que as atividades preparadas pelos professores não atendiam aos interesses das crianças. “Eram atividades muito abstratas (como o uso de *flashcards*) ou exigentes demais do ponto de vista linguístico (como atividades de compreensão oral com pouco suporte visual)”⁴. Como consequência, a falta de atenção dos alunos foi relatada por todos os participantes da pesquisa como o principal problema encontrado na sala de aula. Foi também constatado que as crianças abandonavam a atividade se as instruções fossem longas ou complicadas, e se não houvesse nada que ajudasse a manter o interesse delas. A coordenadora da pesquisa, juntamente com os professores, perceberam que não eram as crianças que não cooperavam com a aprendizagem, mas a abordagem de ensino que era inadequada. Foram implementadas, ao longo do ano, algumas mudanças metodológicas, visando a atrair e manter a atenção das crianças durante as aulas, dentre as quais destacam-se:

³ Do original: “The attention span of young learners in the early years of schooling is short, as little as 10 to 15 minutes”.

⁴ Do original: “They were either too abstract (like the use of flashcards) or too demanding linguistically (kids were expected to listen to L2 with little visual support)”.

- ✓ uso de um chocalho para sinalizar a mudança de atividade e chamar a atenção das crianças para as instruções dadas pelo professor;
- ✓ uso de músicas e/ou instrumentos musicais em atividades de relaxamento, visando a acalmar as crianças quando elas estavam eufóricas;
- ✓ uso de atividades variadas de curta duração para não permitir que as crianças ficassem desestimuladas;
- ✓ uso de gestos, mímicas, expressões faciais e alterações no tom de voz ao contar ou ler uma história para envolver as crianças;
- ✓ uso de materiais atraentes e coloridos;
- ✓ uso de atividades que exijam movimento e participação ativa das crianças, evitando deixá-las sentadas por muito tempo;
- ✓ uso de fantoches e brinquedos como um meio eficaz de atrair e manter a atenção das crianças, garantindo um ambiente seguro e agradável na sala de aula;
- ✓ uso de atividades de *pre-listening*, envolvendo movimento para que, em seguida, as crianças pudessem sentar-se silenciosamente e ouvir uma história.
- ✓ uso de dramatizações, jogos e rimas;
- ✓ chamar as crianças pelo nome;

Ainda segundo Szulc-Kurpaska (2007), as atividades que envolviam movimento foram as que mais atraíram a atenção das crianças. Isso se deve ao fato de elas estarem em pleno crescimento físico. De acordo com McKay (2006) nessa faixa etária, as crianças estão desenvolvendo a coordenação motora fina e grossa e têm necessidade de se movimentar, subir, correr, saltar e se equilibrar. Além disso, segundo a autora, elas são muito ativas e se cansam mais facilmente se ficarem sentadas do que se estivessem realizando uma atividade que envolva movimento. Dessa forma, é obviamente improdutivo um modelo de ensino/aprendizagem no qual as crianças devam ficar sentadas ouvindo o professor durante quase todo o tempo da aula. Como afirma Scott e Ytreberg (1990), nessa faixa etária elas necessitam fazer uso dos mais variados sentidos para conhecer o mundo e para aprender; o uso da audição e da visão, apenas, não é suficiente para envolver as crianças por muito tempo na aula.

Para Moon (2000), “as crianças são naturalmente curiosas e ativas”. Por isso elas perguntam sobre tudo, mexem em todas as coisas para descobrir como são e para que servem; e gostam de objetos para montar e desmontar, abrir e fechar, cortar, colar e colecionar. Também Cameron (2001, p. xii- xiii), ao se referir a crianças aprendentes de língua estrangeira, afirma que é redutor achar que elas só aprendem as coisas simples da língua como

“cores, números e canções”, por exemplo. Pelo contrário, elas são curiosas, entusiasmadas, cheias de vida, participativas, desinibidas; apresentam “um imenso potencial de aprendizagem”, se interessam por tópicos complicados (como os dinossauros), difíceis (como o funcionamento dos computadores), também abstratos (como a poluição do meio ambiente); e mostram-se menos temerosas frente ao erro.

As crianças são criativas, gostam de inventar e ouvir histórias e são capazes de imaginar além do que estão vendo. Segundo Scott e Ytreberg (1990), elas adoram brincadeiras de faz de conta e gostam de pensar que o que estão fazendo é trabalho real; têm dificuldade, às vezes, de distinguir o que é realidade e o que é ficção, pois a linha entre o mundo real e imaginário ainda não está clara. Vygotsky (1991) sustenta que ao brincar a criança cria uma situação imaginária, desenvolve o pensamento abstrato, opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados (mas inclui, também, ações reais e objetos reais) e cria uma nova forma de desejos, relacionando seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1991, p. 67)”. Além disso, o jogo cria uma ZDP na criança, como explica Vygotsky (1991, p. 69):

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A necessidade de brincar interfere diretamente no desenvolvimento global da criança, uma vez que favorece o seu crescimento físico, social, cognitivo e emocional. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 116), “pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos”. Sendo assim, o documento recomenda que “as escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas” (BRASIL, 2013, p. 117).

No caso das crianças aprendentes de língua estrangeira, Djiugunovich (1995 apud JOHNSTONE, 2002, p. 11) afirma que por volta dos seis anos de idade, elas percebem a aprendizagem da língua como uma brincadeira, o que é fundamental para o desenvolvimento

de atitudes positivas em relação à língua. Essas atitudes podem influenciar a aprendizagem da criança posteriormente, o que merece uma atenção por parte do professor, uma vez que “não ser capaz de dominar as estruturas específicas da língua ou itens de vocabulário pode ser compensado nos próximos anos, ao passo que uma atitude negativa em relação à língua pode dificultar a aprendizagem por muito tempo (CYPRUS, s. d., p. 6)”⁵.

As crianças são muito sensíveis às críticas, experiências de fracasso, elogios e aprovação, de modo que sua autoestima é fortemente influenciada por essas experiências. Devido a essa vulnerabilidade, elas precisam de experiências que as ajudem a ter sucesso e mantenha o entusiasmo e a criatividade para que possam sentir-se bem consigo mesmas. Do contrário, a ausência de um autoconceito positivo pode resultar em perda de motivação, perda de autoestima e ter consequências negativas em longo prazo, pois até mesmo a menor falha pode fazer com que elas se sintam incapazes.

Djigunovich e Vilke (2000 apud JOHNSTONE, 2002), consideram que as crianças precisam desenvolver uma forte ligação emocional com o seu professor. A educação, incluindo o ensino da língua, é um processo no qual elas devem ser encorajadas a contribuir fisicamente, emocionalmente e intelectualmente. Esses autores lembram que o professor deve estar atento, pois nem todas as crianças são extrovertidas e desinibidas. Há crianças que são tímidas e devem participar de atividades em sala de aula quando se sentirem prontas, de modo que o professor deve incentivá-las a participar sem, contudo, forçá-las a isso. O respeito às características individuais das crianças é fundamental para que elas obtenham sucesso na aprendizagem. Reilly e Ward (1997, p. 7), afirmam:

É importante para o professor de língua lembrar que as crianças pequenas podem passar um longo tempo absorvendo a língua antes de produzir algo. Não é uma boa ideia tentar forçá-las a falar na língua-alvo, pois isso pode criar muito estresse emocional. Mesmo que algumas crianças não falem nada na aula não significa que elas não estejam aprendendo. Algumas crianças quando chegam em casa conseguem contar a seus pais o que aprenderam. Desse modo, o professor, por meio do uso de músicas, rimas e jogos, poderá ajudar as crianças a produzir algo na língua sem necessariamente exigir que elas falem individualmente⁶.

⁵ Do original: “Not being able to master specific language structures or vocabulary items may be remedied in future years, whereas a negative attitude towards the language and the lesson can hamper any such efforts”.

⁶ Do original: “It is important for the language teacher to remember that young children may spend a long time absorbing language before they actually produce anything. It is not a good idea to try to force them to speak in the target language as this can create a lot of emotional stress. Even if small children are not actually saying anything, they will still be taking it in. Some children say nothing at all in class but go home and tell their parents what they have learnt. By doing repetitive songs, rhymes, games, and plenty of choral work, children will be able to produce language without the stress of having to speak individually”.

Segundo Strecht-Ribeiro (2005, p. 189), “a maior parte das crianças por volta dos cinco anos já possui um completo controlo fonémico pela sua língua materna [...]”. Geralmente elas conseguem interagir em conversações, nas diferentes situações, com diferentes objetivos e sobre diferentes temas, como a casa, a família e a escola. No caso da escrita, a criança ainda está em processo de aquisição de sua língua materna. Para Vygostky (1991), que considera a linguagem escrita enquanto sistema simbólico e arbitrário, a criança inicia o processo da escrita no gesto, na brincadeira de faz de conta e no desenho até chegar à escrita formal com signos. Uma vez que a criança desenvolve suas habilidades de letramento em língua materna, ela poderá transferi-las para a aprendizagem da língua estrangeira (MCKAY, 2006). De acordo com Broughton et al. (1993 apud ANTONINI, 2009, p. 32) “nenhum aluno deve ser pressionado a aprender aspectos da LE que sejam mais avançados do que o seu nível de controle na sua LM, embora muitos cursos de inglês (LE) para crianças estejam estruturados tendo como base um modelo estrutural desenvolvido para adultos”. Como acontece na língua materna, o primeiro contato da criança com a escrita em língua estrangeira também pode se dar por meio do desenho. Ao ouvir uma história contada pelo professor, as crianças podem expressar a compreensão da mesma desenhando os personagens ou parte do cenário.

Conforme sustentam Scott e Ytreberg (1990, p. 1), as crianças aos seis anos compreendem as situações de maneira mais rápida do que a linguagem, e utilizam as habilidades de linguagem bem antes de ter consciência das mesmas. Elas são muito boas em interpretar o sentido, sem necessariamente compreender palavra por palavra; (HALLIWELL, 1992, p. 3). Sendo assim, uma abordagem baseada no ensino de palavras isoladas seria ineficaz, uma vez que a atenção da criança está voltada para o todo, para o significado e não para cada palavra isoladamente. Como afirma Strecht-Ribeiro (2005, p. 178), “as crianças são capazes de compreender o que lhes diz mesmo antes de compreenderem o significado das palavras individualmente”. Segundo o autor, a entoação, os gestos, as expressões faciais, as ações e as situações são elementos que as ajudam a revelar o significado provável das expressões desconhecidas, bem como os seus padrões de organização. Desse modo, ao compreenderem uma mensagem por este processo, as crianças começam também a compreender a língua.

As crianças nessa faixa etária estão desenvolvendo o entendimento de causa e efeito, a habilidade de contar e organizar as informações e a noção de tempo, por exemplo, o entendimento do significado de palavras como “amanhã”, “ontem”; além disso, elas têm dificuldades em usar a língua para falar sobre a língua (metalinguagem); e nem sempre

entendem o que os adultos dizem (MCKAY, 2006). Elas estão vivenciando um processo lento de crescimento cognitivo

durante o qual a criança, a princípio completamente dependente da ação e da percepção, se torna cada vez mais capaz de contar com o pensamento à medida que constrói estruturas mentais de tempo, espaço, número, casualidade e classes lógicas, através das quais pode organizar suas experiências passadas, presentes e futuras (BREARLEY; HITCHFIELD, 1976, p. 79-80).

As autoras sustentam que a criança, nesta fase, também vivencia um “processo de descentralização”. Isso faz com que ela se torne menos presa ao “aqui e agora” e seja capaz de mover-se livremente, em pensamento, entre passado, presente e futuro, até lugares distantes do espaço. Um aspecto interessante desse processo é a capacidade de colocar-se no lugar de outra pessoa e pensar do ponto de vista desta. Segundo McKay (2006), é nessa idade que as crianças começam a desenvolver uma crescente compreensão do eu na relação com os outros e a capacidade de trabalhar em grupo; elas aprendem a interagir com os colegas e a lidar com alguns problemas; e aprendem a cooperar e compartilhar, podendo participar de pequenas tarefas do grupo. Esse é o momento de lhes ensinar a importância da diversidade e da tolerância em relação a outras pessoas e culturas que possam ser diferentes delas. Além de ser “uma primeira lição de cidadania e uma grande oportunidade para construir as bases de uma vida sem preconceitos e para ensinar a criança a se relacionar com outras pessoas” (UNICEF, s. d., p. 4).

É também, desde cedo, que as crianças começam a formar opiniões em relação às pessoas e culturas diferentes. Por volta dos dois anos e meio elas já começam a absorver estereótipos negativos, sentimentos e ideias sobre as pessoas (DERMAN-SPARKS, 1989 apud MASSLER; GERLICH, 2008). Para Strecht-Ribeiro (2005), as atitudes que conduzem à criação e aceitação de estereótipos culturais se baseiam em informação insuficiente e numa forma de pensar extremamente etnocêntrica, influenciada pelos pais e por pessoas próximas a criança, pelo contato com pessoas que, de alguma maneira, são diferentes e por fatores afetivos em interação na experiência humana. Tudo isso acaba por fazer parte da percepção que a criança tem de si própria, dos outros e da cultura em que vive. Segundo o autor, a exposição a aspectos culturais diversos, ora em consonância, ora em choque com os da sua própria língua e cultura, a necessidade de interpretação e todo o processo reflexivo desenvolvido “obriga a criança a sair de si própria, do seu centrismo, e a rasgar novos horizontes” (STRECHT-RIBEIRO, 2005, p. 52).

Para Scott e Ytreberg (1990, p. 2), as crianças sabem que o mundo é governado por regras e apesar de nem sempre compreendê-las, sabem que é importante obedecê-las e que as regras contribuem para o sentimento de segurança. Por isso, é importante que o professor estabeleça regras na sala de aula e que elas sejam bem explicadas para as crianças, bem como as eventuais consequências em caso de descumprimento. “Fica mais fácil para a criança entender e cumprir o que foi combinado, quando ela sabe o que vai acontecer, se deixar de fazê-lo” (UNICEF, s.d., p. 6).

Vale ressaltar que, embora as crianças apresentem características comuns à faixa etária, elas não aprendem de uma só maneira: umas se desenvolvem mais rápido outras mais lentamente, umas podem ser mais extrovertidas, outras mais tímidas, algumas precisam de privacidade e espaço para reflexão, outras precisam trabalhar em grupo para tornar-se mais integradas nas interações sociais de sala de aula. Algumas são maduras o suficiente para lidar com certos tipos de tarefas e outras não. Além disso, segundo McKay (2006), a própria criança pode apresentar variações no seu desenvolvimento, isto é, ela pode desenvolver-se muito rápido fisicamente, mas muito lentamente na esfera social e emocional.

Todas estas características interferem na relação da criança com a aprendizagem, consigo mesma e com o outro (professor/colegas) no ambiente escolar. Portanto, a aprendizagem escolar e a aprendizagem da língua estrangeira devem ser introduzidas, respeitando-se o ritmo de desenvolvimento de cada uma. Isso torna “necessário que se repense o papel da LE nesse contexto específico e não simplesmente se copie a prática adotada em outros contextos de ensino de adolescentes ou de adultos [...]” (ANTONINI, 2009, p. 35).

Nas palavras de Kramer (2006, p. 810-811), “[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e tanto na Educação Infantil quanto no ensino fundamental devemos ser capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos”. Enxergar as crianças como crianças significa reconhecer que elas possuem um ritmo próprio de crescimento social, cognitivo, emocional/afetivo, físico e cultural que precisa ser respeitado. Dessa forma, não se deve nem subestimar as crianças, achando que elas não sabem nada, nem exigir delas tarefas que estejam além do seu potencial de desenvolvimento. As crianças têm seu próprio mundo, seus próprios interesses e se quisermos que a aprendizagem seja efetiva, é preciso que conheçamos um pouco desse mundo para adentrarmos nele, de modo a trazer a língua para o universo infantil e não tentar transformar a criança em um adulto, exigindo comportamentos que não condizem com o nível de maturação e de desenvolvimento comum para essa faixa etária.

Essas considerações também nos levam a indagar o que significa incluir o estudo de uma língua estrangeira nessa faixa etária. É com isso que nos ocuparemos nas próximas seções, refletindo sobre a natureza do que se visa com a aprendizagem de uma LE – competências – e com que finalidades e objetivos se pode desenvolver esse estudo, pois esclarecer esses pontos é essencial para se analisar as práticas avaliativas do primeiro ano do ensino fundamental.

2.3 Competências no ensino/aprendizagem de língua estrangeira

No campo do ensino/aprendizagem de LE é consensual entre os autores que para aprender uma língua não basta adquirir saberes⁷. O aprendente precisa desenvolver um conjunto complexo de competências para tornar-se proficiente em uma LE.

Desde que Chomsky assimilou a competência das crianças à capacidade de aprenderem a gramática de sua língua, a noção de competência sofreu numerosas críticas e reformulações. Na década de 70, Hymes (1971 apud MORATO, 2008) ampliou o conceito de competência comunicativa ao afirmar que a competência linguística descrita por Chomsky, embora necessária, não é condição suficiente para que se possa falar uma língua. Nessa ampliação, a noção de competência comunicativa passou a englobar a competência linguística (o conhecimento das regras gramaticais) e a competência sociolinguística (o contexto e as regras de uso).

Mais tarde, no campo do ensino aprendizagem de línguas, Canale e Swain (1980) e Canale (1983 apud FRANCO; ALMEIDA FILHO, 2009) ampliam o conceito de competência comunicativa de Hymes e propõem um novo modelo. Nessa perspectiva a comunicação é baseada em interações socioculturais e interpessoais, imprevisíveis e criativas que acontecem em contextos socioculturais. A partir desse entendimento, os autores propõem uma subdivisão da competência comunicativa em quatro componentes, que estão interrelacionados:

- a) competência gramatical – refere-se ao domínio do código linguístico (verbal ou não verbal) e ao conhecimento de termos lexicais e regras de morfologia e sintaxe;
- b) competência sociolinguística - relacionada às regras socioculturais de uso e às regras de discurso;

⁷ O termo saberes é utilizado aqui, como sinônimo de conhecimentos declarativos, que é o resultado da experiência social (saberes empíricos) e da aprendizagem formal (saberes acadêmicos) (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

c) competência estratégica - relacionada às estratégias de comunicação verbal e não verbal que compensam a competência insuficiente e contribuem para tornar a comunicação mais eficaz.

d) competência discursiva, relacionada à capacidade de combinar formas gramaticais para formar um texto coerente e coeso.

Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995 apud CELCE-MURCIA, 2007) propuseram outra descrição da competência comunicativa, na qual eles substituíram o termo “competência sociolinguística” usado por Canale e Swain (1980), por “competência sociocultural” e o termo “competência gramatical” por “competência linguística”. Além disso, acrescentaram a competência acional, que está ligada à habilidade de compreender e produzir atos de fala significativos como pedir informações, cumprimentar, entre outros. Conforme esse modelo, a competência comunicativa é subdividida em cinco competências: competência linguística, competência estratégica, competência sociocultural, competência acional e competência discursiva.

O Conselho da Europa (2001), no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), apresenta uma classificação mais abrangente, que engloba as apresentadas nos modelos anteriores. De acordo com o documento, as competências comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos e englobam três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma desses componentes é postulado de forma a compreender as competências gerais, ou seja, aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo tipo, tais como: conhecimento declarativo (saber), competência de realização (saber fazer), competência existencial (saber ser) e a competência de aprendizagem (saber aprender). Isto significa que as competências gerais do aprendente, que descreveremos rapidamente a seguir, são fundamentais para o desenvolvimento das competências comunicativas, o que não era mencionado em modelos anteriores.

O conhecimento declarativo (saber), que é o resultado da experiência social (saberes empíricos) e da aprendizagem formal (saberes acadêmicos), inclui o conhecimento de mundo, isto é, o conhecimento concreto do(s) país(es) no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, econômicos e políticos mais importante, além do conhecimento sociocultural, tais como valores, crenças de certos grupos, história partilhada entre outros. Esse conhecimento contribui para a formação da consciência intercultural no aprendente de línguas, isto é, a compreensão do “mundo de onde se vem” e do “mundo das comunidades-alvo” que implica a consciência da diversidade regional e social

dos dois mundos e desperta para a existência de outras línguas/culturas além destas que estão sendo estudadas.

A competência de realização (saber fazer) é a capacidade para realizar determinados procedimentos, tais como: aptidões práticas da vida cotidiana (saber localizar uma informação, manipular suporte audiovisual ou informático, dirigir um carro...); técnicas profissionais; capacidades relacionadas ao lazer (artes, artesanatos, desportos entre outros); capacidades interculturais (estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas).

A competência existencial (saber ser) pode ser entendida como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Este tipo de competência pode sofrer variações, uma vez que as atitudes podem ser adquiridas ou modificadas pela utilização e pela aprendizagem de uma ou mais línguas. Dessa forma, a competência existencial tem raiz cultural e é, portanto, uma área sensível para as percepções e relações interculturais. Ao mesmo tempo em que se faz necessário uma atitude de abertura e interesse por novas experiências para se aprender uma língua/cultura, o conhecimento adquirido transforma a atitude do aprendente no sentido de evitar a criação ou aceitação de estereótipos ou qualquer forma de discriminação cultural.

A competência de aprendizagem é a capacidade para observar novas experiências e participar delas. Inclui vários componentes, dentre os quais: a consciência da língua e da comunicação (possibilita que a nova língua seja aprendida e utilizada mais rapidamente, em vez de ser entendida como uma ameaça ao sistema linguístico estabelecido do aprendente) e as capacidades de estudo (permanecer atento à informação apresentada; entender a intenção da tarefa a ser realizada; cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo).

As competências linguísticas, de acordo com o QECR, incluem as seguintes componentes:

- a) competência lexical - consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais;
- b) competência gramatical - o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para utiliza-los;
- c) competência semântica - trata da consciência e do controle que o aprendente possui sobre a organização do significado;
- d) competência fonológica - o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção de fonemas, estrutura silábica entre outros;

e) competência ortográfica – refere-se ao conhecimento e a capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos;

f) competência ortoépica - consiste no conhecimento das convenções ortográficas, bem como na capacidade para consultar um dicionário e o conhecimento das convenções aí utilizadas para a representação da pronúncia.

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. Ela engloba:

a) os marcadores linguísticos de relações sociais (uso e escolha de formas de saudação, uso e escolha de formas de tratamento);

b) as regras de polidez que variam de cultura para cultura e são uma causa frequente de mal-entendidos interétnicos, especialmente quando algumas expressões são interpretadas literalmente (ex. falta de educação); as expressões de sabedoria popular (provérbios, expressões idiomáticas);

c) as diferenças de registro (oficial, familiar, formal); os dialetos e os sotaques (referentes a classe social, grupo regional, étnico, dentre outros).

As competências pragmáticas dizem respeito ao conhecimento do aprendente dos princípios de acordo com os quais as mensagens são: organizadas, estruturadas e adaptadas (competência discursiva); utilizadas para a realização de funções comunicativas (competência funcional).

A competência discursiva é a capacidade de organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Inclui o conhecimento e a capacidade para dominar a organização de frases em termos de: tópico/foco; informação dada/ informação nova; sequência natural entre outros. Essa competência inclui ainda o conhecimento e o respeito ao princípio de cooperação e a arquitetura do texto. Vale ressaltar que grande parte da educação na língua materna é ou deveria ser dedicada à construção das competências discursivas da criança. No caso da língua estrangeira, à medida que a criança aprende pequenas expressões como as saudações, aprende também a interagir de fato, escolhendo a saudação adequada ao seu interlocutor, ela está fazendo uso da competência discursiva.

A competência funcional diz respeito ao uso do discurso falado e aos textos escritos na comunicação para fins funcionais específicos. Ela engloba as microfunções, as macrofunções e os esquemas interacionais. As microfunções são categorias para o uso funcional de enunciados únicos e curtos, geralmente como intervenções numa interação (ex. dar e pedir informações factuais, persuadir, estruturar o discurso, entre outros). As macrofunções são categorias para o uso funcional do discurso falado ou do texto escrito que consistem numa

sequência (por vezes longa) de frases, (ex. descrição, narração, comentário etc.). Os esquemas interacionais referem-se ao conhecimento e à capacidade para usar esquemas ou padrões de ação social que subjazem à comunicação, tais como os padrões de trocas verbais (pergunta/resposta, pedido/aceitação/recusa, entre outros). O êxito da competência funcional do aprendente é determinado principalmente por dois fatores: fluência – “a capacidade para formular, prosseguir e sair de um impasse; e precisão proposicional – a capacidade para exprimir os pensamentos e proposições com o fim de torná-los claros” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 182).

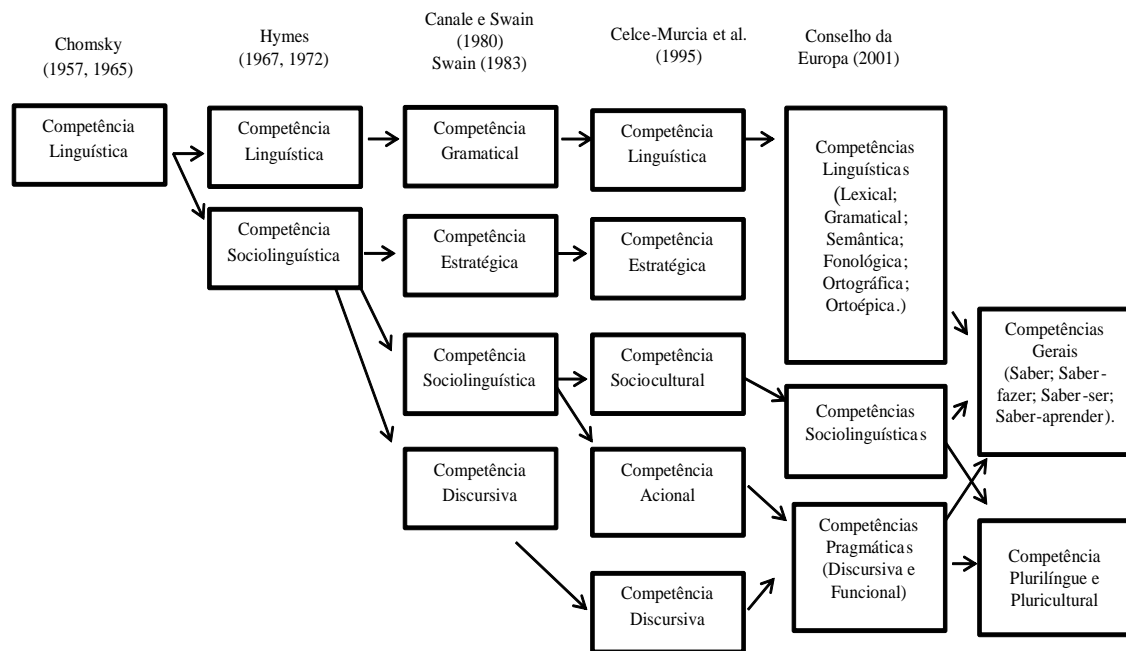
A competência plurilíngue e pluricultural apoia-se no fato de que ao aprender uma nova língua/cultura, o aprendente continua a ser competente na sua própria língua/cultura. Por outro lado, a nova competência não permanece isolada, ou seja, ela não constitui um modo de comunicar distinto e autônomo ao lado das competências languageiras anteriormente construídas. Isso significa que, ao iniciar a aprendizagem de uma ou mais línguas/culturas estrangeiras, o aprendente torna-se plurilíngue e pluricultural, pois “as competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73). Ainda de acordo com o documento, a competência plurilíngue e pluricultural permite ao aprendente desenvolver uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.

Com o intuito de clarificar as diferentes classificações propostas para o conceito de competência comunicativa, apresentamos a seguir a Figura 1, que mostra a evolução cronológica desse conceito.

Conforme observamos na figura, à medida que novas classificações são propostas, há o acréscimo de outras competências. O número de competências mencionado pelo Conselho da Europa (2001) aponta para a complexidade inerente à aprendizagem de línguas. Realizar atividades linguísticas como: produção oral (falar), produção escrita (escrever), compreensão oral (ouvir), compreensão escrita (ler), interação oral, interação escrita e mediação, exige mais do que conhecimentos declarativos (saberes). Os conhecimentos procedimentais (saber fazer, saber aprender) e atitudinais (saber ser) também precisam ser acionados para que o aprendente se torne capaz de realizar essas atividades na língua alvo. A mobilização desses conhecimentos depende do uso de estratégias, que segundo o Conselho da Europa (2001, p. 90).

[...] são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais.

Figura 1 – Evolução cronológica da competência comunicativa



Fonte: adaptado de Celce-Murcia (2007, p. 43).

Como veremos a seguir, a discussão de quais objetivos podem ser delimitados para o ensino de LEC, nos remete à natureza daquilo que é visado, isto é, às competências.

2.4 Objetivos no contexto educacional

No campo educacional, tornou-se uma obviedade dizer que os objetivos são essenciais para toda e qualquer ação a ser realizada, tanto no âmbito da sala de aula, como nas instâncias mais amplas. Contudo, há entre os autores muitas divergências e falta de clareza conceitual sobre esse tema. Para tratar dos objetivos no ensino de LEC, faz-se necessário, antes, tentar esclarecer algumas dessas divergências. Uma delas diz respeito à distinção entre objetivos e fins. Segundo Enricone, Sant'Anna, André e Turra (1982 apud GASPARIN, 2010, p. 2-3), há uma semelhança entre os termos e o que faz com que muitas vezes eles sejam utilizados como sinônimos:

Ambos os termos designam o motivo, a finalidade, a intenção do sujeito. A palavra fim é empregada com referência a finalidades: abstratas, teóricas, ideais, de longo alcance, pertencente ao mundo dos valores, não experimentais, não avaliáveis de maneira direta. A palavra objetivo é empregada com referência a finalidades: concretas, práticas, reais, alcançáveis em determinados períodos, pertencentes ao mundo dos bens, experimentais, avaliáveis diretamente.

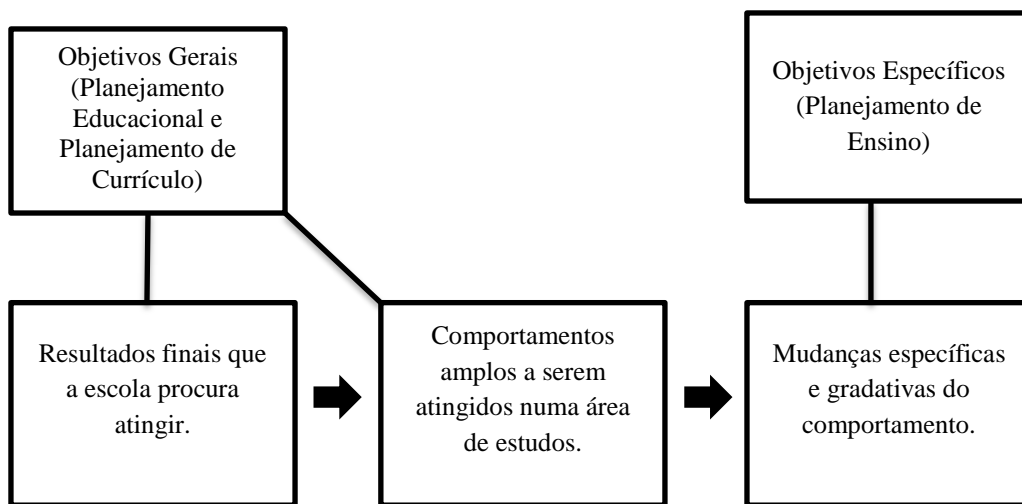
Gasparin (2010, p. 3) resume essa discussão dizendo que os fins da educação “são diretrizes gerais que devem ser explicitadas e detalhadas em comportamentos menores – os objetivos - que as concretizem gradativamente”. Por sua vez, os objetivos são “a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado da nossa atividade” (PILLETI, 2006, p. 65).

De acordo com Bonniol e Vial (2001, p. 127) “a formulação de objetivos, seja qual for seu lugar e nível, contribui para clarificar o objeto da formação”. Dessa forma, os objetivos têm o mérito de contribuir para uma coerência imprescindível entre o que se ensina, o que se aprende e o que se avalia no contexto escolar. Outra vantagem trazida pelos objetivos é que eles colocam o aluno como sujeito da aprendizagem. Para os autores, “ninguém saberia determinar os objetivos de aprendizagem independentemente do público visado” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 113). Essa posição é corroborada por Barlow (2007), para quem a definição dos objetivos ajuda a mudar o foco do ensino para a aprendizagem: em vez de focar nos conteúdos, naquilo que os professores vão ensinar, foca-se no que os alunos deverão aprender, o que exige que se pense naquilo que podem aprender e no modo como gostam de aprender. Hadji (2007) acrescenta que no âmbito da sala de aula, o professor, ao formular objetivos, é forçado a colocar-se, precisamente, em uma perspectiva pedagógica, ou seja, “interrogar-se sobre o que se propõe a auxiliar o aluno a construir, e que será então verdadeiramente o objeto de ensino e, posteriormente, de avaliação” (HADJI, 2007, p. 79).

Os objetivos são componentes essenciais em todo e qualquer nível de planejamento, ou seja, no planejamento educacional, curricular ou de ensino. Segundo Pilletti (2006), o *planejamento educacional* consiste na tomada de decisões sobre a educação, no conjunto do desenvolvimento geral do país, e requer a definição de objetivos gerais em longo prazo que definem uma política de educação nacional. Esses objetivos geralmente são publicados em Parâmetros ou Orientações Curriculares Nacionais por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação. O *planejamento de currículo* define objetivos gerais a partir daqueles expressos nos guias curriculares oficiais, interpretando e adaptando as orientações à realidade e necessidade do contexto escolar específico. As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e/ou as Unidades Escolares são responsáveis por essa elaboração que é feita

geralmente por disciplina para cada série/ano/ciclo de ensino. Por fim, o *planejamento de ensino*⁸, que é realizado pelo professor e contém os objetivos específicos que são estabelecidos a partir dos objetivos gerais contidos no planejamento de currículo. A figura a seguir mostra os tipos de objetivos e suas relações no planejamento escolar.

Figura 2 – Tipos de objetivos e suas relações com o planejamento escolar



Fonte: Pilletti (2006, p. 66)

Como no Brasil não há plano educacional para o ensino de LEC, ou seja, não há diretrizes nacionais que estabelecem os objetivos gerais para essa disciplina, neste trabalho analisaremos (ver capítulo 5) os objetivos gerais definidos no planejamento de currículo, elaborado pela Secretaria de Educação do município de Castanhal. Para essa análise, faz-se necessário antes, tecer algumas considerações sobre os objetivos do ensino de LE na escola e sobre os objetivos do ensino de LEC proposto por alguns autores especialistas no assunto.

2.4.1 Objetivos no ensino de língua estrangeira

Conforme vimos na seção 2.3, o “saber falar/aprender uma língua estrangeira” envolve um leque complexo de competências (saber, saber fazer, saber ser e saber aprender) tanto gerais como comunicativas, que vão ser desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem

⁸ Onde o autor citado fala em “planejamento” para designar o documento resultado do processo, entendemos que ele se refere a um “plano”.

da língua. Interrogando-se sobre os componentes dessa competência de comunicação linguageira, Beacco (2007, p. 70-71) mostra como se dá sua tradução em objetivos de ensino e em opções metodológicas específicas:

A adequação da produção verbal aos contextos sociais nos quais é empregada implica o domínio de saberes diferentes [...]. Uma das escolhas que determina as formas dos ensinamentos comunicativos é, portanto, a de identificar a natureza desses saberes, de selecioná-los como objetivos de ensino, mas, sobretudo, de articulá-los entre si nos programas ou nas sequências de ensino [...]. O ensino da competência de comunicação em uma língua não conhecida apresenta-se concretamente na forma do ensino de algumas de seus componentes considerados como *competências específicas* diversas, porém interdependentes.

Nessa perspectiva, um programa de ensino elaborado para determinada situação educacional comporta objetivos diferenciados (e não mais um objetivo global único como: conhecer a língua em certo grau); estes não são obrigatoriamente situados no mesmo nível de domínio e sua implementação pedagógica efetua-se segundo modalidades próprias [...] (grifo do autor)⁹.

A posição de Beacco (2007) em relação à diversidade dos objetivos para um programa de ensino em LE é corroborada pelo Conselho da Europa (2001), no QECR. Segundo o documento, podem-se definir objetivos em termos:

- a) **do desenvolvimento das competências gerais de aprendizagem** – por exemplo, dotar o aprendente de conhecimentos declarativos (conhecimento da gramática ou da literatura, ou de certas características culturais de um país estrangeiro); desenvolver sua personalidade (maior segurança ou autoconfiança) ou desenvolver sua competência de aprendizagem (maior abertura ao novo, consciência do outro, curiosidade em relação ao desconhecido).
- b) **da extensão e diversificação da competência comunicativa em língua** – pode-se visar apenas a um dos componentes da competência comunicativa (linguística, pragmática ou sociolinguística), como, por exemplo, o domínio do componente linguístico da língua (conhecimento do seu sistema fonético, do seu vocabulário e

⁹ Do original: “L’adéquation de la production verbale aux contextes sociaux de ses emplois implique la maîtrise de savoirs différents [...]. Un des choix qui détermine les formes des enseignements communicatifs est donc celui d’identifier la nature de ces savoirs, de les sélectionner comme objectifs d’enseignement mais surtout de les articuler entre eux dans les programmes et les séquences d’enseignement [...]. L’enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente concrètement sous la forme de celui de certaines de ses composantes, considérées comme autant de *compétences spécifiques* diverses mais interdépendantes. Dans cette optique, un programme d’enseignement élaboré pour une situation éducative donnée comporte des objectifs différenciés (et non plus un objectif global unique comme: connaître la langue à un certain degré), ceux-ci ne sont pas obligatoirement situés au même niveau de maîtrise et leur mise en œuvre pédagogique s’effectue selon des modalités propres [...]”.

sintaxe), sem qualquer preocupação com aspectos sociolinguísticos ou eficácia pragmática ou, ao contrário, articular essas competências entre si.

c) **de um melhor desempenho em uma ou mais atividades/habilidades linguísticas específicas** – pode-se almejar resultados eficazes em atividades de recepção (leitura ou audição) ou de mediação (tradução e interpretação) ou de interação face a face. Todavia, é preciso lembrar que tal polarização não pode nunca ser absoluta, nem ser desejada independentemente de outra finalidade.

d) **das capacidades funcionais num dado domínio** – pode-se buscar um melhor desempenho em uma atividade profissional ou facilitar a vida em um país estrangeiro. É o caso dos cursos especializados ou cursos de língua para profissionais, entre outros.

e) **do enriquecimento ou diversificação de estratégias ou em termos de cumprimento de tarefas** – formular objetivos em termos de tarefas tem a vantagem, também para o aprendente, de identificar em termos práticos os resultados esperados e pode também desempenhar um papel motivador em curto prazo durante a aprendizagem. Um exemplo simples: dizer às crianças que a atividade que vão realizar lhes permitirá participar de um jogo usando a língua estrangeira (sendo o objetivo a realização possível de ‘uma tarefa’) pode constituir também uma forma de motivar a aprendizagem do vocabulário (parte do componente linguístico de um objetivo comunicativo mais amplo).

Essa visão mais ampla dos possíveis objetivos de aprendizagem em LE é corroborada na tipologia proposta por Puren (2004), autor francês que se dedica ao estudo das metodologias de ensino do francês como língua estrangeira. De acordo com o autor, os objetivos do ensino de língua estrangeira, diferentemente priorizados ao longo da história das metodologias, dividem-se em três grandes objetivos: o objetivo formativo, o cultural e o linguístico. Esses três objetivos e seus componentes têm assumido o papel de verdadeira matriz disciplinar nos programas de ensino de LE.

a) **o objetivo formativo**, que “corresponde àquilo que ainda se chama, com frequência de ‘formação geral’ do aluno”¹⁰, abarca três componentes:

- *a formação intelectual* – na qual as capacidades de análise, síntese, argumentação etc. são trabalhadas mediante exercícios de ordem: metalinguística (reflexão explícita sobre as estruturas da língua); metacomunicativa (reflexão explícita sobre as situações de comunicação); metacultural (reflexão explícita sobre as características de uma cultura).

¹⁰ Do original: “Il correspond à ce que l’on appelle encore souvent la « formation générale » de l’élève”.

- *a formação estética* – que visa à formação do gosto por meio das manifestações artísticas tais como literatura, pintura, arquitetura, música, cinema, entre outros.

- *a formação ética* – que defende os valores que integram a formação cidadã.

b) **o objetivo cultural**, que tem uma dimensão mais transcultural, metacultural, intercultural, multicultural ou cocultural, segundo as metodologias, compreende:

- *um objetivo cultural alvo*, que concerne “à(s) cultura(s) do(s) país(es) de que se ensina a língua como língua-alvo”¹¹;

- *um objetivo cultural fonte*, que busca a identificação e objetivação da cultura nativa do aluno, por contraste com a cultura alvo e, finalmente;

- *um objetivo cultural geral* que desenvolve nos alunos a capacidade de disponibilidade, curiosidade e empatia em relação às outras culturas.

c) **o objetivo linguageiro**: diz respeito ao desenvolvimento de competências comunicativo-lingueiras e envolve, do mesmo modo que o objetivo cultural:

- *um objetivo linguageiro alvo*, isto é, um objetivo de desenvolvimento de competências comunicativo-lingueiras na língua estrangeira objeto de aprendizagem;

- *um objetivo linguageiro fonte*, de maior domínio da língua materna e compreensão das especificidades desta, por contraste com a língua alvo estudada e, finalmente,

- *um objetivo linguageiro geral* de maior disponibilidade, interesse ou simpatia em relação a toda e qualquer língua estrangeira, e uma capacidade em aprendê-la.

No que concerne aos objetivos de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, diversos autores também insistem no fato de que eles ultrapassam o aspecto linguístico. Para Monte Mór (2010, p. 580), por exemplo, esse ensino “[...] deve prever também o desenvolvimento da consciência crítica da heterogeneidade, da diversidade sociocultural e linguística, da percepção sobre os valores daquilo que é global e daquilo que é local”. Nessa perspectiva, a aprendizagem de LE representa uma experiência valiosa do ponto de vista educacional porque, permite:

1) ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira (relação identidade-alteridade); essa compreensão contribui para a percepção crítica do seu *locus* social, ou seja, de onde fala, porque aquele é seu lugar na sociedade ou comunidade e se poderia estar em outro ou participar de outro (noção de cidadania);

2) expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens e modalidades);

¹¹ Do original: “Elle correspond à la culture ou aux cultures du ou des pays dont on enseigne la langue comme langue-cible”.

3) contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades da sociedade (por exemplo, ampliando o foco para a criação, em acréscimo às habilidades de reprodução, anteriormente acentuadas nas metodologias de ensino) (MONTE MÓR, 2010, p. 580).

Há uma compreensão por parte do Conselho da Europa (2001) e pelos autores aqui mencionados de que a definição de apenas um tipo de objetivo para a aprendizagem de língua estrangeira na contemporaneidade não é suficiente. Puren (2004, p. 135), ao se referir a essa questão, constata que atualmente as expectativas da sociedade mudaram tanto que

não é mais possível perguntar-se (ou perguntar-se apenas) a qual objetivo deve visar o ensino, mas a que demandas de aprendizagem (com objetivos culturais, linguageiros e formativos, necessariamente plurais e forçosamente definidos, equilibrados e repartidos de maneira diferente ao longo das formações) devem responder as ofertas de ensino.

Com base nisso, as metodologias de ensino de língua estrangeira podem combinar vários tipos de objetivos ou ainda privilegiar alguns deles, contanto que haja coerência entre os objetivos definidos e os demais componentes do processo de ensino: “a seleção dos conteúdos e das tarefas de aprendizagem, a definição e estruturação da progressão, a previsão de actividades de remediação, a selecção de tipos de texto, etc.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 192). Isso implica que, se os objetivos para um determinado curso são definidos de forma a priorizar o desenvolvimento das competências gerais do aprendente, não seria coerente, por exemplo, avaliar conhecimentos isolados sobre o léxico, o que ainda é muito frequente nos programas de ensino de LEC (ANTONINI, 2009).

2.4.2 Objetivos no ensino de LEC

Diversos estudos mostram que o ensino de LEC está em expansão no mundo e cada vez mais países estão tornando esse ensino um componente curricular obrigatório, desde os primeiros anos da educação básica (PAPP; RIXON, 2011). Tais dados levantam alguns questionamentos no que tange aos objetivos a serem alcançados nesse contexto.

Segundo o Conselho da Europa (2001), há controvérsias no que diz respeito à definição dos objetivos para o ensino de LEC, a nível nacional e até regional em vários países. O documento descreve pelo menos dois cenários curriculares diferenciados neste contexto de

ensino: um que prioriza as competências gerais dos aprendentes e outro que prioriza as competências comunicativas.

No primeiro cenário curricular, o objetivo principal do ensino de LEC é “desenvolver uma ‘consciência linguística’, uma consciencialização geral dos fenómenos linguísticos (relação com a língua materna ou com outras línguas presentes no meio e na sala de aula)” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 235).

Aqui se destacam os objetivos cultural e languageiro (geral e fonte), segundo a tipologia de Puren (2004), que são traduzidos na “descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente”. Também é visado um objetivo formativo, no que tange à formação estética do aprendente por meio do trabalho com “aspectos sonoros, música e ritmo” da língua estrangeira. Nesse contexto, busca-se desenvolver as competências gerais dos aprendentes “e a sua relação com a competência comunicativa, mas sem que seja feita uma tentativa estruturada e explícita para desenvolver esta competência específica” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 235)

No segundo cenário curricular descrito pelo documento, apenas o objetivo languageiro alvo é mencionado, ou seja, há uma ênfase na comunicação oral elementar e em um conteúdo linguístico claramente predefinido, “com o objectivo de determinar os princípios de uma componente linguística de base, essencialmente nos aspectos fonéticos e sintácticos, enquanto promove uma interacção oral elementar na sala de aula” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 237).

Os dois cenários curriculares apresentam diferenças significativas, quanto à definição dos objetivos, e conseqüentemente também em relação aos demais componentes do processo de ensino/aprendizagem de LEC. Enquanto o primeiro apresenta uma diversidade de objetivos (formativo, cultural e languageiro), o segundo limita-se ao objetivo languageiro alvo, o que não é suficiente para atender às demandas de aprendizagem em LE, conforme vimos em Puren (2004), Beacco (2007) e Monte Mór (2010). Vários estudiosos do campo de LEC como (IOANNOU-GEORGIU, 2011; ROCHA, 2006; HALLIWELL, 1992; MCKAY, 2006), também criticam essa redução na definição dos objetivos. Para Ioannou-Georgiou (2011), embora muitos cursos de LEC se concentrem em objetivos puramente linguísticos, isto não é o ideal para crianças, pois elas estão em processo de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e cultural. Segundo a autora, “o ensino da língua é parte da educação global da criança e uma série de objetivos, além daqueles puramente linguísticos, precisam ser

levados em consideração”¹². Nesse sentido, ela sugere que os objetivos para o ensino de LEC foquem nas seguintes áreas: capacidades de aprendizagem, competência na língua estrangeira, consciência e compreensão intercultural, desenvolvimento pessoal e atitudes positivas em relação à língua.

Figura 3 – Áreas de foco dos programas de ensino de LEC



Fonte: Ioannou-Georgiou (2011, p. 43)

Também, Rocha (2006, p. 270) sustenta que a preocupação central do processo de ensino/aprendizagem de LEC consiste em buscar maneiras de propiciá-lo de “forma que o mesmo esteja voltado para a formação integral do aluno [...]” Após fazer um levantamento bibliográfico e documental e realizar uma pesquisa de campo, com o intuito de ‘ouvir as vozes dos agentes’ do contexto de ensino/aprendizagem de LEC em um município paulista, Rocha (2006) estabeleceu quatro objetivos gerais para o ensino de LEC, no contexto educacional brasileiro:

¹² Do original: “Language education is part of a child’s overall education and a range of aims and objectives, beyond the purely linguistic goals, need to be taken into account”.

1. Preparar o aluno, lingüística, psicológica, afetiva e culturalmente, para agir, de maneira efetiva e consciente através da LE, em situações diversas do cotidiano.
2. Desenvolver no aluno capacidades meta relacionadas à linguagem e à sua aprendizagem.
3. Instrumentalizar o aluno para que ele seja capaz de desenvolver as competências necessárias para atuar em situações de comunicação cada vez mais complexas envolvendo a oralidade e, também, a escrita, quando considerado apropriado e oportuno.
4. Sensibilizar o aluno sócio-culturalmente, para que ele amplie sua visão de mundo e desenvolva uma postura crítica e positiva frente às diferenças, como também fortaleça sua identidade e auto-estima (ROCHA, 2006, p. 271-272).

Os objetivos (formativo, cultural e languageiro) propostos pela autora visam ao mesmo tempo desenvolver competências gerais e competências comunicativas nos aprendentes, com ênfase para as primeiras. Dependendo do tipo de objetivo que é enfatizado em cada programa, o ensino de LEC poderá ser concretizado em duas modalidades distintas: a sensibilização, que se caracteriza pela ênfase nos objetivos cultural e languageiro (geral e fonte) e nos objetivos formativos; e a aprendizagem, que prioriza, sobretudo, o objetivo languageiro alvo. Strecht-Ribeiro (2005) explica que na metodologia do ensino das línguas estrangeiras as noções de sensibilização e de aprendizagem são inseparáveis. “[...] Todavia, no caso do ensino precoce, os dois termos podem ser percebidos como em oposição, se tivermos em consideração a distância entre os objetivos que se associam a cada um deles” (STRECHT-RIBEIRO, 2005, p. 55). De acordo com o autor,

Uma sensibilização remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objectivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (que traduzem diferentes realidades culturais) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo. (STRECHT-RIBEIRO, 2005, p. 55)

Por outro lado, a modalidade de aprendizagem “privilegia uma definição de objetivos terminais e de uma estratégia clara para os alcançar, comportando em si as ideias de progressão, etapas e objetivos intermédios” (STRECHT-RIBEIRO, 2005, p. 55). Nesse caso, as competências específicas da comunicação verbal em língua estrangeira são trabalhadas de forma clara, progressiva e sistemática (COELHO, 2007).

Para Strecht-Ribeiro (2005), embora a sensibilização e a aprendizagem estejam inter-relacionadas, cada uma possui objetivos distintos que privilegiam o desenvolvimento de

competências específicas. A pesquisa de Scaffaro (2010), denominada “O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar”, pode ilustrar essa diferença. A autora, por meio de uma intervenção didática em moldes experimentais, comparou duas condições de ensino de vocabulário: uma de ensino implícito (por meio da contação de histórias) e outra de ensino explícito (por meio de jogos e atividades) com o objetivo de identificar qual delas proporcionaria uma maior retenção de palavras. Nesse caso, apesar de fazer uso de histórias e jogos para contextualizar o ensino do léxico, na tentativa de torná-lo mais significativo, o objetivo principal do ensino de LEC é a retenção do vocabulário, o que não condiz com uma modalidade de sensibilização, pois, conforme assegura Oliveira (2009, p. 8) “o objectivo da sensibilização não é ensinar vocabulário, mas sim fazer com que a criança se sinta à vontade com outras línguas, crie o gosto pela língua inglesa e que mais tarde, quando a estudar formalmente, não tenha tantos receios”.

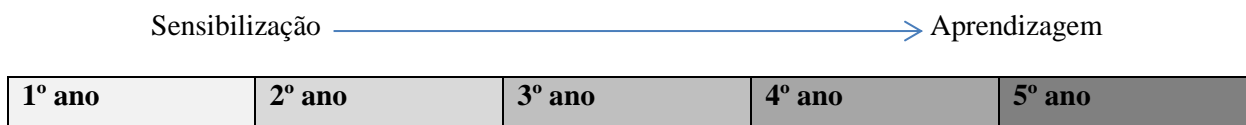
A sensibilização visa despertar no aprendente a curiosidade e o interesse para aprender sobre outras línguas/culturas, promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, bem como a formação de valores e atitudes positivas para com a sua própria língua e para com a língua do outro. É por meio da sensibilização que a língua estrangeira pode tornar-se mais significativa e familiar para o aprendente, condição essencial para que ocorra uma aprendizagem efetiva, pois conforme sustenta Rajagopalan (2010, p. 11), “[...] uma língua estrangeira nunca é aprendida como tal, ela precisa ser destituída, esvaziada de sua ‘estrangeiridade’, livrando-a de qualquer vestígio da sensação de estranheza que ela pode provocar no aprendiz em um primeiro contato [...]. Só nessa condição é que se pode dizer que o processo de aprendizagem teve pleno êxito”.

Para que isso ocorra, parece ser recomendável que, “independentemente do ano de escolaridade em que os alunos se encontrem aquando da primeira abordagem da L.E., ela deve fazer-se ao nível da sensibilização [...]” (STRECHT-RIBEIRO, 2005, p. 91). Isto significa que a passagem por objetivos de sensibilização se faz necessária não apenas nos anos iniciais, mas também na educação infantil ou nos anos finais do ensino fundamental, caso o ensino da LE tenha início em um destes níveis. A orientação encontrada nos PCN-LE vai ao encontro dessa visão: “os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira [...]” (BRASIL, 1998, p. 66).

Villani (2013, p. 19), ao discutir os objetivos do ensino de LEC no contexto brasileiro, considera que “[...] os objetivos da inclusão de língua estrangeira na grade escolar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental passam mais pelo processo de sensibilização das crianças ao que

lhes é diferente”. O autor acredita que, dessa maneira, é possível tornar a aprendizagem da língua estrangeira mais prazerosa e acessível aos alunos. Com o aumento do tempo da exposição à língua, o ensino sistemático do componente linguístico/comunicativo (modalidade de aprendizagem) precisa ser acentuado, mas isso não deve implicar uma ruptura com o processo de sensibilização. Mourão (2005) propõe um contínuo na passagem de uma modalidade a outra: à medida que os alunos avançam no contato com a língua, a modalidade de aprendizagem poderá ser enfatizada gradativamente conforme mostra a figura a seguir.

Figura 4 – O contínuo da sensibilização



Fonte: Mourão (2005, p. 6)

Para a autora, se as crianças começam a aprender a língua estrangeira no 1º ano do ensino fundamental, como é o caso do contexto desta pesquisa, recomenda-se que os objetivos sejam congruentes com a modalidade de sensibilização; à medida que elas avançam para os anos finais do ensino fundamental, a modalidade aprendizagem poderá ser acentuada. Em Portugal, os objetivos propostos no currículo do 1º ciclo para o ensino de LEC correspondem à modalidade de sensibilização e englobam os objetivos formativo, cultural e linguageiro¹³:

- ✓ sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- ✓ promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- ✓ fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- ✓ fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- ✓ promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- ✓ contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- ✓ proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- ✓ favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- ✓ estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- ✓ promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- ✓ fomentar outras aprendizagens (BENTO et al., 2005, p. 11).

¹³ O 1º Ciclo no sistema de ensino de Portugal corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro e atende a crianças dos seis aos 10 anos de idade (STRECHT-RIBEIRO, 2005).

Conforme se observa, os objetivos acima privilegiam o desenvolvimento das competências gerais visando à formação integral das crianças. Isso não significa que o componente linguístico não estará presente, pois uma vez que o objetivo é sensibilizar para a língua/cultura, o uso da língua poderá ser constante: por meio da interação realizada nos jogos, histórias, rotinas de sala de aula, brincadeiras, canções, rimas, entre outros. Uma sensibilização que não faça uso efetivo da língua estrangeira não poderia ser tida como modalidade de ensino desta língua, pois desenvolver competências gerais pode ser feito em qualquer disciplina; o diferencial aqui, sem dúvida, é o uso da língua estrangeira. Portanto, este ensino exige profissionais com boa proficiência na língua-alvo, com bom conhecimento cultural e psicopedagógico, o que contraria o senso comum de que dar aulas de inglês para crianças é uma tarefa fácil e pode ser feita por qualquer um (MOURÃO, 2005; CAMERON, 2001).

Vale ressaltar por fim, que os objetivos para o ensino de LEC defendidos pelos autores aqui mencionados estão em consonância com os objetivos da educação básica brasileira, estabelecidos na LDB em seu artigo 22, a saber, “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, e também estão alinhados aos objetivos do ensino fundamental de nove anos, principalmente no que tange ao “[...] desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 1996, Art. 32).

Nas duas próximas seções discuto como os diferentes objetivos se articulam no ensino de LEC, com ênfase para a dimensão cultural e linguageira.

2.5 Dimensão cultural do ensino de LEC

Conforme vimos em Puren (2004), o objetivo cultural do ensino de LE compreende três componentes que são fundamentais para o ensino de LEC: um objetivo cultural alvo, um objetivo cultural fonte e um objetivo cultural geral.

De acordo com Barrett et al. (2013, p. 5), a definição do termo ‘cultura’ engloba três aspectos: o material, o social e o subjetivo. A cultura material é constituída de artefatos físicos que são comumente usados pelos membros de um grupo cultural (por exemplo, as ferramentas, bens, alimentos, roupas etc.); a cultura social é constituída pelas instituições

sociais do grupo (por exemplo, a língua, a religião, as leis, as regras de conduta social, folclore, ícones culturais etc.); e a cultura subjetiva consiste em crenças, normas, memórias coletivas, atitudes, valores, discursos e práticas que os membros do grupo usam geralmente como um quadro de referência para se relacionar com o mundo. Nessa perspectiva, definir "cultura", significa reconhecer que grupos de qualquer tamanho podem ter suas próprias culturas. Isto inclui as nações, grupos étnicos, as cidades, os bairros, as organizações de trabalho, os grupos de trabalho, os grupos de orientação sexual, os grupos de deficiência, os grupos geracionais, as famílias etc. Por esta razão, todas as pessoas pertencem simultaneamente e se identificam com muitas culturas diferentes (BARRETT et al. 2013, p. 5).

Para Holliday (1999, p. 241) o conceito de cultura possui duas interpretações: uma Cultura grande, com ‘C’ maiúsculo e uma cultura pequena, com ‘c’ minúsculo. O primeiro termo refere-se ao conhecimento compartilhado por uma nação ou um grupo étnico. Nesse caso, um sistema cultural consiste em um conjunto de estereótipos que diferenciam “nós” e “os outros” ou o “si-mesmo” (“Self”) e o “Outro”. O segundo termo enfoca o comportamento coesivo em atividades que acontecem em qualquer grupo social, por exemplo, no contexto de ensino universitário, a cultura é percebida como a prática acadêmica ou o comportamento profissional usual na academia, ou ainda, a cultura familiar pode ser definida como o conjunto dos comportamentos considerados adequados nos eventos em que diferentes famílias interagem, como à noite, à mesa de jantar.

A dimensão cultural no ensino de LEC prioriza o desenvolvimento de uma consciência intercultural, que consiste no conhecimento, na consciência e na compreensão das semelhanças e diferenças distintivas entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 150). Essa tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. Segundo Strecht-Ribeiro (2005, p. 43), essa abertura ao outro,

sem perder a sua própria identidade permite manter a referência à posição da criança que aprende uma língua no contexto do seu país, criando todavia a oportunidade de impedir que essa mesma posição seja a fronteira da sua percepção e do seu pensamento, o horizonte da sua consciência, ou simplesmente a referência absoluta dos seus julgamentos e dos seus actos.

A consciência intercultural transcende o conhecimento objetivo, pois engloba “uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 150). O conhecimento cultural estereotipado, que muitas vezes aparece nos livros didáticos de língua

estrangeira, impede uma compreensão mais profunda da cultura alvo e dos padrões da própria cultura do aluno. O professor precisa estar atento a esses estereótipos, por exemplo, ‘os chineses são sábios’ ou ‘os americanos são ricos’ ou ainda ‘os brasileiros não são sérios’, e procurar sempre trabalhar com material que possibilite um contato mais real das crianças com as situações culturais da língua-alvo. Conforme já salientamos, na seção 2.2, as crianças pequenas ainda não possuem estereótipos formados, de modo que a aula de LEC é um momento oportuno para abordar a questão cultural de uma forma apropriada.

Mas para evitar a formação de estereótipos culturais, o professor precisa também desenvolver a sua consciência intercultural e rever seus próprios estereótipos. Motta-Roth (2008) ao discutir a competência comunicativa intercultural distingue os diferentes objetivos do ensino intercultural no Brasil e nos países da Europa e nos Estados Unidos. Segundo ela, embora a educação intercultural em países europeus e norte-americanos tenha nascido do combate ao preconceito contra culturas não europeias, “no Brasil, nossa preocupação deve ser levar alunos e professores a aprender a apreciar a si e analisar criticamente o ‘Outro’” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 296). A autora cita a pesquisa de Moita Lopes (1996) “*Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não*”, que discute estereótipos existentes, entre professores de inglês da rede pública de ensino no Rio de Janeiro, relativos a si mesmo e aos membros das culturas de língua inglesa.

Na pesquisa, Moita Lopes constatou uma ‘admiração a priori pelo que é estrangeiro’ e um preconceito quanto às coisas do Brasil. Dos 102 professores de inglês que responderam o questionário proposto, 45% associaram o adjetivo ‘mal-educado’ aos Brasileiros e 0% aos povos de língua inglesa; enquanto que 4% associaram o adjetivo trabalhador aos brasileiros e 56% aos estrangeiros (MOTTA-ROTH, 2008, p. 291)

Essa supervalorização da cultura estrangeira por parte dos professores, precisa ser transformada, caso contrário, ela será absorvida também pelas crianças. O desenvolvimento da consciência cultural no professor e nos alunos poderá evitar o surgimento de atitudes extremas: por um lado atitudes de fechamento, indiferença, desinteresse ou preconceito em relação à língua/cultura estrangeira; por outro, atitudes de supervalorização da cultura estrangeira e total desvalorização da língua/cultura local. Desenvolver uma competência comunicativa intercultural significa “entender a posição do Outro e também nos leva a compreender melhor nossa própria cultura, de tal modo que reelaboramos e ressignificamos nossas práticas a partir do Outro (MOTTA-ROTH, p. 295). Para a autora, “a questão deve ser vista mais como um problema de empoderamento (*empowering*) de nossa própria identidade (quem somos nós, qual é nossa história) para que possamos vivenciar essa abertura para o

Outro de forma mais paritária” ((MOTTA-ROTH, p. 297). Como afirma Streckt-Ribeiro (2005, p. 43) [...] se o conhecimento de uma outra língua e cultura determina o que é específico da nossa, então aprender uma língua estrangeira talvez seja (ou venha a ser) um requisito primordial para que a nossa identidade cultural prevaleça: a sobrevivência estará, nesse caso, não no isolamento, mas no contraste” .

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, onde as diferenças geográficas, culturais, linguísticas e sociais são muitas vezes alvos de preconceitos, abordar a dimensão cultural no ensino de LEC pode ajudar o aluno a reconhecer as tantas outras línguas/culturas existentes no país, como as línguas indígenas, as línguas nas regiões de fronteiras, as línguas dos imigrantes, a cultura afro, a cultura nordestina, dentre outros. Como afirma Streckt-Ribeiro (2005, p. 43)

as crianças que desde cedo aprendem uma língua estrangeira tendem a revelar uma forma mais abrangente de encarar o fenômeno cultural do que as crianças monolíngues que frequentemente são de opinião que os seus hábitos e culturas são os únicos importantes.

Ainda segundo o autor, se a criança for exposta, desde seus primeiros contatos com a língua, a situações bem contextualizadas de uso da língua/cultura alvo, ela poderá desenvolver o respeito e a tolerância pela cultura do outro ao mesmo tempo em que haverá de se conscientizar e se apropriar de aspectos de sua própria cultura.

Além disso, não se deve abordar a dimensão intercultural como “qualquer outro exercício de um ‘*workbook*’ real ou imaginário e apresentá-la da mesma maneira como se faz com um princípio de aritmética”, pois segundo o autor essa é “a melhor maneira de destruir o interesse de um jovem por qualquer manifestação de tipo cultural” (STRECHT-RIBEIRO, 2005, p. 50). Deve-se procurar trabalhar dentro do próprio mundo das crianças por meio de jogos, poemas, rimas, músicas, brincadeiras, entre outros, preferencialmente os que existem na cultura das crianças cuja língua se está a aprender, pois “saber que uma história ou um jogo em que estão envolvidas é igualmente apreciada e envolvente para crianças de outras culturas é um fator de satisfação” para as crianças (STRECH-RIBEIRO, 2005, p. 52). A internet pode ser uma grande aliada dos professores nesse aspecto.

Para resumir, a dimensão intercultural na aprendizagem de língua estrangeira ajuda a abrir os horizontes da criança contribuindo para que ela saia de seu centrismo, ajudando na formação de atitudes positivas em relação à língua/cultura do outro, bem como na valorização de sua própria língua/cultura. Não basta aprender a respeitar a língua/cultura estrangeira, é preciso também que o aluno aprenda a valorizar a sua própria cultura e a melhor forma de fazer isso é confrontá-lo com a cultura do outro. Portanto, não se pode pensar que só é

possível abordar a dimensão cultural na aula de língua estrangeira quando os alunos já possuem um conhecimento linguístico mais aprofundado. Desde os primeiros contatos com a língua, esta dimensão poderá ser evidenciada, respeitando sempre as características distintivas das crianças, conforme vimos em 2.2. Como afirma Rocha (2006, p. 94)

A dimensão cultural no ensino de línguas oferece a possibilidade de se trabalhar a etnocentricidade da criança, de estimular sua curiosidade e motivação, de ampliar seu conhecimento do mundo, de fortalecer sua autoestima, de promover atitudes positivas em relação à diversidade linguística e cultural, de contribuir para o entendimento e a paz mundial, além de prepará-la para o aprendizado de LE em séries posteriores.

2.6 Dimensão linguageira no ensino de LEC

A dimensão linguageira é uma questão crucial no ensino de LEC. Conforme vimos na discussão dos objetivos, há programas de ensino que priorizam o objetivo linguageiro alvo (desenvolvimento de competências comunicativo-linguageiras na língua estrangeira) desde o início da aprendizagem de LEC. Outros programas priorizam os objetivos formativo, cultural e linguageiro (geral e fonte), visando a uma sensibilização das crianças em relação à língua/cultura estrangeira. Em ambos os programas, porém, a dimensão linguageira se faz presente, em maior ou menor intensidade.

De uma maneira geral, Johnstone (2002) afirma que iniciar mais cedo a aprendizagem de LE permite ligações produtivas entre a língua materna e a língua estrangeira, o que beneficia a conscientização linguística da criança, além de possibilitar a aquisição de um bom domínio do sistema fonológico da língua, não só a pronúncia de sons individuais, mas também os padrões de entonação.

A dimensão linguageira do ensino de LEC envolve as habilidades de produção e compreensão e interação oral, e produção e compreensão escrita. Para desenvolver essas habilidades, um conjunto complexo de competências gerais e comunicativas precisa ser acionado. No caso do ensino de LEC, o trabalho com a dimensão linguageira da língua tem algumas especificidades, devido às características distintivas das crianças.

De acordo com Scott e Ytreberg (1990), a compreensão oral é a habilidade que as crianças adquirem primeiro, principalmente se elas ainda não desenvolveram a habilidade de compreensão escrita em língua materna. Para as autoras, é por meio da audição que a maior parte da aprendizagem da língua estrangeira acontece nessa fase, contudo é importante que o professor faça uso de gestos, expressões faciais e ilustrações para facilitar a compreensão da

criança. Segundo Cameron (2003, p. 109), na compreensão oral, o objetivo do trabalho mental é encontrar significados/sentidos. Quando a criança ouve uma história em língua estrangeira, contada com o auxílio de ilustrações, sua mente irá processar a informação em língua materna e se o professor quiser checar a compreensão das crianças, por exemplo, pedindo que elas, recontem a história, provavelmente elas farão isso em língua materna, porque a atenção delas não está focada nas palavras, mas no significado. Elas poderão lembrar-se de alguma palavra que ouviram na história em língua estrangeira. Contudo, o processo de relacionar o significado encontrado na história às palavras que foram utilizadas para transmitir esse significado é gradual, à medida que o contato com a língua for aumentando, a compreensão dessa relação por parte das crianças também irá progredir (CAMERON, 2003).

Na produção e interação oral, o objetivo é partilhar os significados com as outras pessoas, o que requer muita atenção aos recursos linguísticos. O falante de uma língua precisa desenvolver competências diversas para se expressar adequadamente numa situação de comunicação, o que demanda muito mais recursos do que a compreensão oral (CAMERON, 2003). Também para Scott e Ytreberg (1990), enquanto na língua materna as crianças já são capazes de expressar suas emoções e necessidades, em língua estrangeira essa habilidade precisará de mais tempo para ser desenvolvida. Além disso, se o propósito do ensino da LE é a comunicação, é preciso lembrar que não é possível saber o que a criança quer comunicar. “A escolha é infinita e nós não podemos decidir sobre o que elas irão falar ou o que elas querem falar” (SCOTT; YTREBERG, 1990, p. 33)¹⁴. As autoras recomendam que se encontre um equilíbrio entre as atividades de produção oral mais controladas, e as atividades de uso mais natural da língua.

Segundo Cameron (2003), as habilidades ligadas ao vocabulário devem representar mais que o entendimento e a produção de palavras isoladas. Para a autora, o ensino de vocabulário “envolve a compreensão e o uso produtivo não apenas de palavras isoladas, mas de frases e blocos de enunciado” (CAMERON, 2003, p. 109), os quais devem ser instituídos de sentido ao serem contextualizados. A forma como as crianças aprendem vocabulário, segundo a autora, depende também da idade: as crianças na faixa etária de cinco anos precisam de um vocabulário muito concreto, que esteja relacionado com objetos que elas possam tocar ou ver, enquanto as crianças maiores já poderão lidar com tópicos mais abstratos.

¹⁴ Do original: “Their choice is infinite, and we cannot decide what they will say or want to say”.

Com relação às habilidades escritas Cameron (2003) afirma que aprender a ler e escrever em Inglês não são tarefas simples para as crianças, pois as relações entre as formas escrita e falada da língua desenvolveram-se ao longo de vários séculos e como resultado são complexas e frequentemente contraditórias. Para a autora, “a relação grafo-fonêmica na língua inglesa entre as 26 letras do alfabeto e os 44 fonemas existentes não é simples nem direta” (CAMERON, 2001, p. 133). Como exigir que uma criança de seis anos, por exemplo, decifre e compreenda essa relação? Segundo a autora, quase todas as crianças podem aprender a falar inglês, mas nem todas acharão fácil ler e escrever, e precisarão de tempo e apoio adicional para desenvolver essas habilidades na língua-alvo.

No contexto do ensino público brasileiro, a aprendizagem da leitura e escrita do Português língua materna já é bastante complicada. Há crianças que até os oito ou nove anos não conseguem ler e escrever. Algumas até copiam as formas escritas das palavras, mas o fazem como se fosse um desenho, sem saber exatamente o que significa. Desse modo, pedir para uma criança de seis anos, que copie palavras ou frases do quadro em Inglês poderá causar prejuízos à aprendizagem desse idioma, principalmente, no que se refere à atitude da criança em relação à língua. Mesmo aquelas que já sabem ler e escrever em língua materna, ao serem confrontadas com uma palavra escrita em língua estrangeira, vão querer lê-la de acordo com as convenções grafo-fonêmicas de seu próprio idioma. Ao serem corrigidas pela professora, podem desenvolver um sentimento de incapacidade e até duvidar de suas habilidades de leitura em língua materna que ainda estão em desenvolvimento.

De acordo com Cameron (2003) o ensino das habilidades escritas em Inglês precisa considerar o desenvolvimento do letramento em língua materna, as diferenças entre a primeira língua e o inglês na relação entre a escrita e a fala, e o conhecimento oral de inglês que a criança possui. Uma vez que as habilidades de letramento em língua materna estão suficientemente desenvolvidas e automatizadas, elas podem apoiar a aprendizagem da língua estrangeira, mas aproximadamente antes dos nove anos de idade, estas habilidades na criança ainda estão em processo de aquisição e não devem ser utilizadas para apoiar as habilidades orais.

O uso de atividades escritas para crianças iniciantes com idade entre cinco e oito anos é criticado por Cameron (2003). Segundo ela, esse tipo de atividade não é recomendável, pois a tarefa de copiar as palavras do quadro pode tomar muito tempo das crianças, e “no árduo processo de escrever as letras no papel, não há espaço mental para pensar sobre o significado ou o uso” (CAMERON, 2003, p. 108). Em consequência, não haverá aprendizagem, pois, segundo a autora, as crianças só aprendem o que têm significado para elas. Além disso, como

o tempo de aula no contexto de ensino público brasileiro é de apenas 45 minutos semanais, seria muito improdutivo ‘desperdiçar’ esse tempo com atividades de reprodução escrita, visto que nos anos seguintes as crianças terão oportunidades mais propícias para desenvolver essas habilidades.

De acordo com Cameron (2001), o ensino de língua estrangeira para crianças iniciantes deve priorizar as habilidades orais, pois para elas, a oralidade é o meio através do qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida, de modo que as habilidades orais deixam de ser apenas um aspecto do ensino da língua inglesa, passando a desempenhar um papel primário no desenvolvimento da aprendizagem desse idioma. Strecht-Ribeiro (2005, p. 96) corrobora essa posição ao afirmar que

Logo desde o início da fase de sensibilização, as actividades de impregnação e desenvolvimento da oralidade são fundamentais para fazer nascer em todas as crianças o desejo, o hábito e depois a capacidade de comunicar em L.E. Essas actividades deverão ser diversificadas e numerosas, relacionadas com a vida escolar e as actividades infantis, tendo por base a expressão corporal, dança, jogos diversos, actividades musicais, plásticas e envolvendo na exploração da linguagem através de textos autênticos como poemas, rimas, canções, histórias, etc. e sempre apoiadas por materiais educativos adequados (STRECHT-RIBEIRO, 2005, p. 96).

Ao propor o ensino prioritário das habilidades orais, nos deparamos com uma questão significativa que pode interferir diretamente nessa escolha: a falta de proficiência na língua-alvo por parte de alguns professores. Johnstone (2002), referindo-se a essa questão, sugere que isso não deve ser visto como um obstáculo intransponível, pois os professores podem ter acesso a uma variedade de recursos, tais como: músicas, gravações de histórias ou rimas, vídeos, desenhos animados, dentre outros que possibilitam o uso autêntico das habilidades orais na sala de aula.

2.7 Síntese do capítulo

Neste capítulo, teci considerações sobre alguns aspectos que influenciam o processo de ensino/aprendizagem de LEC e conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem, meu objeto de estudo principal. Iniciei o capítulo buscando fundamento na concepção sociointeracionista de aprendizagem, ressaltando o papel da interação e da ZDP no processo de ensino/aprendizagem de LEC. Também apresentei uma descrição das características distintivas das crianças aprendentes de LEC, na faixa etária de cinco a oito anos,

principalmente no que tange ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e cultural. O respeito a essas características é essencial para que tanto o processo de ensino/aprendizagem quanto o da avaliação se realize de forma realista. Em seguida, discuti as diversas competências gerais e comunicativas que o aprendente de LE precisa desenvolver para tornar-se proficiente na língua alvo. Tais competências precisam ser levadas em consideração no momento da definição dos objetivos do ensino/aprendizagem de LEC. Na seção dos objetivos, ressaltai a importância destes para a coerência entre todos os componentes em um programa de ensino.

No caso do ensino de LEC brasileiro, em que não há documentos oficiais que determinam os objetivos gerais para esse contexto, cada programa elaborado precisa ser pensado de forma a atender as especificidades das crianças e a fomentar o desenvolvimento das competências gerais e comunicativas dos aprendentes. Os objetivos formativo, cultural e linguageiro, no ensino de LEC, devem visar, sobretudo, à sensibilização da criança à língua/cultura estrangeira. Por fim, abordei as dimensões cultural e linguageira deste ensino, com o entendimento de que o conhecimento da língua/cultura do outro alarga os horizontes da criança, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência intercultural que implica no respeito a língua/cultura do outro e na valorização da sua própria realidade linguística e cultural.

Reafirmo, pois, a importância de se conhecer as características das crianças, as concepções de aprendizagem que norteiam o processo, as competências necessárias para tornar-se proficiente na língua alvo e a natureza dos objetivos para realizar uma avaliação congruente com todos esses fatores, buscando a melhoria na aprendizagem dos alunos. A avaliação da aprendizagem no ensino de LEC é, pois, o tema do capítulo seguinte.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LEC

Neste capítulo abordo questões gerais referentes à avaliação da aprendizagem no ensino de LEC. Início com o conceito de avaliação, destacando a importância de se definir o objeto que será avaliado, bem como os critérios que possibilitarão fazer a avaliação desse objeto. Em seguida, faço uma distinção entre a avaliação formativa e somativa, ressaltando as principais características de cada uma. Na terceira parte do capítulo teço considerações sobre a avaliação da aprendizagem no ensino de LEC, de forma a evidenciar os princípios que sustentam essas práticas e entender o tipo de avaliação mais apropriado. Posteriormente, descrevo as competências possíveis de serem avaliadas no ensino de LEC, levando-se em consideração os objetivos desse ensino e as características das crianças abordadas no capítulo 2 desta dissertação. Por fim, apresento e discuto alguns instrumentos de avaliação que são mais adequados para este contexto.

3.1 Conceito de avaliação

O campo da avaliação tem despertado cada vez mais interesse de pesquisadores de diversas disciplinas e isso proporcionou avanços significativos nas últimas décadas. É um tema crucial para a educação, principalmente porque vivemos na época das avaliações dos sistemas educacionais, dos alunos, dos professores, das escolas, dos municípios, dos países, enfim nunca se avaliou tanto como nos últimos tempos. Mas afinal, o que é avaliar? Hadji (1994, p. 31 – *itálico* do autor) ao definir avaliação afirma que avaliar é

[...] *o acto pelo qual se formula um juízo de "valor" incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:*

- dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar;

- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto.

Poder-se-á chamar *referente* ao conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar; e *referido* àquilo que desse objecto será registado através desta leitura.

Outra conceituação do ato de avaliar é proposta por Luckesi (2011, p. 277) para quem avaliar é o “processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus

dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada”.

Essas definições abordam o processo avaliativo em seu sentido global, podendo descrever tanto as avaliações dos sistemas de ensino como as avaliações mais específicas da aprendizagem dos alunos na sala de aula. Neste trabalho, sempre que eu fizer uso do termo avaliação, estarei me referindo à avaliação nesta segunda acepção, na qual o “objeto” a ser avaliado é a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Barlow (2007, p. 76), é preciso que o objeto da avaliação (o que se avalia) seja explicitado por quem avalia. Para o autor, o ato de especificar esse objeto “incita a buscar as condições concretas para que uma avaliação seja válida, isto é, para que ela avalie exatamente aquilo que se supõe que avalie, sem se deixar distrair por objetos parasitas”. Desse modo, em uma prova escrita, destinada unicamente a testar a memorização de certos conhecimentos, a avaliação não seria plenamente válida se, conscientemente ou não, ela levasse em conta a ortografia ou o estilo, por exemplo. Nesse sentido, a tarefa de construir o objeto de avaliação significa dizer, antes de tudo, sobre o que se dá o questionamento e sobre o que se coleta informações (HADJI, 2007).

Há possibilidades diversas para se definir os objetos de avaliação. Segundo Perrenoud (1999b, p. 104), eles podem ser: conhecimentos, processos de aprendizagem, métodos de trabalho, atitudes do aluno, a inserção do aluno no grupo, bem como “todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática”. Barlow (2007, p. 78) apresenta uma lista mais detalhada dos possíveis objetos de avaliação no contexto escolar, citados a seguir:

1. Os resultados objetivos dos exercícios escolares (tal dever foi bem feito, tal lição ainda não foi entendida).
2. O método, os mecanismos intelectuais operados pelos alunos.
3. O trabalho empenhado (por exemplo, seria injusto dar uma nota muito baixa a um aluno que trabalhou muito)
4. A atitude dos alunos: sua seriedade, sua aplicação, sua boa vontade etc.
5. A tarefa realizada (o que o aluno realizou em relação ao que lhe foi pedido?)
6. As aquisições (saberes e habilidades assimiladas pelos alunos)
7. O nível dos alunos (em que ponto eles encontram-se em relação às exigências do programa)
8. Os comportamentos observáveis: o que o aluno diz, escreve, faz (pois não se tem acesso diretamente ao que ele pensa).
9. A personalidade do aluno (ele é consciencioso, derrotista, trapaceiro etc.)
10. As competências adquiridas (tudo o que os alunos aprenderam a fazer, por exemplo, extrair uma raiz quadrada, fazer um comentário de texto etc.)
11. As faculdades dos alunos (inteligência, imaginação etc.)
12. Os progressos atestados pela comparação entre os resultados dos testes no início e no fim de cada sequência.

Diante desse vasto leque de possibilidades no que tange aos objetos de avaliação, os objetivos de aprendizagem ainda são o norte para a avaliação: a natureza dos objetivos de aprendizagem é que vai permitir definir a natureza dos objetos de aprendizagem e, portanto, dos objetos avaliados. Além disso, os critérios utilizados para avaliar o objeto também deverão estar relacionados aos objetivos, uma vez que, de acordo com Bonniol e Vial (2001, p. 145), “um critério é uma dimensão do objetivo que o avaliador optou por privilegiar como uma referência entre outras”.

A definição dos critérios tem papel fundamental na avaliação. Mesmo que, ao avaliar, o professor não tenha consciência dos critérios utilizados ou não os explicita, ele sempre está se pautando em algum/alguns. Como sustenta Hadji (2007, p. 45), não pode haver avaliação sem critério, porque “a leitura do objeto avaliado efetua-se necessariamente através de uma grade constituída pelas expectativas específicas concernentes a esse objeto”. Essas expectativas são, pois, traduzidas em critérios.

A expressão “critério de avaliação” entendida, em sentido amplo, como “um ponto de vista a partir do qual uma obra, um produto ou um desempenho são avaliados” (SCALLON, 1988 apud HADJI, 2007, p. 89), permite uma dupla interpretação, na medida em que faz menção tanto aos critérios de *realização* de uma determinada tarefa, como aos critérios de *êxito/sucesso* em relação à mesma tarefa. Os primeiros estão relacionados ao processo de aprendizagem e respondem à pergunta: “o que devo fazer para elaborar este produto?”, ao passo que os segundos estão relacionados ao produto e visam a responder às seguintes perguntas: “como sabemos que a operação foi bem feita, vendo apenas o produto? Como sabemos que o produto está correto?” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 263).

Os critérios de realização são designados como regras a serem respeitadas na realização de uma tarefa ou exercício. Segundo Nunziati (1990 apud HADJI, 2007, p. 88), eles são inerentes à tarefa que definem objetivamente, “mas também dependem de outros fatores que os tornam mais relativos, como, os objetivos a longo prazo, as condições de realização, os modelos didáticos de referência e os valores próprios ao professor/avaliador”. É importante que o aluno tenha conhecimento desses critérios antes da realização da tarefa, para que ele possa realizá-la conforme o que lhe é exigido. Para que haja uma apropriação mais efetiva, é preciso também que o aprendente seja colocado em situação de analisar produtos diversos, de modo a apreender suas qualidades ou limitações. Até crianças pequenas podem perceber, por exemplo, se o que os colegas produziram foi audível ou compreensível, se o diálogo solicitado foi realizado com fluência.

Os critérios de êxito/sucesso, de acordo com Hadji (2007, p. 89), “fixam os limiares de aceitabilidade para os resultados das operações que correspondem aos critérios de realização”. Esses limiares permitem precisar de que ponto de vista se aprecia o êxito, além de ajudar a escapar das apreciações subjetivas e exigir que o avaliador saiba o que queria ‘verificar’ por intermédio da tarefa e que, portanto, diga concretamente, através do que se verá, que o produto é aceitável.

A definição e explicitação dos critérios de realização, para guiar o aluno na tarefa e dos critérios de sucesso para determinar a aceitabilidade do que foi feito são formas de colocar a avaliação a serviço da melhoria dos produtos (da aprendizagem), visto que essa melhoria é observável e apreciável em relação a critérios suscetíveis de serem objetivamente definidos. Como veremos mais adiante, a concepção da avaliação formadora defende que o aluno se aproprie destes critérios, porque somente o sujeito é capaz de regular sua própria aprendizagem (HADJI, 1994).

No caso específico desta pesquisa, como se trata de crianças de seis anos de idade, cabe ao professor, explicitar, de maneira compreensível, os critérios que serão utilizados para avaliar determinada tarefa, de modo que as crianças possam apropriar-se deles. Por exemplo, ao contar uma história em língua estrangeira, usando ilustrações, o professor pode pedir como tarefa de avaliação/aprendizagem que os alunos representem, por meio de desenhos, os personagens da história para apresentá-los pelo nome à turma. Como critério de realização pode ser definido que os alunos façam o desenho de todos os personagens da história e apresentem oralmente cada um em inglês, dizendo seu nome e uma característica ou ação do personagem na história (“Ele se chama x / é o irmão de y”). Pode-se definir como critério de sucesso: ser capaz de apresentar três personagens, dando o seu nome e indicando sem erro uma característica sua na história; além de falar de modo a ser entendido por todos e sem hesitar. Nesse caso, uma vez definidos os critérios, o professor não poderia, sob a pena de invalidar a avaliação, considerar a qualidade gráfica dos desenhos, por exemplo. Aqui, o objeto da avaliação é a capacidade do aluno apresentar pessoas, portanto, considerar outros aspectos tornaria a avaliação inválida.

Dessa forma, como apontam os autores citados, para que o ato de avaliar seja realizado, é preciso que haja o objeto e os critérios com os quais os indicadores extraídos desse objeto serão confrontados. Além disso, ninguém avalia só por avaliar, avalia-se sempre com algum objetivo, o que implica que a avaliação poderá ter diversas funções, dependendo dos objetivos que lhe foram atribuídos. As duas principais funções da avaliação serão discutidas a seguir.

3.2 Funções da avaliação formativa e somativa

No contexto escolar, a avaliação é realizada com diversas funções que caracterizam as diferentes modalidades avaliativas.

De acordo com pesquisadores desse campo, quatro modalidades se distinguem pelas funções que representam: a *somativa*, que tem a função social de comunicar e certificar o resultado da aprendizagem após um determinado período de ensino; a *formativa*, que tem a função pedagógica de melhorar a aprendizagem durante todo o processo de ensino; a *diagnóstica*, que tem a função pedagógica de diagnosticar as competências e conhecimentos que o aluno possui, antes de um período de ensino; e a *prognóstica* que também é realizada antes de um período de ensino com a função de identificar as aptidões e as capacidades do aluno para ingressar em determinado nível ou curso (ALLAL, 1986; FERNANDES, 2009; BARLOW, 2007; PERRENOUD, 1999b, CUNHA, 1998; SANMARTÍ, 2009). Todas essas modalidades são relevantes no processo de ensino/aprendizagem, mas nesta pesquisa discutiremos as duas principais: a formativa e a somativa, bem como uma possível articulação dessas duas modalidades no contexto de ensino/aprendizagem investigado.

Todo professor, enquanto ensina, realiza constantemente, em maior ou menor intensidade algum tipo de avaliação. Quando percebe que os alunos ainda manifestam certa dificuldade na aprendizagem de um determinado conteúdo e decide revisá-lo, por exemplo, ou quando decide acelerar outro, por observar que os alunos já avançaram o suficiente. No entanto, essa prática de avaliação formativa intuitiva, como denomina Perrenoud (1999b), é dirigida a toda a turma, ou seja, o professor regula sua ação em função da “dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, mais do que das trajetórias de cada aluno” (PERRENOUD, 1999b, p. 15). A avaliação formativa, segundo o autor, vai mais além, ela é de caráter metódico, instrumentado e constante, preocupa-se não apenas com a aprendizagem da maioria dos alunos da turma, mas com cada um em particular, propondo a individualização da aprendizagem.

De acordo com Allal (1986), o termo “avaliação formativa” foi introduzido por Scriven em 1967, para se referir aos processos de avaliação que tinham a função de fazer ajustes sucessivos durante a experimentação de um novo currículo, método ou manual de ensino. Nesse contexto, a avaliação formativa relacionava-se diretamente com a pedagogia da mestria ou individualização do ensino, e tem fortes influências teóricas do behaviorismo e do neobehaviorismo.

Fernandes (2009) mostra que nessa concepção, amplamente difundida por Bloom, a avaliação era usada na análise de resultados, em um quadro de definição de objetivos específicos e de tarefas que testavam cada um desses objetivos. Allal e Mottier Lopez (2005) descrevem esse processo, afirmando que os resultados dos testes escritos forneciam retorno para o professor e para os alunos, e eram usados para definir as chamadas ‘medidas corretivas’ adequadas para os que ainda não dominavam os objetivos. A função do professor era planejar e administrar os testes, visando a garantir que todos os alunos dominassem os objetivos de cada unidade.

Segundo as autoras, essa concepção inicial da avaliação formativa caracteriza-se principalmente pelos seguintes aspectos: realiza-se após uma fase de ensino; usa testes formativos; utiliza o retorno e a correção; o papel do professor é gerenciar todo o processo de avaliação; o papel do aluno é dominar os objetivos; e a remediação beneficia apenas os alunos que foram avaliados. Além disso, os objetivos são definidos de modo a serem “operacionais” e a garantirem uma avaliação objetiva, o que leva a uma fragmentação dos conteúdos, com predomínio dos de natureza conceitual. No ensino de línguas estrangeiras, esse modo de conceber a avaliação formativa articulava-se fortemente a uma concepção de aprendizagem mecanicista e a concepções estruturalistas da língua, focadas no sistema linguístico, com prejuízo para o efetivo desenvolvimento da competência comunicativa.

As críticas a uma concepção de avaliação formativa, associada “à imagem de um teste de critérios, que se aplica após um período de aprendizagem, acompanhado de uma sequência de remediação para os alunos que não dominam todos os conhecimentos visados” (PERRENOUD, 1999b, p. 104), permitiram o surgimento de uma nova concepção de avaliação fortemente influenciada pelo cognitivismo. Nessa concepção, o conceito de avaliação formativa é ampliado e não só os resultados da aprendizagem, mas principalmente os processos são considerados fundamentais para que a aprendizagem seja efetivamente favorecida pela avaliação. Aqui, “a avaliação formativa centra-se na compreensão do funcionamento cognitivo do estudante frente às tarefas que lhe são propostas” (SANMARTÍ, 2009, p. 30). As representações mentais dos alunos e as estratégias que eles usam para chegar a determinado resultado são mais importantes do que o resultado em si. Os erros, segundo Allal (1986), são objeto de estudo particular, pois revelam a natureza das representações ou das estratégias elaboradas pelos alunos.

A concepção cognitivista de avaliação formativa tem como principais características: a integração da avaliação formativa em todas as situações de aprendizagem; o uso de instrumentos variados para coletar as informações; retorno e adaptação do ensino, ou seja,

regulação; envolvimento ativo dos alunos na avaliação formativa; diferenciação do ensino; regulação tanto para os alunos avaliados quanto para os futuros alunos (ALLAL; MOTTIER LOPEZ, 2005). Nessa concepção, a ideia de remediação das dificuldades de aprendizagem, ligada às intervenções do professor, é substituída pelo conceito mais amplo de regulação da aprendizagem.

A regulação dos processos de aprendizagem é definida como “[...] o conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações como meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio” (PERRENOUD, 1999b, p. 91). Hadji (1994) destaca a importância da regulação e chama a atenção para o caráter pedagógico da mesma. Segundo o autor,

Qualquer que seja a sua forma, a regulação é, antes de mais nada, uma actividade pedagógica e a avaliação é apenas o seu suporte, ou um dos seus momentos, que corresponde ao processo de feedback, no qual assenta o mecanismo de orientação. Para ajustar a acção realizada ao fim pretendido, temos de dispor de informações sobre a situação em relação a esse fim. (HADJI, 1994, p. 126-127)

Allal e Motier Lopes (2005) distinguem três tipos de regulação: a) a regulação interativa – acontece nas interações da sala de aula, fornecendo retorno e orientação que estimulam o envolvimento do aluno em cada etapa de ensino; faz uso de instrumentos informais como a observação; b) regulação retroativa – ocorre após a conclusão de uma fase de ensino e permite identificar se os objetivos foram atingidos ou não. Trata-se então de corrigir rotas ou superar dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alguns alunos. Faz uso de instrumentos formais de avaliação como testes e produções orais e escritas; c) regulação proativa: garante que as futuras atividades sejam bem adaptadas às necessidades dos alunos. Segundo as autoras, as abordagens inovadoras para a avaliação formativa muitas vezes combinam esses três tipos de regulação.

Uma denominação encontrada por Fernandes (2009) para designar o paradigma da avaliação formativa, que vai além das concepções comportamentalistas da avaliação formativa “tradicional”, é a avaliação formativa alternativa que é definida como “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e a aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 59). Uma de suas características é reconhecer a primazia dos processos de autoavaliação e autorregulação pelos próprios aprendentes.

A avaliação formativa, sem dúvida, é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, porém ela não dá conta de todas as exigências formais e institucionais

que o contexto escolar estabelece no âmbito da avaliação. É, pois, a modalidade somativa da avaliação que assume essa função social e institucional.

A avaliação somativa, de acordo com Barlow (2007, p. 110), é uma simples constatação do êxito ou do fracasso relativo de uma formação ao seu término. Sua função é “fazer um balanço do que o aluno aprendeu e comunicar ao exterior, quer esse balanço seja relativo ao trabalho pedido em classe, como é o caso dos boletins para os pais, quer tenha um alcance mais geral, como os exames”. A função de balanço da avaliação somativa permite verificar a conformidade do objeto de avaliação, o que a aproxima da função de controle. Além disso, a avaliação somativa “é essencialmente pontual (intervém em um momento determinado), monorreferenciada (o referente é externo e estabelecido de antemão)” (LE POULTIER, 1990 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 288).

Essa função que caracteriza a avaliação somativa, apesar das críticas que tem recebido, tem também seu lugar no processo de ensino, porque ela é necessária para responder à demanda socioinstitucional de verificação e de controle, para informar aos pais, aos próprios alunos e à sociedade os resultados da aprendizagem. O grande problema é reduzir a avaliação apenas a essa função e esquecer-se da sua função primordial que é a de melhorar o desempenho dos alunos. Segundo Perrenoud (1999b), é possível conciliar as duas lógicas da avaliação, que só aparentemente são contraditórias: a lógica da avaliação como forma de regular as aprendizagens e a lógica da avaliação como balanço, para certificar o que os alunos aprenderam. As duas lógicas podem conviver no contexto escolar, isso é uma questão de prioridade institucional, “quando as prioridades institucionais forem a formação, as aprendizagens principais, e não mais a seleção e o controle, a avaliação formativa, primeira necessidade, suportará bem a incorporação da avaliação somativa” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 143).

Fernandes (2009) assegura que é possível estabelecer relações entre essas duas modalidades de avaliação. Para o autor, as informações recolhidas no processo de avaliação formativa podem e devem ser utilizadas na avaliação somativa e certificativa de responsabilidade dos professores. Essa articulação é possível porque a avaliação formativa alternativa permite o levantamento de informação e o envolvimento e desenvolvimento dos alunos de tal modo que a avaliação somativa poderá acabar por consistir numa ponderada e profunda análise das evidências obtidas. Dessa forma, parece indispensável que a informação coletada ao longo do processo de ensino e aprendizagem seja devidamente evidenciada, nos momentos de balanço. Contudo, é necessário que a avaliação realizada durante o processo seja realmente formativa, e isso “é central para que o processo não seja adulterado”

(FERNANDES, 2009, p. 72). Essas duas diferentes lógicas ou funções da avaliação exigem que os professores desempenhem diferentes papéis: de um lado, o papel de *professores-examinadores* e de outro, o papel de *professores-formadores* (PERRENOUD, 2001 apud FERNANDES, 2009). Esses papéis também podem ser descritos como o de um “*funcionário alfandegário* que controla, verifica e impede passar os que não estiverem em regra e, algumas vezes por ano, *intermediário* que faz os outros passarem, que organiza as condições da passagem todos os dias” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 147 - *grifos* dos autores).

Atuar nessas duas lógicas não é tarefa fácil, porém, segundo Fernandes (2009), se o professor desempenhar bem seu papel na avaliação formativa, a avaliação somativa será facilitada. Isso significa que, ao realizar a avaliação formativa, o professor deve:

- a) esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e de aprendizagem; b) selecionar tarefas; c) partilhar os critérios de avaliação; d) delinear estratégias que facilitem a participação e o envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens; e e) utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de recolha de informação (FERNANDES, 2009, p. 74).

Já na avaliação somativa, segundo o autor, o professor tem como função analisar e interpretar as informações e as evidências de aprendizagem que permitem a elaboração de uma apreciação global e integrada do que o aluno sabe e é capaz de fazer, tendo em conta um estado a atingir. Essa apreciação é traduzida por uma classificação numa dada escala, e pode ser expressa por meio de uma nota, de um conceito, de um comentário escrito, entre outros.

O processo de atribuição de classificação é complexo e difícil de apreender em todas as suas dimensões. Segundo Fernandes (2009), as pesquisas já empreendidas nessa área apontam que há uma significativa subjetividade na atribuição de classificações, que resulta de uma clara dimensão ética inerente ao processo de avaliação. Sendo assim, o professor durante a avaliação formativa tem muito a contribuir com a diminuição da subjetividade na avaliação somativa, pois é no contexto formativo, “que os professores têm a possibilidade de criar condições que lhes permitam, de forma deliberada, delinear estratégias para integrar a subjetividade, nomeadamente a que decorre das questões éticas, nas suas práticas de avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 76).

3.3 Avaliação da aprendizagem de LEC

Nesta seção, discuto alguns aspectos referentes à avaliação em LEC. Início discutindo o tipo de avaliação mais apropriado, ressaltando os princípios, as razões e o sentido da prática avaliativa nesse contexto. Em seguida, descrevo quais as competências possíveis de serem avaliadas no ensino de LEC, levando-se em consideração seus objetivos e as características das crianças apresentadas no Capítulo 2 desta dissertação. Por fim, apresento e discuto alguns instrumentos de avaliação que são mais adequados para esse contexto de ensino e aprendizagem.

3.3.1 O sentido da avaliação em LEC

No Capítulo 2 vimos que há, pelo menos, dois cenários curriculares no ensino de LEC: o primeiro, pouco sistematizado, prioriza o desenvolvimento das competências gerais dos aprendentes, visando, principalmente, a uma sensibilização das crianças em relação à língua/cultura estrangeira; o outro, voltado para o ensino mais sistematizado de aspectos da língua, visando principalmente ao desenvolvimento da competência comunicativa, desde os primeiros contatos da criança com o idioma estrangeiro. Embora possuam objetivos distintos, nenhum destes cenários pode abrir mão da avaliação, pois, mesmo que o ensino seja informal e ainda pouco sistematizado, é necessário avaliar para acompanhar e ajudar as crianças a avançar nas suas aprendizagens. A avaliação é, pois, antes de tudo, um direito da criança: não um direito de ser julgada pelo que ela não sabe, mas um direito de ser acompanhada, informada e ajudada a superar suas dificuldades e avançar em direção à realização dos objetivos esperados; é também um direito dos pais, serem informados de forma clara e compreensível sobre os avanços e as dificuldades que as crianças porventura venham a apresentar em relação às aprendizagens, bem como de serem orientados em como ajudá-las a progredir.

De acordo com Rixon (2013, p.10), em muitos contextos de ensino de inglês no primário, por muitos anos, “a avaliação foi negligenciada ou deliberadamente evitada, pois os projetos geralmente eram pilotos ou de experimentos e a avaliação era considerada prematura

ou, pior ainda, um fator inibidor”¹⁵. Isso se deve principalmente a uma concepção limitada de avaliação como sinônimo de testes formais, geralmente escritos. Segundo Shaaban (2001), até recentemente nas aulas de língua estrangeira para crianças, a avaliação predominante era a somativa, em forma de testes que focavam o domínio da língua e a precisão linguística, com itens geralmente constituídos por questões de correspondência ou de preenchimento de lacunas. De fato, esse tipo de avaliação somativa é apontado por muitos autores do ensino de LEC como prejudicial para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (IOANNOU-GEORGIU, 2011; CAMERON, 2001; MCKAY, 2006; SHAABAN, 2001), porém, infelizmente ainda é praticado em muitos contextos de ensino de LEC atuais.

Para Ioannou-Georgiou (2011), os testes somativos são uma fonte de ansiedade para as crianças e também para os professores. Sua utilização, na maioria dos casos, transforma as aulas, que deveriam ser divertidas e interessantes, em verdadeiras sessões de estresse destinadas à prática interminável de itens linguísticos que serão avaliados posteriormente. Para a autora, os efeitos negativos dos testes são maiores nas crianças, devido à vulnerabilidade das mesmas e por elas se encontrarem em estágio de formação. É muito comum ouvir histórias de crianças que inicialmente gostavam das aulas de inglês, porém mais tarde desenvolveram atitudes negativas em relação à língua, devido à ansiedade relacionada com os testes: elas perderam o interesse depois de muitas aulas chatas de preparação para os exames ou após resultados negativos obtidos nos mesmos.

Smith (1996 apud SHAABAN, 2001) também critica a realização de testes com crianças, ressaltando que a ansiedade causada pelo uso dos mesmos afeta tanto a aprendizagem de línguas, como a autoimagem das crianças. As crianças precisam aprender e ser avaliadas em um ambiente livre de ansiedade. Isto pode ser alcançado se elas perceberem a avaliação como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, em vez de um processo independente, cujo objetivo é julgar suas habilidades em relação aos seus colegas de classe. Para tanto, a autora recomenda o uso da avaliação formativa que, segundo ela, “pode ajudar a diminuir o nível de ansiedade gerada pela concentração na precisão linguística e aumentar a zona de conforto dos alunos e a sensação de sucesso, salientando a fluência comunicativa” (SHAABAN, 2001, p. 3)¹⁶.

¹⁵ Do original: “[...] assessment was neglected or deliberately avoided since the projects went under the banner of pilots or experiments and assessment was felt to be premature or, more negatively, an inhibiting factor”.

¹⁶ Do original: “Using formative assessment can help decrease the level of anxiety generated by concentration on linguistic accuracy and increase students' comfort zone and feeling of success by stressing communicative fluency”.

Nessa mesma linha, Ioannou-Georgiou (2011, p. 44) argumenta que “[...] a avaliação formativa, é indiscutivelmente a mais adequada para os programas de ensino de LEC”¹⁷. Segundo a autora, trata-se do início de um longo processo de aprendizagem de línguas e as expectativas devem ser realistas e relevantes para a idade dos alunos. A avaliação formativa pode, pois, ajudar as crianças e os professores a melhorar o processo de aprendizagem e promover a autorreflexão e a autoavaliação. Além disso, ela permite que o professor torne-se um agente ativo neste processo ao preparar tarefas de aprendizagem/avaliação que atendam às necessidades individuais de seus alunos e ao utilizar uma diversidade de instrumentos que permitem avaliar competências distintas.

Nos últimos anos, com a expansão do ensino de LEC no mundo, as pesquisas em avaliação nesse contexto de ensino começaram a surgir lentamente (MCKAY, 2006). Para Rixon (2013, p. 10), “um maior interesse em avaliar o desempenho das crianças é considerado por muitos como um sinal de ‘maioridade’ do ensino de inglês no nível primário”¹⁸.

Dentre as razões para avaliar as crianças aprendentes de LEC de seis a onze anos de idade, citadas por 726 professores que atuam nesse contexto de ensino em 55 países, em uma pesquisa realizada por Papp e Rixon (2011) estão: nivelar os alunos; diagnosticar e monitorar os progressos na aprendizagem; verificar os resultados; motivar os alunos; definir ou manter um padrão de avaliação; monitorar a qualidade do ensino; fornecer certificação; e informar aos pais e as autoridades escolares.

Segundo Rixon (2013, p. 35), “a maneira como a avaliação é realizada na sala de aula de LEC é vista como um fator crucial para o sucesso das crianças na aprendizagem”. Por isso, ao avaliar, o professor precisa levar em consideração fatores que podem ocultar as capacidades intelectuais das crianças, tais como: a ansiedade, a fome, a incapacidade de compreender as instruções na língua estrangeira, os problemas de dicção, entre tantos outros, que influenciam no desempenho da criança, fazendo com que se chegue a conclusões imprecisas que podem limitar futuras oportunidades de aprendizagem. Para evitar que problemas desse tipo aconteçam, a avaliação deve funcionar como uma ferramenta que

[...] fornece retorno ao aluno e informa o professor sobre a adequação do currículo e dos materiais didáticos, a eficácia dos métodos de ensino, e os pontos fortes e fracos dos alunos. Além disso, ajuda a demonstrar para as crianças que elas estão progredindo, o que pode aumentar a sua motivação.

¹⁷ Do original: “[...] formative, classroom-based assessment which is arguably more suited to YL programmes”.

¹⁸ Do original: “[...] a greater interest in assessing children’s attainment is considered by many as a sign of ‘coming of age’ of English teaching at primary level”.

Isso incentiva os alunos a fazer mais e leva o professor a focar mais no processo de aprendizagem do que no produto (SHAABAN, 2001, p. 2)¹⁹.

Pesquisadores do campo da avaliação no ensino/aprendizagem de LEC (CAMERON, 2001; MCKAY, 2006; IOANNOU-GEORGIU, 2011), defendem alguns princípios básicos que precisam ser levados em consideração, por professores, elaboradores de materiais didáticos, dentre outros. Segundo essas autoras, a avaliação, nesse contexto, deve:

- ✓ ser congruente com a aprendizagem, correspondendo às experiências de aprendizagem vividas pelas crianças;
- ✓ apoiar o ensino e a aprendizagem, motivando as crianças para aprender mais e possibilitando que os professores adaptem o ensino conforme as necessidades dos alunos;
- ✓ refletir os objetivos do currículo;
- ✓ ser acessível tanto para as crianças como para os pais, de modo que as crianças possam participar mais ativamente do processo e os pais possam ajudar na aprendizagem dos filhos;
- ✓ ser uma oportunidade para que as crianças experimentem o sucesso e a sensação de que estão progredindo.
- ✓ ser ‘referente a critérios’, onde o aprendente é avaliado em termos de suas capacidades, sem ser comparado aos colegas;
- ✓ atender ao desenvolvimento integral dos alunos, evitando altos níveis de ansiedade;
- ✓ fazer uso de instrumentos diversificados, evitando o uso de testes.
- ✓ ser realizada por meio de tarefas relacionadas à idade e às habilidades da criança, evitando qualquer tipo de análise abstrata;
- ✓ fornecer um retorno imediato para a criança, pois isso ajuda a manter a sua atenção e confiança;
- ✓ incluir atividades físicas relacionadas com a língua (sempre que possível);

A concepção da avaliação como sinônimo de testes, aliada à crença de que só é possível avaliar aspectos isolados da língua como gramática ou vocabulário, faz com que muitos programas de ensino de LEC, ainda hoje, negligenciem a avaliação ou a façam de qualquer jeito. Vale ressaltar ainda que a posição contrária à avaliação somativa, defendida

¹⁹ Do original: “[...] provides feedback to the learner and the teacher about the suitability of the curriculum and instructional materials, the effectiveness of the teaching methods, and the strengths and weaknesses of the students. Furthermore, it helps demonstrate to young learners that they are making progress in their linguistic development, which can boost motivation. This encourages students to do more and the teacher to work on refining the process of learning rather than its product”.

pelas autoras acima, não poderá ser entendida de forma radical. Esse tipo de avaliação, no ensino de LEC, é necessário para comunicar os resultados aos pais e às autoridades escolares ao término de um período letivo. Independentemente do tipo de avaliação realizada, é preciso estar atento à forma como ela acontece e, sobretudo, ao que de fato, é avaliado. Trata-se, pois, da definição de descritores para a avaliação que será discutida na seção seguinte.

3.3.2 Descritores para a avaliação em LEC

Conforme vimos em Hadji (2007), toda avaliação faz uso de critérios que indicam quais dimensões dos objetivos de aprendizagem serão consideradas na avaliação. Todo critério precisa ser traduzido de forma mais concreta pela definição de descritores para cada objeto que será avaliado. Os descritores precisam especificar “não só O QUE os aprendentes são capazes de fazer, mas também como [...] devem fazê-lo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 248). Além disso, eles “devem ser breves e autônomos, claros e transparentes, formulados de forma positiva, descrevendo algo de definido – não necessitando de outros descritores para poderem ser interpretados” (idem, p. 52).

De acordo com o referido documento, em relação aos objetivos a atingir, os descritores podem ser usados de três modos diferentes: para ajudar na elaboração das atividades de avaliação; para explicar os resultados das aprendizagens nos relatórios finais; e para a avaliação do professor e a autoavaliação (por meio de listas de verificação que podem ser usadas na avaliação contínua ou na avaliação no final do curso).

Segundo Papp e Jones (2008), os descritores do tipo ‘sou capaz de’ podem ser elaborados em relação a: a) objetivos curriculares, conteúdo do curso; b) objetivos para o desenvolvimento de competências de aprendizagem; c) consciência do idioma, conhecimento sobre a linguagem; d) questões culturais, consciência intercultural. Cabe, pois, ao professor ou elaborador, identificar e decidir quais são os descritores mais úteis para ajudar na melhoria da aprendizagem dos alunos.

O Portfólio Europeu de Línguas voltado para o público infantil apresenta uma adaptação dos descritores de tipo ‘sou capaz de’, que concilia os níveis do QERC, com as características distintivas das crianças (HASSELGREEN, 2005). Os tipos de descritores encontrados nas diferentes versões do Portfolio Europeu de Línguas para crianças podem variar, mas dois tipos, por exigência do Conselho da Europa, são comuns a todos: os descritores das atividades comunicativas da grade de autoavaliação do QERC, na íntegra, e

uma adaptação destes descritores às necessidades e características das crianças. Além disso, podem ser encontrados também descritores orientados para um objetivo ou relacionados com conteúdos programáticos, que não se relacionam diretamente a uma escala de proficiência na língua, mas sim a categorias independentes, como as estratégias de aprendizagem ou a descrições de experiências culturais ou interculturais (PAPP; JONES, 2008). Na próxima seção veremos alguns exemplos desses descritores, propostos nas versões do Portfólio Europeu de Línguas em países como Portugal e Inglaterra.

3.3.2.1 Avaliação da competência comunicativa

Para a avaliação da competência comunicativa, o Conselho da Europa (2001, p. 247-248) propõe no QECR, dois tipos de descritores: os “descritores de actividades comunicativas” que permitem avaliar a compreensão oral, produção oral, interação oral, leitura e escrita dos aprendentes; e os “descritores de aspectos da proficiência relacionados com competências específicas” tais como, amplitude de vocabulário, correção gramatical, domínio ortográfico, domínio fonológico, dentre outros.

De acordo com o documento “a progressão na aprendizagem de línguas é mais evidente na capacidade para se envolver em actividades linguísticas observáveis e para construir estratégias de comunicação” (idem, 2001, p. 90). Portanto, neste trabalho, tomarei por base os descritores das actividades comunicativas, pois eles

adaptam-se particularmente à avaliação feita pelo professor ou à auto-avaliação no que respeita a tarefas da vida real. Estes dois tipos de avaliação baseiam-se na imagem pormenorizada da capacidade linguística que o aprendente constrói durante o curso. O seu interesse reside no facto de poderem ajudar tanto os aprendentes como os professores numa abordagem orientada para a acção (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.247).

No quadro a seguir, apresento os descritores das actividades comunicativas para o nível A1²⁰, contidos no *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas* (2010, p. 26-41). Todos os descritores do quadro foram redigidos de forma a possibilitar a autoavaliação da criança. Porém, eles podem ser adaptados para as fichas de observação do professor e para a elaboração do relatório final.

²⁰ De acordo com Papp e Rixon (2011), esse é o nível esperado dos alunos, ao final do período de aprendizagem da língua inglesa no Primário, em países como Portugal, Alemanha, México, entre outros.

Quadro 1 – Descritores das atividades comunicativas – (nível A1)

Compreensão oral	Produção Oral
<p>Se falarem devagar consigo compreender palavras e frases simples:</p> <p>a) Quando as pessoas se cumprimentam (por ex. “olá, como estás?”)</p> <p>b) quando as pessoas se apresentam (por ex. dizem o nome, a idade, a nacionalidade...)</p> <p>c) quando alguém dá instruções simples ou faz pedidos (por ex. instruções dadas pelo professor na aula).</p> <p>d) quando as pessoas falam da família ou dos amigos mais próximos: quantos irmãos tem; o nome dos familiares mais próximos; a idade.</p> <p>e) Quando as pessoas falam do que gostam e do que não gostam (por ex. alimentos, tempos livres...)</p>	<p>Quando me pedem ou perguntam sou capaz de:</p> <p>a) cumprimentar e despedir-me de pessoas;</p> <p>b) falar de mim e apresentar as pessoas de minha família;</p> <p>c) falar daquilo que gosto e do que não gosto (alimentos, atividades de tempos livres...)</p> <p>d) dizer como está o tempo (por ex., “está frio/calor”; “faz sol/está a chover”)</p> <p>e) felicitar alguém (pelo aniversário, Natal...)</p>
Interação oral	Leitura
<p>Se falarem devagar, sou capaz de:</p> <p>a) cumprimentar e responder a cumprimentos;</p> <p>b) apresentar alguém e apresentar-me (por ex. dizer o nome, a idade, nacionalidade)</p> <p>Em conversa com alguém, sou capaz de</p> <p>a) pedir licença para entrar/sair;</p> <p>b) fazer pedidos e responder de forma adequada;</p> <p>c) pedir emprestado um lápis, uma régua;</p> <p>d) pedir um copo de água, uma fatia de bolo;</p> <p>e) perguntar e dizer as horas;</p> <p>f) perguntar e responder sobre as condições do tempo</p>	<p>Sou capaz de ler e compreender:</p> <p>a) nomes e palavras conhecidas com a ajuda de imagens;</p> <p>b) letreiros (por ex. “Biblioteca”, “Cantina”, “Correio”)</p> <p>c) uma lista (por ex. , de compras, de presentes);</p> <p>d) informação sobre o estado do tempo (por ex., “faz frio”, “está a chover”...)</p> <p>e) mapas com nomes de países e de cidades, ou de estações (por ex., mapa do metrô)</p> <p>f) mensagens de felicitações (felicitações, boas festas...)</p> <p>g) um convite para a festa.</p>
Escrita	
<p>Sou capaz de escrever listas de palavras, por exemplo:</p> <p>a) de material escolar,</p> <p>b) de presentes</p> <p>c) de alimentos para uma festa de aniversário;</p> <p>Sou capaz de escrever frases curtas (por ex., em <i>sms</i>, <i>e-mails</i>, bilhetes)</p> <p>a) para deixar um recado a alguém;</p> <p>b) para felicitar alguém (no Natal, no Aniversário...)</p> <p>c) para fazer um convite</p> <p>Sou capaz de preencher uma ficha com os meus dados pessoais: nome, idade, nacionalidade, morada.</p>	

Fonte: Portugal (2010, p. 26-41)

Conforme se observa no quadro, há descritores para as cinco atividades ou habilidades comunicativas. Isto não significa, porém, que o aluno deverá ser avaliado em relação a todas, desde o primeiro ano de contato com a língua. De acordo com Cameron, (2003) e McKay (2006), o ensino e, conseqüentemente, a avaliação das habilidades escritas em LE deverão acontecer quando as mesmas já estiverem consolidadas na língua materna da criança.

Segundo as autoras, o ideal é que se inicie com a aprendizagem das habilidades orais e, posteriormente, sejam introduzidas as escritas.

A ressalva em relação à avaliação da leitura e escrita no contexto de LEC é encontrada no *English language proficiency benchmarks* (IILT, 2003), documento irlandês que orienta o ensino de Inglês como língua estrangeira no primário. Esse documento apresenta outra forma de organização dos descritores para a avaliação em LEC. Nesse caso, os descritores das atividades comunicativas são agrupados em torno de 13 temas que integram o currículo do ensino desse idioma, todos voltados para as capacidades de uso da língua. A seguir, apresento os descritores para o tema ‘*Myself*’, nível A1, referente à unidade 1.

Quadro 2 – Descritores para a avaliação da unidade 1: *Myself* – nível A1

Compreensão oral	Escrita (se for apropriada a idade do aluno)
<p>É capaz de:</p> <p>a) reconhecer seu nome quando ele é falado por outra pessoa;</p> <p>b) entender perguntas básicas feitas pelo professor ou outro aluno (por exemplo, qual é o seu nome? Quantos anos você tem?);</p> <p>c) compreender instruções simples quando são faladas lentamente e acompanhadas por gestos apropriados.</p>	<p>É capaz de:</p> <p>a) copiar ou escrever seu nome, endereço e nome da escola.</p> <p>b) copiar palavras do quadro sobre si mesmo (por ex., meu nome é ..., eu moro em ...)</p>
Compreensão escrita (se for apropriada a idade do aluno)	Produção oral
<p>É capaz de:</p> <p>a) encontrar seu nome em uma lista.</p>	<p>É capaz de:</p> <p>a) fazer uma declaração incompleta e curta sobre si mesmo (por ex., ‘nome é ****’).</p>
Interação oral	
<p>É capaz de;</p> <p>a) responder a perguntas básicas sobre seu nome, idade, família, quando apoiado adequadamente;</p> <p>b) responder de forma não verbal (por exemplo, com um aceno ou balançando a cabeça), ou com palavras simples e breves, a perguntas básicas sobre seus gostos e preferências (por exemplo, você gosta de sorvete?).</p> <p>c) cumprimentar o professor e os colegas.</p> <p>d) indicar necessidades pessoais (por ex., ir ao banheiro).</p>	

Fonte: IILT (2003)

O essencial nas perspectivas de avaliação mostradas é que elas permitem avaliar a capacidade de uso da língua, ou seja, não se reduzem a avaliar o conhecimento de itens linguísticos, mas o uso que a criança é capaz de fazer desse conhecimento. Isso implica que não basta aprender, por exemplo, os cumprimentos em inglês: a criança deverá também ser

capaz de usá-los no contexto da sala de aula e em situações reais simuladas. Desse modo, ‘compreender quando alguém me cumprimenta’, ‘cumprimentar alguém’ ou ‘responder a um cumprimento’ são atividades que estão relacionadas diretamente com o uso real da língua, e exigem muito mais do que a aprendizagem de palavras isoladas.

3.3.2.2 Avaliação das competências gerais

Considerando a dimensão formativa do ensino de LEC, defendida por diversos autores e enfatizada no Capítulo 2 desta dissertação, principalmente no que tange à formação de atitudes positivas em relação à língua/cultura estrangeira, ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de uma consciência intercultural, pode-se afirmar que à medida que estas competências são colocadas como objetivos de aprendizagem, elas também precisam ser avaliadas. Caso contrário, não temos como saber se tais objetivos foram ou não alcançados. Embora descreva as competências gerais de forma detalhada e enfatize a sua importância na realização de atividades comunicativas, o QECR não apresenta descritores específicos para a avaliação destas competências. Por se tratar de competências subjetivas, difíceis de definir, a avaliação das mesmas corre o risco de ser feita intuitivamente pelo professor, muitas vezes, sem nenhum parâmetro ou referência e, pior ainda, sem se definir exatamente qual o objeto de avaliação. As competências gerais mais enfatizadas no ensino de LEC são a competência intercultural, a competência existencial, e a competência de aprendizagem (HASSELGREEN, 2003; CILT, 2006; IOANNOU-GERGIOU; PAVLOU, 2003). A seguir discuto algumas possibilidades de se avaliar cada uma delas.

a) Avaliação da competência intercultural

No caso da competência intercultural, a dificuldade em definir descritores, é segundo Hasselgreen (2003), devido ao fato de que, ao contrário da competência comunicativa, ela não parece ser adquirida numa ordem universal previsível, mas é construída pelo contato direto ou indireto do indivíduo com um grupo ou com outra cultura. No entanto, segundo os autores, a não avaliação da competência intercultural seria um sinal de que ela não é importante. Portanto, em várias versões do Portfólio para crianças, na parte da Biografia, os alunos são estimulados a refletir e documentar as experiências de aprendizagem intercultural. Contudo,

não há, no Portfólio Europeu de Línguas, níveis definidos para avaliar a competência intercultural, assim como há para avaliar a competência comunicativa.

A versão britânica *My languages Portfolio – junior version* (2006), apresenta algumas frases escritas em balões que procuram fornecer um retrato aproximado da compreensão intercultural que o aluno já conseguiu desenvolver, mas não são organizadas em níveis.

O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas (2010, p. 51), de Portugal, contém alguns tópicos referentes ao conhecimento sociocultural e para cada um deles, há um quadro que as crianças devem preencher à medida que elas forem adquirindo conhecimento sobre cada um deles. Vejamos as duas abordagens no quadro a seguir:

Quadro 3 – Descritores para a avaliação da competência intercultural

Compreensão intercultural	Experiências interculturais
a) Sou capaz de explicar algo a alguém que não sabe falar minha língua nativa. b) Sou capaz de falar o nome de várias línguas diferentes. c) Comparei fotos de monumentos, pontos turísticos, de países diferentes com fotos de lugares do meu país. d) Aprendi uma música de um país diferente. e) Aprendi sobre as festividades tradicionais de meu país e de outros países. f) Tive algum tipo de contato com pessoas de outros países. g) Comparei tipos de comidas de diferentes países. h) Ouvi uma história que é contada em outro país. i) Sei como cumprimentar pessoas educadamente em no mínimo duas línguas. (CILT, 2006, p. 15)	a) Nomes dos países que já ouviu falar, língua, capital e bandeira. b) As diferentes tradições dos países (canções, contos e festividades) c) Comidas e hábitos alimentares (especialidades gastronômicas, receitas, horários de refeições/hábitos alimentares), formas de cumprimentos, significado dos gestos, entre outros. (PORTUGAL, 2010, p. 50-51)

Observa-se que, no *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas* (2010), o foco está no conhecimento sociocultural que o aluno possui sobre cada país. No caso do *My languages Portfolio – junior version* (2006), os descritores vão além do conhecimento sociocultural: descrevem também o que a criança é capaz de fazer com esse conhecimento.

Ainda sobre avaliação e autoavaliação da competência intercultural, vale a pena salientar o trabalho de Hasselgreen (2003), *‘Can do Project’*, realizado na Noruega, que resultou entre outras contribuições, na elaboração de uma ficha de autoavaliação do desenvolvimento dessa competência em alunos de 15 anos. A ficha aborda os seguintes temas: atividades da vida diária e tradições; convenções sociais; valores, crenças e atitudes; comunicação verbal e; comunicação não-verbal, todos descritos na perspectiva do uso da língua (HASSELGREEN, 2003, p. 52-54).

b) Avaliação da competência existencial

A competência existencial, como vimos no Capítulo 2, engloba os traços de personalidade, atitudes e comportamentos. No entanto, assim como já vimos na competência intercultural, a avaliação destes aspectos não é simples. Nem o QERCL nem o Portfólio Europeu de Línguas apresentam descritores para essa tarefa. Entretanto, na literatura sobre o ensino e avaliação em LEC, há alguns instrumentos de avaliação que incluem aspectos dessa competência, transcritos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Descritores para a avaliação da competência existencial

Domínio das atitudes e valores	Competências sociais	Atitudes
a) responsabilidade: assiduidade; pontualidade; cumprimento das normas estabelecidas; apresentação do material necessário; b) empenho: atenção e concentração nas aulas; realização dos trabalhos de casa; participação nas tarefas propostas; participação oral espontânea; hábitos de estudo. c) socialização: relacionamento com os restantes elementos da turma (professor e colegas); respeito pelos outros; sentido de entreajuda e cooperação. d) autonomia: espírito de iniciativa; confiança em si próprio; organização e métodos de trabalho. e) atitude crítica: pertinência das questões formuladas; fundamentação das suas opiniões. (CAMPOS et al., 2010, p.15)	a) demonstra interesse e entusiasmo pelo inglês; b) ajuda os colegas quando necessário; c) colabora com os colegas em trabalhos de pares ou em grupos; d) é cuidadoso e organizado com os seus materiais; e) tenta encontrar soluções quando enfrenta dificuldades; f) desenvolve estratégias de aprendizagem.	a) mostra interesse por outras culturas; b) mostra interesse e gosta das aulas; c) presta atenção nas aulas; d) faz o dever de casa; e) mostra iniciativa; f) ajuda os colegas; g) demonstra respeito para como os colegas. h) mantém o material escolar limpo e organizado; i) continua tentando, mesmo quando encontra dificuldades na aprendizagem; j) pede ajuda para o professor ou para o colega quando sente alguma dificuldade. (IOANNOU-GERGIOU; PAVLOU, 2003, p. 180)
	(DIAS; MOURÃO, 2005, p. 173)	

De uma forma geral, os autores agrupam em uma mesma categoria, atitudes em relação à cultura ou ao trabalho escolar, as habilidades sociais, comportamentos e os traços de personalidade. Além disso, as estratégias de aprendizagem também aparecem no mesmo patamar. Essa falta de foco e a multiplicidade de descritores podem ser prejudiciais para a aprendizagem da criança. É preciso que se tenha o cuidado de elaborar e utilizar descritores de acordo com os objetivos de aprendizagem específicos para cada contexto, pois, do contrário, a avaliação poderá tornar-se inexecutável, devido a tantos descritores e ao pouco tempo de aula semanal que professores e alunos dispõem.

Moon (2000, p. 19) é mais específica em relação à avaliação da competência existencial ao focar nas atitudes dos alunos em relação à língua estrangeira. A autora propõe uma lista de verificação para a autoavaliação das atitudes dos alunos em relação ao francês língua estrangeira, na qual as crianças devem marcar as frases com as quais estão de acordo. Na transcrição a seguir, os termos ‘francês’ e ‘França’ foram substituídos por ‘Inglês’, ‘Inglaterra e Estados Unidos’.

Quadro 5 – Descritores para a avaliação de atitudes em relação à língua estrangeira

Atitudes em relação à língua estrangeira	
1. Não gosto muito de inglês	
2. O inglês pode ser útil para mim, mais tarde.	
3. Gosto de inglês.	
4. Estudar inglês é uma perda de tempo.	
5. As aulas de inglês são divertidas.	
6. Inglês é difícil.	
7. Já visitei a Inglaterra ou os Estados Unidos.	
8. Gostaria de visitar a Inglaterra ou os Estados Unidos.	
9. Não sou bom em inglês.	
10. Gostaria de saber mais sobre a Inglaterra ou os Estados Unidos.	
11. Gostaria de aprender outras línguas.	
12. Acho que meus pais estão felizes porque estou aprendendo inglês.	
13. Acho que todos os alunos deveriam aprender inglês nos anos iniciais do ensino fundamental.	
14. Meus amigos acham legal aprender inglês.	
15. Não gosto da forma como nós aprendemos inglês.	
16. Acho que aprender inglês agora vai me ajudar nos anos finais do ensino fundamental.	
17. Gostaria de encontrar algumas crianças britânicas ou americanas de minha idade.	
18. Já estive na Inglaterra ou nos Estados Unidos e gostaria de ir novamente.	
19. Não gosto do professor(a) de inglês.	
20. Inglês é chato.	
21. Estou feliz porque estou aprendendo inglês.	
22. Não gostaria de visitar a Inglaterra ou os Estados Unidos.	

Fonte: Moon (2000, p. 19)

De acordo com a autora, esses descritores possibilitam uma avaliação mais objetiva das atitudes da criança em relação à língua estrangeira e à aprendizagem da mesma.

c) Avaliação da competência de aprendizagem

O QEQR, apesar de não apresentar descritores para a avaliação da competência de aprendizagem, salienta a importância de se avaliar essa competência, caso ela esteja entre os objetivos de aprendizagem da Língua estrangeira. Já as versões infantis do Portfólio Europeu de Línguas, na parte da Biografia de línguas, apresentam perguntas que levam o aluno a

refletir sobre as suas estratégias de aprendizagem, visando ao desenvolvimento dessa competência.

Quadro 6 – Descritores para avaliação da competência de aprendizagem

Competência de aprendizagem	
O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas	My languages Portfolio – junior version
a) como é que aprendo melhor uma língua? b) o que me ajuda a compreender o que ouço? c) o que me ajuda a falar e a conversar? d) O que me ajuda a compreender o que leio? e) o que me ajuda a escrever corretamente? f) Quais são os meus truques para aprender melhor? (PORTUGAL, 2010, p. 43-48)	Como aprendo línguas? a) peço a alguém para falar mais devagar; b) uso um jogo ou rima para me ajudar a lembrar das palavras. c) trabalho com um amigo; d) penso em algo divertido e relaciono com a palavra que estou aprendendo; e) uso gestos ou mímica para mostrar que entendo; f) pratico novas palavras, usando minha respiração g) olho para o rosto da pessoa que está falando comigo para ouvir com mais atenção; h) aprendo várias palavras ou frases em um determinado momento; i) gravo-me falando para saber se minha pronúncia está boa; j) peço a quem está falando para falar mais devagar. (CILT 2006, p. 7)

Como se pode observar, as perguntas que possibilitam a autoavaliação da competência de aprendizagem exigem uma autorreflexão do aluno sobre as estratégias que ele utiliza para aprender línguas. No caso das crianças menores, é preciso considerar que elas ainda apresentam dificuldades em lidar com abstrações, conforme discutimos na seção sobre as características das crianças, portanto, o desenvolvimento dessa competência é um objetivo a longo prazo que poderá ser avaliado gradativamente no ensino de LEC.

Podemos concluir que os descritores para a avaliação, tanto aqueles referentes às competências comunicativas, como os referentes às competências gerais, precisam ser breves, autônomos e transparentes, e estar em sintonia com os objetivos da aprendizagem de LEC. A definição adequada destes descritores tornará mais fácil a elaboração de instrumentos de avaliação para esse público, conforme discutiremos a seguir.

3.3.3 Instrumentos de avaliação

Segundo Hadji (1994, p. 161), o termo ‘instrumento’ é ambíguo, pois pode se referir tanto a “um utensílio manual de trabalho que serve para agir sobre uma matéria para a

trabalhar ou para a transformar” quanto a “um utensílio que facilita uma práxis, que permite apreender as coisas (o microscópio, instrumento de observação) ou agir sobre elas (o psicodrama, instrumento terapêutico)”. Dessa forma, o autor conclui que não há instrumentos de avaliação, do mesmo modo que há para trabalhar com a madeira, por exemplo. O que há são instrumentos que podem servir para a avaliação, no sentido de ajudar a produzir observações, analisar e interpretar as informações e comunicar o resultado dessa análise. Mas mesmo assim, esses instrumentos não são exclusivos da avaliação, uma vez que servem para provocar a atividade no aluno. Eles também são instrumentos de aprendizagem, pois como sustenta a concepção de avaliação formativa em toda “situação-problema”, a avaliação é um objetivo de aprendizagem e faz parte, portanto, do dispositivo de aprendizagem.

Nesse sentido, Hadji (1994) propõe considerar os instrumentos segundo seu papel no processo de ensino/aprendizagem/avaliação, e os divide em três categorias, que englobam todo o processo avaliativo: instrumentos ou meios de recolha de informação; instrumentos de trabalho ou de ajuda ao trabalho do aprendente; instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação.

Os instrumentos ou meios de recolha de informação, isto é os instrumentos de observação, têm a função de permitir levantar informações sobre a atividade do aprendente, tais como: grades de observação, sistemas de categorias, escalas de avaliação, questionário, guia de entrevista etc.

Os instrumentos de ajuda ao trabalho do aprendente ajudam os alunos a ver melhor o que se espera deles, podendo servir simultaneamente para a aprendizagem e para a sua avaliação, entram nessa categoria: as situações-problema e todas as atividades que levam o aluno a observar fenômenos em estudo para perceber, por exemplo, quais os recursos usados na língua que estuda para ampliar suas capacidades linguístico-discursivas.

Os instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação têm a função de exprimir e de transcrever os resultados da avaliação. Nessa categoria estão as tradicionais pautas de notas, as cadernetas escolares, os relatórios de desenvolvimento do aluno, entre outros.

Luckesi (2011), ao tratar de instrumentos, faz uma distinção entre instrumentos de avaliação (os atos metodológicos da avaliação, a saber: coleta dos dados, qualificação e intervenção); e instrumentos de coleta de dados para a avaliação (os recursos empregados para captar informações sobre o desempenho do aprendente, tais como: fichas de observações, testes, questionários, redações, *papers*, monografias, demonstrações, simuladores, entre outros). Dessa forma, a expressão “instrumentos de coleta de dados para avaliação”, usada por

Luckesi (2011), engloba os instrumentos ou meios de recolha de informação e os instrumentos de trabalho ou de ajuda ao trabalho do aprendente, definidos por Hadji (1994). No entanto, Luckesi (2011) não faz referência aos instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação, que têm um papel importante no processo avaliativo, principalmente com o público infantil.

A função dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação é ampliar a capacidade do avaliador de observar a realidade, pois o ato de avaliar não pode ser arbitrário, mas precisa ser realizado com base em dados consistentes (LUCKESI, 2011). A escolha coerente dos instrumentos, acompanhada de um planejamento e elaboração adequados traz benefícios não só para o aluno, mas para todo o sistema educacional. Do contrário, se os instrumentos forem mal escolhidos, mal elaborados e inadequados não poderão coletar dados pertinentes à respeito da aprendizagem e isso impedirá que o professor, os pais e os próprios alunos tenham ciência das aprendizagens alcançadas. As consequências vão mais além, uma vez que essa prática impede também que escola, como instituição, identifique o próprio desempenho e que “o país revele com precisão quais estão sendo os efetivos resultados escolares decorrentes de suas políticas públicas” (LUCKESI, 2011, p. 306). Como alerta o autor, é preciso muito cuidado na definição e elaboração de instrumentos de avaliação, pois eles têm o poder de “distorcer a realidade tanto para mais (afirmando qualidades positivas não existentes) quanto para menos (negando qualidades positivas que existem)” (LUCKESI, 2011, p. 310).

Um bom instrumento de coleta de dados para a avaliação, de acordo com Luckesi (2011), deve apresentar adequação aos objetivos, isto é, ele precisa coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho do aprendente que se precisa descrever; adequação aos conteúdos de aprendizagem (traduzidos em informações, habilidades e condutas), visados nos objetivos de aprendizagem que compõem o currículo e o plano de ensino; e “satisfatoriedade metodológica”, no sentido de ser elaborado segundo regras básicas de metodologia científica. Essas regras, de acordo com Luckesi (2011, p. 323 - *grifos* do autor) são:

[...] *coerência interna* (os temas abordados devem estar articulados como um todo ao tema central do trabalho), *consistência* (correspondência efetiva entre o instrumento e conteúdo com o qual ele trabalha, do ponto de vista tanto das informações, das habilidades e das condutas quanto da complexidade das variáveis intervenientes, da metodologia e da linguagem utilizadas no ensino), *comunicação* (linguagem clara, precisa e compreensível ao educando)

Segundo o autor, o ponto de partida para a elaboração de um instrumento de coleta de dados, com base nos recursos da metodologia científica é o seu planejamento. O autor recomenda que, ao planejar um instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem, o professor tenha por base o Projeto Político Pedagógico da escola (doravante PPP); o Planejamento de ensino; o conteúdo e metodologia utilizados no ensino.

Ao planejar um instrumento de coleta de dados, o professor não pode agir de forma contrária ao que está definido no PPP, pois a avaliação não terá razão de ser, se não tiver como objetivo contribuir para que essas metas sejam atingidas.

Do mesmo modo, o planejamento de ensino deve estar articulado com o PPP, com o nível dos educandos com os quais se trabalha e com os conteúdos de ensino planejados. Dessa forma o planejamento de ensino “orienta tanto a execução do ensino quanto a avaliação da aprendizagem, o que necessariamente, significa que o instrumento de coleta de dados deve ater-se ao que está definido no planejamento de ensino, nem mais nem menos” (LUCKESI, 2011, p. 340).

Por fim, o instrumento de coleta de dados, ao ser planejado deve operar com todos os conteúdos trabalhados – informações, habilidades e condutas (atitudes) e com a metodologia utilizada no ensino. “Isso significa, de um lado, que nenhum conteúdo essencial pode ficar de fora e, de outro, que a forma como os conteúdos foram tratados em sala de aula é a forma como eles devem ser avaliados” (LUCKESI, 2011, p. 342).

O planejamento do instrumento de avaliação seja para coletar os dados, para ajudar no trabalho do aprendente ou para comunicar os resultados é condição primordial para que o processo avaliativo seja efetivo e contribua de fato para promover as aprendizagens dos alunos. De acordo com Hadji (1994), não é o instrumento em si que é formativo ou não, a "virtude" formativa está no uso que fazemos dele, na utilização das informações produzidas graças a ele. O que é formativo é a decisão de pôr a avaliação a serviço do progresso do aluno e de procurar todos os meios suscetíveis de agir nesse sentido.

Também é importante que os instrumentos utilizados sejam diversificados, porque não há instrumentos perfeitos que informem ao professor exatamente quais as aprendizagens que o aluno desenvolveu ou não desenvolveu. Nesse sentido, Fernandes (2009) afirma que o uso de vários instrumentos avaliativos permite atender à diversidade de alunos na sala de aula, avaliar mais domínios do currículo e reduzir os erros inerentes à avaliação.

Dentre os instrumentos utilizados para avaliar crianças aprendentes de LEC, selecionei quatro para discuti-los aqui: a ficha de observação; a ficha de autoavaliação; o portfólio e o relatório. A escolha destes instrumentos alinha-se à classificação proposta por Hadji (1994),

com foco para a coleta das informações e a comunicação dos resultados. Além disso, estes instrumentos também são citados pelo documento ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica’:

Ainda que já dito em termos mais gerais, vale enfatizar que no início do Ensino Fundamental, atendendo às especificidades do desenvolvimento infantil, a avaliação deverá basear-se, sobretudo, em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos e portfólios de seus trabalhos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas, sempre que necessário (BRASIL, 2013, p. 123).

A seguir teço algumas considerações sobre cada um destes instrumentos:

a) Ficha de observação: é um instrumento que possibilita o registro das observações realizadas pelo professor na sala de aula. A observação pode acontecer num processo contínuo durante as atividades em sala de aula, quando o professor circula entre os alunos, na interação oral, durante a elaboração de um trabalho escrito, por exemplo. Segundo Cameron (2001), a observação é muito útil em contexto infantil, pois na maioria das vezes, as crianças não percebem que estão sendo avaliadas, o que evita o estresse de uma avaliação nos moldes tradicionais. No entanto, para que a observação forneça informações confiáveis para o professor, este precisa, no mínimo, definir o que pretende observar. Para Hadji (1994, p. 36), não há observação possível senão para quem sabe, de certa forma, o que quer ver. Do contrário, cai-se na "[...] ilusão que se pode proceder à observação antes de se ter definido o que se quer fazer". Daí a importância de se planejar, antes, o que será observado em cada aula, de acordo com os objetivos visados.

A observação planejada (MCKAY, 2006) ou pré-planejada (CAMERON, 2001) pode ser realizada de duas formas: quando o professor, em parceria com os alunos, decide qual aspecto da língua será observado e planeja a observação para a aula seguinte, estabelecendo os critérios de avaliação, ou quando esses critérios são estabelecidos por órgãos externos como as Secretarias de Educação. Em ambos os casos, as fichas de observação devem ser elaboradas em consonância com os objetivos e os critérios de avaliação definidos previamente. Essa é uma das características da prática da avaliação formativa, conforme sustenta Fernandes (2009, p. 73) ao afirmar que “a avaliação formativa é criterial, porque no decorrer do processo de ensino/aprendizagem/avaliação, professores e alunos analisam as aprendizagens à luz de critérios que se definem previamente [...]”. Ainda segundo o autor, estes critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara, no sentido de orientar os alunos em direção às aprendizagens almeçadas.

Ao planejar a observação, o professor também precisa decidir quem será avaliado em cada aula. Como as turmas geralmente são numerosas, não é possível observar todas as crianças ao mesmo tempo em uma única aula. O ideal, segundo Cameron (2001), é focar em um grupo de seis ou sete em cada aula, para garantir a qualidade das observações. Ao término de três ou quatro semanas, a turma inteira terá sido avaliada. No entanto, o professor, se achar necessário, poderá observar uma única criança na aula, caso ela apresente alguma dificuldade que exija maior atenção.

McKay (2006) afirma que o professor deve ter cuidado para que a exigência de fazer registros avaliativos formais não transforme a avaliação em um processo mecânico e a distancie de sua verdadeira função, que é promover e apoiar o ensino e a aprendizagem. Portanto, é necessário que esses registros sejam realizados de acordo com a realidade de cada turma, considerando, entre outros, o número de alunos e o tempo de aula. A autora apresenta algumas dicas que podem ajudar o professor a fazer registros avaliativos em turmas numerosas:

- ✓ Não registre o progresso de todos os alunos ao mesmo tempo. Divida a turma em grupos para fins de registro.
- ✓ Estabeleça formatos comuns para registrar o progresso dos alunos.
- ✓ Direcione sua avaliação. Elimine o que não for útil para a aprendizagem.
- ✓ Mantenha a avaliação em um nível prático, envolvendo os alunos, sempre que possível na elaboração de instrumentos de avaliação e recolha de resultados (BROWN, 1999 apud MCKAY, 2006).

Dentre os modelos de fichas de observação para avaliar crianças em LEC, destacamos o de Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003, p. 180) e o de Dias e Mourão (2005, p. 173). Tais modelos são propostos para avaliar crianças aprendentes de LEC, o que inclui crianças na faixa etária entre seis e dez anos. Por isso, eles apresentam descritores gerais, que não estão relacionados a uma série/ano escolar, nem a um programa de ensino específico. Nosso principal objetivo aqui é mostrar as diferentes possibilidades de se elaborar instrumentos de avaliação em LEC, mas também teceremos considerações sobre os descritores de avaliação encontrados nos instrumentos apresentados.

No modelo proposto por Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003, p. 180)²¹, são avaliadas seis categorias: atitudes; aprendizagem e habilidades de comunicação; compreensão oral; produção oral; leitura; escrita. Para cada uma delas são propostos alguns descritores. A ficha

²¹ Ver anexo 1.

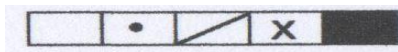
tem espaço para o professor avaliar cinco alunos, por até três vezes. As autoras sugerem, para o preenchimento da ficha, o uso de alguns símbolos (• = desempenho adequado; + = desempenho moderado; - = desempenho inadequado; ? = não houve oportunidade para observar).

A vantagem da ficha é a sua organização que torna possível a avaliação de cinco alunos por ficha, sem que o professor tenha que escrever, o que está de acordo também com o que é proposto por McKay (2006). No entanto, a ficha apresenta alguns problemas em relação aos descritores da avaliação.

Na categoria “atitudes” apenas o primeiro descritor (“demonstra interesse em relação a outras culturas”) parece mais específico do objeto de aprendizagem; os outros, que enfocam ora as atitudes do aprendente em relação às tarefas escolares (“demonstrar interesse nas aulas, prestar atenção nas aulas, fazer dever de casa e demonstrar iniciativa”), ora suas atitudes em relação a seus colegas de turma (“demonstrar disposição para ajudá-los, tratá-los com respeito e ser gentil com eles”), poderiam ser ligados a qualquer outra disciplina. Do mesmo modo, na categoria “Habilidades de aprendizagem e comunicação” apenas dois descritores, (“utilizar estratégias de comunicação e gestos para ampliar suas capacidades comunicativas e ter disposição para elaborar hipóteses”) estão ligados a processos envolvidos no uso de uma língua estrangeira; os outros se referem à situação escolar, de um modo geral (“manter cadernos e livros limpos e arrumados, esforçar-se ou procurar ajuda diante das dificuldades”). Em um total de treze descritores, somente três permitem avaliar atitudes e processos relacionados com o objeto específico de aprendizagem.

Em relação às habilidades linguísticas, também há problemas: em primeiro lugar, as quatro habilidades de base (ler, ouvir, falar e escrever) são avaliadas. Para uma criança que está iniciando a aprendizagem da língua estrangeira ao mesmo tempo em que inicia a aprendizagem da escrita em sua língua materna, a preocupação com a escrita e a leitura são inadequadas. Como avaliar, pois, se a criança lê em um ritmo aceitável em LE, se ela ainda está desenvolvendo as habilidades de letramento em língua materna? Ou como se preocupar com sua caligrafia, a velocidade com a qual escreve ou exigir que respeite grafias e estruturas se ainda está aprendendo a desenhar as letras em sua própria língua? No que diz respeito à produção oral, observa-se que a avaliação incide mais nas atitudes em relação às atividades que envolvem a fala (participação espontânea às atividades da turma ou às dos grupos, iniciativa tomada na comunicação) do que nos conteúdos em si (apenas dois descritores mencionam a qualidade da pronúncia e a precisão da fala).

O outro modelo, proposto por Dias e Mourão (2005, p. 173)²², apresenta cinco categorias: competências sociais; falar; ouvir; ler; escrever. A ficha tem espaço para anotar as observações de 25 alunos, porém apenas uma observação por descritor. Os símbolos sugeridos pelos autores para o registro são os seguintes:



Eles correspondem respectivamente a: sem progressão verificada; começa a mostrar progressão; necessita praticar um pouco mais; utiliza bem e mostra que compreende; aplica muito bem – objetivo atingido. Contrariamente à que acabamos de analisar, os descritores relativos às atitudes estão concentrados na primeira categoria, embora alguns problemas ainda possam ser encontrados na ficha: esta disponibiliza apenas um espaço de observação para cada aluno, o que não permite visualizar o progresso na realização do objetivo; alguns descritores como, ‘constrói frases em inglês’ ou ‘produz textos escritos originais’ são atividades que demandam um conhecimento linguístico além do que é esperado para crianças iniciantes na aprendizagem de LEC.

b) Autoavaliação: segundo Dias e Mourão (2005), as crianças são capazes de pensar no que fizeram, no modo como se sentiram enquanto participavam de alguma atividade e podem expressar isso na autoavaliação. A autoavaliação possibilita que elas participem ativamente do processo de avaliação, à medida que são encorajadas a refletir sobre seus avanços e dificuldades na aprendizagem. Quanto mais cedo elas forem iniciadas neste processo, mais terão possibilidade de desenvolver a autorreflexão e a autorregulação de suas aprendizagens. Entretanto, Cameron (2001) ressalta que o professor deve considerar o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças ao propor atividades de autoavaliação, evitando o uso de itens abstratos que não estejam relacionados à experiência das crianças. Portanto, a ficha de autoavaliação precisa ser bem elaborada, com descritores breves e claros, que possam ser facilmente compreendidos pelas crianças. Elas podem ser escritas na língua materna dos alunos para facilitar a compreensão ou fazer uso de desenhos e outros elementos do mundo infantil. Se as crianças ainda não dominam a leitura na língua materna, o professor poderá auxiliá-las no preenchimento das fichas. Em todo caso, o apoio do professor é necessário, até que os alunos se familiarizem com esta modalidade de avaliação.

²² Ver anexo 2.

A seguir, descrevo brevemente, alguns modelos de fichas de autoavaliação propostos por autores do campo da avaliação em LEC: Bento et al. (2005, p. 31), Dias e Mourão (2005, p. 172); Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003, p. 168); Strecht-Ribeiro e Cortesão (2012, p. 24).

Bento et al (2005, p. 31)²³ propõem um modelo de ficha de autoavaliação para as crianças que ainda não desenvolveram a habilidade de leitura em língua materna, no qual elas devem pintar uma carinha feliz, caso ela saiba dizer o nome do objeto desenhado, na língua estrangeira. A ideia de utilizar desenhos é interessante, porém, a atividade de autoavaliação é muito limitada, pois se restringe a avaliar a aprendizagem de palavras isoladas, sem nenhuma relação com seu uso na comunicação.

O modelo proposto por Dias e Mourão (2005, p. 172)²⁴ contém seis descritores que permitem avaliar as atitudes das crianças em relação à aprendizagem da língua. Para cada um, há uma carinha, sem boca. A criança terá que desenhar a boca para cada carinha de acordo com o desempenho dela. São apresentadas três possibilidades: uma boca feliz, uma boca séria e uma triste. O fato de a criança ter que escolher entre as carinhas e desenhar a boca incentiva a participação e está adequado à realidade da criança, contudo, a ficha apresenta problemas em relação aos descritores. De fato, não se sabe muito bem o que é objeto de avaliação: os gostos do aprendente (em relação a falar, cantar ou brincar em inglês), seu desempenho em geral (“Trabalhaste bem?”), seu coleguismo (“Ajudaste um amigo durante o inglês?”) ou seu conhecimento de palavras isoladas (“sabes as palavras todas deste tema?”).

Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003, p. 168)²⁵ propõem um modelo também voltado para as atitudes das crianças. As autoras apresentam três carinhas semelhantes às propostas por Dias e Mourão (2005). A diferença é que aqui, as bocas já estão desenhadas e o aluno terá apenas que marcar a que melhor descreve seu desempenho. A ficha apresenta a expressão (“eu gosto de”) na primeira linha e em seguida são colocados nove descritores, como (“assistir vídeos”) ou (“ler histórias”). O problema é que os descritores não estão relacionados a objetivos de aprendizagem para um contexto específico, são muito gerais e não estão no mesmo plano. Como na ficha anterior, pode-se questionar qual seria a resposta ideal, em se tratando de gostos pessoais.

Por fim, discuto o modelo de ficha de autoavaliação proposto por Strecht-Ribeiro e Cortesão (2012, p. 24)²⁶, no livro *Friends* para o primeiro ano do ensino fundamental. Esse modelo, proposto no final de cada unidade do livro, avalia mais a capacidade de uso da língua

²³ Ver anexo 3.

²⁴ Ver anexo 4.

²⁵ Ver anexo 5.

²⁶ Ver anexo 6.

pela criança, no que tange à compreensão e produção oral (“compreendo uma história simples e curta”, “sei cumprimentar”, “sei identificar-me”, “sei perguntar a cor de alguma coisa”), embora também tenha por objeto vocábulos soltos (os numerais até dez, o nome dos objetos na sala de aula) e os gostos da criança (“gosto de cantar em inglês”). Os descritores são breves e claros, adaptados à realidade infantil. Para indicar seu desempenho em relação a cada descritor, a criança deve escolher entre duas carinhas: uma ‘feliz’ e outra ‘triste’. Este modelo de ficha de autoavaliação poderá ser adaptado para outros objetivos de aprendizagem, em outros contextos de ensino.

c) Portfólio: trata-se de uma coleção dos trabalhos de cada aluno preparada ao longo de um período de tempo e escolhido por ele (IOANNOU-GEORGIU, 2011). O portfólio pode incluir desenhos, atividades escritas, gravações em áudio, vídeos, fichas de autoavaliação das crianças, entre outros. Para que o portfólio seja um instrumento eficaz de avaliação, os critérios para seleção das tarefas que irão compor a coleção podem ser planejados e organizados de forma sistemática, com a participação das crianças. Poderão ser definidos também os critérios para a avaliação dos itens individuais e/ou critérios para todo o portfólio. Por meio desse instrumento, as crianças serão capazes de refletir sobre os seus avanços e dificuldades, se conscientizam do quanto e como estão progredindo na aprendizagem e ainda se pode envolver os pais no processo avaliativo. Este instrumento é amplamente recomendado para avaliar crianças (IOANNOU-GEORGIU, 2011), pois permite, ao mesmo tempo, coletar as informações, acompanhar as aprendizagens e comunicar os resultados da avaliação. É adotado pelo Conselho da Europa que publicou o Portfólio Europeu de Línguas, considerado referência em ensino e avaliação no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse documento, a terceira parte denominada Dossiê²⁷ pode ser um exemplo de como organizar um portfólio de línguas, no que tange ao registro dos trabalhos dos alunos, podendo ser adaptada para qualquer contexto de avaliação.

d) Relatório: tem a função de informar os resultados do desempenho da criança aos pais e as autoridades escolares. No caso da língua estrangeira no 1º ano, há toda uma expectativa dos pais em relação a essa disciplina, o que aumenta ainda mais a importância de uma comunicação eficaz dos resultados da avaliação realizada. Desse modo, o relatório é elaborado de acordo com as informações relevantes coletadas durante o processo de avaliação

²⁷ Ver anexo 7.

formativa realizada ao longo do ano, apresentando resumidamente os resultados das aprendizagens do aluno.

Alguns países utilizam o relatório como um dos instrumentos oficiais de avaliação. Na Irlanda, por exemplo, o Relatório (NCCA, s.d.)²⁸ engloba todas as disciplinas do currículo escolar no primário. As duas primeiras categorias são relacionadas às atitudes, aos comportamentos e às habilidades gerais da criança no conjunto das disciplinas escolares. A terceira categoria refere-se exclusivamente ao ensino da Língua Inglesa, onde há espaço para avaliar, de forma, infelizmente, muito ampla, ('compreensão oral', 'expressão oral', 'leitura' e 'expressão escrita'). As vantagens desse modelo é que ele é bastante acessível ao fazer uso de carinhas e estrelinhas; pode ser compreendido facilmente tanto pelas crianças quanto pelos pais. Uma desvantagem é que ele não apresenta categorias para avaliar a competência intercultural e nem as atitudes da criança em relação à língua estrangeira. Porém, isso não impede que ele seja adaptado para outros contextos de ensino/aprendizagem de LEC.

Ressaltamos que os instrumentos analisados aqui são apenas exemplos de instrumentos de avaliação em LEC, no que tange a apresentação gráfica e ao uso de uma linguagem acessível às crianças e aos pais. Em relação aos descritores, eles são bem gerais, pois, no geral, não fazem referência a uma série/ano escolar específico e não foram elaborados a partir de um programa de ensino. São apenas exemplos de como organizar um instrumento de avaliação em LEC. Portanto, apenas diversificar o uso dos instrumentos não resolve o problema da avaliação. A questão é bem mais profunda, depende dos objetos e objetivos de aprendizagem definidos para cada público que, por sua vez, são traduzidos em descritores para avaliação. Se estes são claros e se há coerência entre eles, a elaboração dos instrumentos será bem mais eficaz.

3.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, discuti o conceito de avaliação a serviço da melhoria dos processos de aprendizagem das crianças aprendentes de língua estrangeira. Salientei que é preciso definir e explicitar o objeto da avaliação e os critérios que irão possibilitar fazer a leitura desse objeto para que o processo de avaliação seja válido. A avaliação se for realizada com a função formativa, trará contribuições significativas para as crianças, independentemente da idade ou do nível de proficiência linguística que elas se encontrem. Ficou evidente também que a

²⁸ Ver anexo 8.

concepção de avaliação como testes, desvinculada do processo de ensino/aprendizagem, é prejudicial para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Entretanto, não basta condenar os testes e adotar instrumentos ditos formativos, deve-se estar atento, sobretudo, para aquilo que, de fato, está sendo avaliado, isto é, para a definição de descritores adequados, breves e transparentes que permitam uma maior compreensão dos resultados da avaliação pelos pais, alunos e demais interessados. Tais descritores possibilitarão uma maior eficácia na elaboração e utilização de instrumentos avaliativos na sala de aula de LEC. Desse modo, espero ter reunido neste capítulo, alguns aspectos importantes que tornarão possível lançar um olhar mais atento para as práticas avaliativas dos professores de língua inglesa, no 1º ano das escolas públicas municipais de Castanhal, que analisarei no Capítulo 5 desta dissertação.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevo a metodologia adotada para realização desta pesquisa. Primeiramente, teço considerações sobre a abordagem metodológica. Em seguida, apresento o contexto no qual a pesquisa foi realizada e os participantes da pesquisa. Na terceira seção, descrevo os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta de dados e, por último, faço uma descrição dos procedimentos de organização e análise dos dados utilizados neste trabalho.

4.1 A abordagem metodológica

Esta pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa de caráter documental. De acordo com André (2011), a abordagem qualitativa caracteriza-se por defender uma visão holística dos fenômenos estudados, levando em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Essa abordagem é também chamada de naturalística, porque estuda o fenômeno em seu contexto natural, ou ainda de interpretativa, pois é o pesquisador quem deve interpretar os registros obtidos a partir da pesquisa, tendo como base a sua matriz cultural e seu referencial teórico (ROSA, 2013).

A pesquisa documental é o método central que utilizamos, uma vez que os documentos (documentos oficiais produzidos pelas autoridades educacionais do município de Castanhal e os Relatórios de desenvolvimento dos alunos redigidos pelos professores) são alvos de estudo por si próprios. Nesse tipo de pesquisa, “parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões” (SILVA et al, 2009, p. 4561). Para complementar as informações extraídas dos documentos, faremos uso de outros instrumentos de coleta de dados como as entrevistas e os questionários que serão descritos na seção 4.3.

Na próxima seção apresento o contexto de realização desta pesquisa, incluindo a descrição das escolas e dos professores participantes.

4.2 O contexto da pesquisa

Nesta seção apresento brevemente o contexto no qual esta pesquisa foi realizada. Para tanto, inicio com algumas considerações sobre o município de Castanhal e, em seguida, apresento os professores participantes desta pesquisa.

4.2.1 O município de Castanhal

A pesquisa realizou-se no município de Castanhal, localizado no nordeste paraense, a 65 quilômetros da capital do estado, com uma população de 159.110 habitantes. No campo educacional o município tem apresentado avanços significativos, dentre os quais, destacamos um que é de interesse particular dessa pesquisa: a inclusão, desde o ano de 2008, da disciplina Inglês na grade curricular dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas municipais²⁹, com carga horária semanal de uma hora/aula, que corresponde a 45 minutos. Essas aulas são ministradas por um professor específico, durante o horário regular. Vale ressaltar que o ensino da Língua Inglesa não foi implementado gradativamente, todas as turmas passaram a ter aulas de inglês a partir do ano letivo de 2008. Nota-se, também, que não há um projeto ou lei municipal que regulamente esse ensino no município.

Dentre as 65 escolas públicas existentes no município, optamos por realizar nossa pesquisa nas 14 que são localizadas na zona urbana. A escolha justifica-se pelo fato de essas escolas terem ofertado o ensino da Língua Inglesa no 1º ano do ensino fundamental no ano de 2012.

4.2.2 Os docentes participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de 14 docentes que lecionam a disciplina língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental nas 14 escolas citadas anteriormente. Foram selecionados professores com, no mínimo, um ano de experiência, nesse nível de ensino. Na Tabela a seguir, elaborada com base no questionário de pesquisa³⁰, é possível

²⁹ Ver anexo 9.

³⁰ Ver anexo 10.

observar algumas informações relevantes sobre o perfil desses professores, que foram identificados pela letra P seguida de um número sequencial, de 1 a 14.

Tabela 1 – Quadro do perfil dos professores participantes da pesquisa

Professor	Sexo	Faixa etária	Graduação	Formação continuada	Especialização	Ingresso no município
P1	M	20-30	Lic. Inglês	Não	-	2010
P2	F	31-40	Lic. Inglês (cursando)	Sim	-	2008
P3	M	31-40	Lic. Port./inglês	Não	-	2009
P4	F	41-50	Lic. Port./inglês	não	Linguística	2009
P5	F	20-30	Lic. Port.	Não	Metodologia do ensino da língua estrangeira	2008
P6	F	31-40	Pedagogia	Sim	Gestão escolar	2008
P7	F	20-30	Lic. Port.	Sim	Informática educativa	2008
P8	M	20-30	Lic. Port./inglês	Não	Gestão escolar	2011
P9	M	41-50	Lic. Inglês (cursando)	Não	-	2009
P10	F	20-30	Lic. Port.	Sim	Libras	2009
P11	F	51-60	Lic. Port./inglês	Não	Metodologia do ensino fund. e médio	2008
P12	F	20-30	Lic. Port./espanhol	Não	Educação especial	2009
P13	F	31-40	Lic. Port.	Sim	-	2012
P14	F	20-30	Lic. Inglês (cursando)	Não	-	2010

Fonte: questionários de pesquisa

Conforme mostra a Tabela 1, a maioria dos professores é do sexo feminino, com faixa etária entre vinte e sessenta anos, um público com tempo e experiência de ensino bastante variados.

Quanto à formação inicial, observa-se que seis professores não possuem graduação na área em que atuam. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, há um esforço do município no sentido de contratar profissionais habilitados em Inglês, mas devido à carência destes, alguns foram contratados mesmo sem possuir a habilitação exigida. Do total dos professores, apenas cinco são graduados em inglês e três ainda estão cursando a licenciatura nessa área. Cabe ressaltar que essa situação contraria uma orientação do Conselho Nacional

de Educação, que recomenda a contratação de professores habilitados ou licenciados na língua estrangeira para lecionar no contexto de ensino de LEC, conforme se constata a seguir.

[...] a Secretaria pode alocar licenciados de “campos específicos do conhecimento”, tal como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Língua Estrangeira e Educação Física, em qualquer dos ciclos de aprendizagem da Educação Básica, desde que desenvolvidos de forma não fragmentada e integrados à forma multidisciplinar desejável em toda Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta possibilidade sinaliza para estes cursos de licenciatura a necessidade de contemplar conteúdos e metodologias próprios para toda a educação básica, sem destaque especial para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, como soe acontecer (CNE/CEB, Parecer N°: 2/2008, p. 5).

Dentre os professores selecionados, oito já cursaram uma especialização. Destes, nos chamou a atenção o perfil de P6, P10 e P12, que não possuem licenciatura em Língua Inglesa e cursaram especialização em áreas não relacionadas ao ensino deste idioma. Dentre os professores, apenas P5 cursou uma especialização mais relacionada com o ensino da LE, porém nenhum professor teve acesso a uma formação específica na área de LEC. Em países como Portugal, por exemplo, já há cursos de especialização e mestrado voltados especificamente para o ensino de LEC. No Brasil, algumas universidades já começam a ofertar cursos de extensão nessa área, o que mostra um tímido avanço na formação continuada que atenda essa nova demanda.

Os professores participaram da pesquisa de forma direta, ao responderem aos questionários e às entrevistas, e de forma indireta, porque os “Relatórios de desenvolvimento dos alunos” que analisaremos no próximo capítulo foram elaborados por esses docentes durante o ano de 2012. Os relatórios e os demais instrumentos e procedimentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa serão descritos a seguir.

4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Um dos princípios básicos para a coleta de dados numa pesquisa é o uso de várias fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas (YIN, 2001). Desse modo, para a realização desta pesquisa foram utilizadas as seguintes fontes de evidências: documentos oficiais (*Regimento escolar unificado, Planejamento de Inglês, Eixos norteadores para a elaboração do relatório de desenvolvimento do aluno, Projeto Político Pedagógico das escolas*) e Relatório de desenvolvimento do aluno; além de um questionário e

de uma entrevista semiestruturada gravada. Nas subseções seguintes, descrevo cada uma dessas fontes.

4.3.1 Documentos

Os documentos foram a principal fonte de evidência desta pesquisa, uma vez que grande parte da análise que será empreendida neste trabalho centra-se nos documentos oficiais que norteiam o ensino e a avaliação em LEC no município de Castanhal e nos Relatórios de desenvolvimento dos alunos. De acordo com Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3):

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Segundo Yin (2001), o uso dos documentos possibilita verificar e corroborar as informações obtidas através de outras fontes, como as entrevistas. Além disso, os documentos são estáveis, discretos e exatos permitindo que se façam inferências que devem ser tratadas como indícios e serem investigadas mais a fundo. Quanto à natureza, os documentos analisados nesta pesquisa são de fontes inadvertidas, que de acordo com Bell (1993 apud CALADO E FERREIRA, 2004), consistem em um tipo de fonte primária usada pelo investigador com uma finalidade diferente daquela para a qual foram criadas. A seguir, descrevo cada um dos documentos que serão analisados no Capítulo 5. Os três primeiros documentos foram coletados na Secretaria Municipal de Educação e os dois últimos nas escolas, todos durante a fase inicial de nossa pesquisa.

a) Regimento escolar unificado da rede municipal de educação de Castanhal – Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em 2013 e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em 2013. Este documento contém orientações gerais destinadas à comunidade escolar, no que tange ao ensino/aprendizagem e à avaliação em todas as disciplinas ministradas nas escolas públicas do ensino fundamental do município. A análise do mesmo visa a identificar as funções da avaliação, principalmente em relação ao primeiro ano do ensino fundamental.

b) Planejamento de Inglês³¹ – É o documento oficial que orienta o ensino de LEC no primeiro ano do EF e foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal para ser utilizado em todas as escolas do município. Nele, estão definidos os objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologia, cronograma e avaliação para o ensino de inglês no primeiro ano do EF. Desde 2008, quando o ensino de LEC foi implementado no município, este documento tem passado por alterações, que, no entanto, não modificaram muito na sua essência. Na verdade, trata-se apenas de acrescentar ou substituir algum conteúdo e atualizar a data do documento para o ano letivo vigente. O foco desta pesquisa é analisar os objetivos, conteúdos e a avaliação propostos neste documento, com vistas a descrevê-los e a identificar sua coerência com os princípios teóricos postulados pelos especialistas em LEC.

c) Eixos norteadores para a elaboração do relatório de desenvolvimento do aluno³² – Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, destina-se a orientar a prática avaliativa dos professores do primeiro ano do ensino fundamental das escolas públicas do município. Além de apresentar algumas orientações gerais sobre a avaliação, o documento propõe descritores para oito eixos que deverão ser observados pelos professores ao avaliar os alunos: conhecimento linguístico (língua materna, inglês e libras); conhecimento matemático; conhecimento espacial; relação inter e intrapessoal; conhecimento naturalista e; relação cinestésico corporal. No próximo capítulo, faremos a análise dos descritores pertencentes ao eixo “Conhecimento linguístico – Inglês”, bem como das funções da avaliação preconizadas neste documento.

d) Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP) – Um projeto dessa natureza contém as posições filosóficas, políticas e pedagógicas que definem onde se quer chegar com a ação proposta, isto é, com a educação realizada naquele contexto específico (LUCKESI, 2011). Como cada escola é responsável pela elaboração de seu PPP, solicitei pessoalmente aos diretores uma cópia do documento, mas das 14 escolas participantes, 11 atenderam à solicitação e dentre esses 11 PPP, apenas 7 abordam a avaliação. Portanto, foram analisados 7 PPP, com o objetivo de identificar as funções da avaliação neles contidas.

³¹ Ver anexo 11.

³² Ver anexo 12.

e) **Relatório de desenvolvimento do aluno**³³ – Esse documento é elaborado pelos professores com a função de registrar o desempenho individual do aluno e comunicá-lo aos pais e às autoridades escolares. Trata-se de um instrumento de avaliação oficial e de uso obrigatório em todas as turmas do primeiro ano do ensino fundamental das escolas municipais, sendo que, em algumas escolas, ele é elaborado semestralmente e, em outras, anualmente.

Para esta pesquisa, foram selecionados relatórios de 10 alunos³⁴ por professor/escola, totalizando 220 relatórios, conforme mostra o quadro a seguir.

Tabela 2 – Frequência de elaboração do Relatório

Professor	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	TOTAL
Relatório Anual				x		x	x	x	x			x			60
Relatório Semestral	x	x	x		x					x	x		x	x	160
Total de relatórios analisados															220

4.3.2 Questionários

O questionário consistiu em uma lista de perguntas que foram respondidas pelos participantes. Os questionários podem ser fechados abertos ou mistos. Os questionários fechados são aqueles que solicitam respostas curtas, do tipo sim ou não, ou do tipo de marcar itens em uma lista de respostas sugeridas, entre outros; os abertos são aqueles em que é preciso usar suas próprias palavras para responder aos itens do questionário; os mistos utilizam ambos os tipos de perguntas (ROSA, 2013). Nesta pesquisa foi utilizado um questionário misto³⁵ com apenas sete perguntas, com o propósito de coletar informações referentes ao perfil dos professores participantes da pesquisa, tais como sua formação inicial e continuada, idade e sexo.

Os questionários foram entregues aos 14 professores participantes, na segunda fase da coleta de dados, na qual lhes foram explicados os objetivos da pesquisa. Todos os professores

³³ Ver anexo 13.

³⁴ Os alunos foram identificados pela letra A seguida de um número de 1 a 10.

³⁵ Ver anexo 10.

devolveram o questionário respondido, o que nos possibilitou traçar o perfil dos mesmos que já apresentamos na seção 4.2.2.

4.3.3 Entrevistas

De acordo com Yin (2001), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou informais. Nesta pesquisa, o tipo de entrevista realizado foi a semiestruturada, que segue um conjunto de perguntas elaboradas antecipadamente pelo pesquisador.

Como todo instrumento de pesquisa, uma entrevista também possui pontos fortes e fracos. Segundo Yin (2001), elas são direcionadas, pois enfocam diretamente o tópico pesquisado, e perceptivas, porque fornecem inferências causais percebidas, o que as torna um bom instrumento de coleta de dados. Entretanto, o autor também menciona alguns pontos fracos, tais como a obtenção de respostas tendenciosas e a reflexibilidade, fenômeno que ocorre quando o entrevistado dá ao entrevistador o que pensa que este quer ouvir. Para o autor, uma forma de lidar com esses problemas é corroborar os dados das entrevistas com informações obtidas através de outras fontes. É o que foi feito, nesta pesquisa, com o uso da análise de documentos, visando a corroborar as informações extraídas das entrevistas.

Sendo assim, o principal objetivo do uso das entrevistas foi buscar informações sobre como os professores ensinam e avaliam seus alunos, visando complementar, esclarecer ou confrontar as informações contidas nos relatórios e nos demais documentos analisados. Portanto, elas foram realizadas na última fase da pesquisa, depois de já analisados os outros documentos. As 14 entrevistas ocorreram nas dependências da escola, durante o horário de trabalho dos professores, porque a maioria deles lecionava em outras escolas e não tinha tempo disponível para realizar a entrevista fora do expediente escolar. As entrevistas eram compostas por 24 perguntas³⁶ e sua aplicação durou de 10 a 20 minutos, em média. Todas foram gravadas em áudio e o uso das informações foi autorizado pelos participantes³⁷.

A seguir apresento um quadro síntese contendo os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, bem como as fases em que cada um deles foi coletado.

³⁶ Ver anexo 14.

³⁷ Todos os participantes assinaram um 'Termo de Consentimento' livre e esclarecido (ver anexo 15).

Quadro 7 – Síntese dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	Fases da pesquisa		
	1ª fase	2ª fase	3ª fase
Regimento escolar unificado da rede municipal de educação de Castanhal	x		
Planejamento de Inglês	x		
Eixos norteadores para a elaboração do relatório de desenvolvimento do aluno	x		
Projeto Político Pedagógico das escolas	x		
Relatório de desenvolvimento do aluno	x		
Questionários		x	
Entrevistas			x

Uma vez explicitados os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, passaremos à descrição dos procedimentos de organização e análise de dados.

4.4 Procedimentos de organização e análise de dados

Após a coleta e leitura exaustiva dos documentos, iniciei a organização de um banco de dados para minha pesquisa, fazendo a transcrição dos documentos e das entrevistas.

Para a análise dos dados, optei por fazer uma Análise de Conteúdo que, segundo Oliveira (2008), é uma técnica de pesquisa científica com múltiplas aplicações e pode ser conceituada de diferentes formas, considerando a vertente teórica e a intencionalidade do autor que a desenvolve.

De acordo com Bardin (2004 apud ROSA, 2013, 126), a Análise de Conteúdo não é uma única técnica, mas um conjunto de técnicas, tais como: a Análise de Avaliação, a Análise de Enunciação e a Análise de Conteúdo Categorical. Para esta pesquisa, farei uso da última que, como o próprio nome indica, fundamenta-se na construção de categorias. Legendre (1993, p. 64 apud OLIVEIRA, 2012, p. 93) define categorias como um “agrupamento de informações similares em função de características comuns”. Segundo Oliveira (2012), há dois tipos de categorias: as categorias teóricas e as categorias empíricas.

As primeiras são definidas após uma leitura exaustiva da bibliografia relacionada com o tema da pesquisa. Na presente pesquisa, trata-se da fundamentação teórica abordada nos dois capítulos anteriores. O segundo tipo de categorias “emerge da pesquisa de campo, onde para cada questão formulada ou para cada item do roteiro de entrevista estabelecemos as categorias empíricas” (OLIVEIRA, 2012, p. 92). Esse é o tipo necessário para a análise dos

dados. De acordo com Gohn (1984 apud ROSA, 2013, p. 126), “as categorias constituem os elementos do sistema que servem de estrutura ao conhecimento científico”. Elas são partes integrantes dos fenômenos estudados e a função do pesquisador é apenas explicitá-las ao longo do processo de análise. Conforme sustenta Rosa (2013), as categorias podem ser definidas *a posteriori* depois que o pesquisador observar os dados coletados ou *a priori*, a partir das perguntas de pesquisa elaboradas previamente. No caso desta pesquisa, as categorias foram definidas *a posteriori*.

Para proceder à organização dos dados, foi utilizada a técnica de Análise do Conteúdo Categorical que se desenrola em três momentos, seguidos nesta pesquisa: a pré-análise, a categorização e a inferência (ROSA, 2013).

O primeiro momento, o da pré-análise, consiste na transcrição e/ou organização dos dados, bem como na exploração destes, visando a identificar as unidades de registros que são unidades de recorte, a partir das quais se faz a segmentação do conjunto do texto para análise. Elas podem ser palavras, frases, parágrafos, temas (regra de recorte do sentido e não da forma), objeto ou personagem referente, entre outros. As unidades de registros são associadas a unidades de significação ou temas, de modo que cada tema será composto por um conjunto dessas unidades (OLIVEIRA, 2008). Depois da transcrição das entrevistas e da leitura dos documentos, identifiquei os temas presentes no corpus de minha pesquisa que apresento no quadro a seguir.

Quadro 8 – Temas encontrados no corpus

Temas	PPP das escolas	Planejamento de ensino	Eixos norteadores	Regimento escolar	Relatórios dos alunos	Entrevista com docentes
Objetivos de ensino		X				X
Objetos de ensino		X				X
Objetos de avaliação			X		X	X
Descritores para a avaliação			X	X		X
Funções da avaliação	X	X	X	X		
Concepções sobre avaliação						X

O segundo momento é a categorização dos elementos encontrados. As categorias são produzidas a partir dos elementos comuns mencionados nos dados analisados. Os temas foram distribuídos em duas categorias: práticas de ensino/aprendizagem e práticas avaliativas, visando a responder às perguntas de pesquisa elaboradas para este estudo.

Quadro 9 – Categorias de análise

Temas	Categorias
Objetivos de ensino	Práticas de ensino/aprendizagem
Objetos de ensino	
Descritores para a avaliação	Práticas avaliativas
Funções da avaliação	
Concepções sobre a avaliação	
Objetos de avaliação	

Na terceira fase da Análise de Conteúdo Categórica, a fase da inferência, o pesquisador tenta explicitar os significados contidos nos enunciados classificados nas diferentes categorias (ROSA, 2013), visando a encontrar respostas para suas questões de pesquisa.

No caso da presente pesquisa, a primeira categoria, que agrupa os temas: objetivos e objetos de ensino, visa a responder às seguintes perguntas de pesquisa: “Quais os objetivos e objetos de ensino preconizados nos documentos oficiais do município para o ensino de LEC no 1º ano?”. A segunda categoria, que engloba os temas: descritores para a avaliação, funções da avaliação, concepções dos docentes sobre a avaliação e objetos de avaliação, busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: “Como se caracterizam as práticas avaliativas em LEC no 1º ano do ensino fundamental?; Quais objetos são efetivamente avaliados nesse contexto e que relações eles mantêm com os objetos de ensino e de aprendizagem?; e Se não houver coerência entre as propostas de ensino/aprendizagem e as práticas avaliativas, o que se pode sugerir para mudar essa realidade?”.

No próximo capítulo serão apresentados e discutidos os resultados da análise aqui anunciada.

5 PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO EM INGLÊS COMO LEC NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL

Neste capítulo, dividido em quatro partes, apresentamos a análise dos dados e seu resultado. Na primeira, são analisados os objetivos e objetos de ensino preconizados nos documentos oficiais para o ensino-aprendizagem de Inglês como LEC no 1º ano do ensino fundamental no município de Castanhal. Em seguida, analisamos como esses objetivos e objetos aparecem no discurso dos professores. A terceira parte centra-se na análise das práticas avaliativas em inglês como LEC no município de Castanhal, passando pelos descritores e funções da avaliação preconizados nos documentos oficiais nesse contexto e, pelas concepções dos professores a respeito da avaliação em LEC. Por fim, tratamos dos objetos de avaliação identificados nos relatórios dos alunos, procurando evidenciar as relações existentes entre tais objetos e os objetos de ensino.

5.1 Objetivos e objetos de ensino em inglês como LEC no município de Castanhal

Apesar de o foco deste estudo ser a avaliação, analiso inicialmente os objetivos anunciados no documento municipal que orienta o ensino do inglês no contexto da pesquisa, o *Planejamento de Inglês* (CASTANHAL, 2012), porque nenhum processo de avaliação tem sentido independentemente dos objetivos visados (BONNIOL; VIAL, 2001). São os objetivos da aprendizagem que permitem definir os objetos de ensino ou conteúdos, bem como os objetos de avaliação. Focaremos aqui objetivos e objetos de ensino, deixando para as seções seguintes, a análise dos objetivos e objetos de avaliação.

5.1.1 Objetivos de ensino

O ensino de LEC, como mostrou o primeiro capítulo desta dissertação, pauta-se, em alguns cenários curriculares, em objetivos de sensibilização, caracterizando-se como um processo voltado para o desenvolvimento de uma consciência linguística na criança e para a descoberta da pluralidade das línguas e culturas, que visam ao mesmo tempo a relativização e

a confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente. Em outros cenários, esse ensino visa desde o início, o desenvolvimento de competências comunicativas na língua alvo.

Tais objetivos transcrevem, de certo modo, orientações mais amplas, ligadas às finalidades educacionais. É o que ressalta Pilletti (2006), para quem o *planejamento de currículo* define objetivos gerais a partir daqueles expressos nos guias curriculares nacionais, interpretando e adaptando as orientações à realidade e necessidade do contexto escolar específico.

Como no Brasil não há documento oficial nacional para o ensino de LEC, não é possível estabelecer esse tipo de relação em nosso contexto específico. São, pois, os objetivos definidos em nível municipal no *Planejamento de Inglês* (CASTANHAL, 2012) que irão apontar para uma ou outra modalidade – sensibilização ou aprendizagem (STRECHT-RIBEIRO, 2005) – para o 1º ano do ensino fundamental. Espera-se que tanto os objetos de ensino e aprendizagem mobilizados nas aulas, como os objetos da avaliação sejam condizentes com esses objetivos.

O *Planejamento de Inglês* apresenta os seguintes objetivos, como se vê no quadro:

Quadro 10 – Objetivos do ensino de LEC

Objetivos de ensino
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar a língua inglesa como item importante no processo de construção da cidadania e seu valor como instrumento de comunicação universal. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver atitudes favoráveis ao conhecimento de palavras e expressões básicas da língua inglesa relacionadas ao cotidiano; ➤ Demonstrar interesse pela aquisição do uso da língua inglesa.

Fonte: Castanhal (2012)

Em uma leitura superficial, as palavras “construção da cidadania”, “valor”, “atitudes” e “interesse” pela língua inglesa podem dar a impressão que os objetivos, tanto o geral como os específicos, são relacionados a propósitos de sensibilização. O objetivo geral parece remeter a uma função formativa para o ensino de LEC neste contexto (ver a classificação de objetivos para as línguas estrangeiras proposta por PUREN, 2004, na seção 2.4.1), buscando fazer da língua estrangeira uma aliada na construção da cidadania dos aprendentes. Esta posição é defendida por Monte Mór (2010), para quem o ensino da língua estrangeira deve

entre outros, ampliar a compreensão do aluno sobre si mesmo na comunicação com o outro, contribuindo para a percepção crítica do seu *locus* social.

Todavia, observa-se que o documento municipal não apresenta aqui um objetivo de aprendizagem a ser alcançado ao fim do período letivo, nem mesmo um objetivo de ensino que possa ser cumprido nas aulas, uma vez que ninguém espera do professor de inglês de 1º ano que faça uma exposição teórica sobre o papel da língua inglesa “no processo de construção da cidadania”, nem tampouco que discursar sobre “seu valor como instrumento de comunicação universal”. Nessas condições, pode-se dizer que o objetivo geral assemelha-se mais a uma das finalidades educacionais a serem perseguidas no esforço educacional nacional. É exatamente nessa perspectiva que o tema da cidadania é tratado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 18):

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pressupõe clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Constata-se, portanto, a ausência de um objetivo geral claramente definido no sentido da sensibilização ou no da comunicação. No entanto, considerando que pode ter havido um problema de redação do texto e que este, ainda que de forma pouco hábil, tematiza mais atitudes e valores, pode-se pensar que a orientação geral do ensino do inglês no 1º ano encaminha-se mais para uma sensibilização em relação à língua inglesa.

Examinando os objetivos específicos, que operacionalizam o objetivo geral, podemos verificar se eles ratificam essa concepção. Percebe-se que o primeiro, ao usar a expressão “Desenvolver atitudes favoráveis a [...]” parece estar apontando na mesma direção, o que poderia indicar que a orientação geral é mais de sensibilização do que de comunicação. Porém a redação desse objetivo quebra as expectativas ao especificar que essas atitudes favoráveis devem se exercer em relação “ao conhecimento de palavras e expressões básicas da língua inglesa relacionadas ao cotidiano”. Percebe-se, na verdade, que o objetivo aponta para a aquisição de conhecimentos linguísticos (palavras e expressões básicas do cotidiano)³⁸, mais

³⁸ Note-se a incongruência da redação desse objetivo, parafraseando-o em “Espera-se que os alunos, ao final do período de ensino, estejam convencidos de que é bom conhecer palavras e expressões básicas em inglês”, o que difere bastante de “Espera-se que os alunos, ao final do período de ensino, conheçam palavras e expressões básicas em inglês”, reformulação essa que ainda difere de “Espera-se que os alunos, ao final do período de ensino, saibam usar expressões básicas em inglês”.

precisamente de conhecimento lexical isolado de qualquer contexto situacional. Pode-se dizer, então, que tal aprendizagem responde a objetivos de comunicação.

O segundo objetivo específico define o desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação ao uso da língua inglesa e de um interesse pela sua aprendizagem, se é que podemos interpretar assim a expressão “interesse *pela aquisição do uso* da língua inglesa” (grifo nosso). Desse modo, o objetivo parece alinhar-se ao objetivo “linguageiro geral”, descrito por Puren (2004, p. 132) e exposto na seção 2.4.1, que corresponde a “uma maior disponibilidade, interesse ou simpatia em relação a toda e qualquer língua estrangeira, e uma capacidade em aprendê-la”. O objetivo, pois, está voltado para a sensibilização, o que mostra que duas orientações divergentes, uma para a sensibilização e outra para a comunicação, confrontam-se nesses objetivos específicos. Certamente não é o mais indicado para direcionar claramente o trabalho dos professores.

Finalmente, os objetivos são inteiramente omissos em relação às habilidades de base que deverão ser privilegiadas, se a oralidade ou a escrita, a compreensão, a produção ou a interação.

A coerência entre todos os componentes do processo sendo condição essencial para que ocorra a aprendizagem, é preciso investigar se a escolha (ou ausência de escolha) desses objetivos se reflete nos demais componentes do planejamento de ensino, principalmente nos objetos de ensino e na avaliação. É o que examinaremos a seguir.

5.1.2 Objetos de ensino

Vejamos, pois, quais os objetos de ensino propostos para o 1º ano, no *Planejamento de Inglês*, no quadro a seguir.

Os objetos de ensino propostos no documento são conhecimentos declarativos a serem memorizados (sei que “azul” se diz *blue*). Trata-se, pois, de um conjunto de itens lexicais, organizados de forma aleatória, sem nenhuma ligação entre eles: por exemplo, no mesmo bimestre, passa-se dos ‘cumprimentos’ para as ‘partes do corpo humano’ e depois para as ‘cores’, sem que nenhuma situação concreta de uso da língua permita relacionar esses conteúdos. O planejamento ignora os demais tipos de conteúdos considerados essenciais para a aprendizagem da língua, como os procedimentais (saber fazer) e os atitudinais (saber ser), contrariando, desse modo, a orientação para a comunicação.

Quadro 11 – Objetos do ensino de LEC

Objetos de ensino “Conteúdos conceituais”	
<p>Unidade I – 1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Greetings (hi, hello) ➤ Saying Good bye (Good bye) ➤ Human Body (head, arm, hand, leg, foot) ➤ Colors (red, yellow, blue, green, black, white) ➤ Classroom (teacher, student) 	<p>Unidade II – 2º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Family (father, mother, brother, sister) ➤ Numbers (1-10)
<p>Unidade III – 3º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Classroom (teacher, student) ➤ Fruits (apple, papaya, banana, orange) 	<p>Unidade IV- 4º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Toys (bike, ball, kite, doll, car) ➤ Animals pets (dog, cat, rabbit, parrot) ➤ Farm animals (hen, pig, cow, horse) ➤ Merry Christmas (Jesus, Santa Claus, Christmas tree)

Fonte: Castanhal (2012)

De fato, essa redução do ensino de LEC a conteúdos lexicais é contrária a todos os princípios pedagógicos e comunicativos que apresentamos neste trabalho, pois, como afirma Rocha (2006, p. 273), “as formas lingüísticas devem ser subordinadas às situações comunicativas, não sendo consideradas, portanto, objetos de ensino”. Nesse modelo de ensino, o aluno passa muito tempo assimilando conteúdos lexicais, mas não aprende a fazer uso deles (PERRENOUD, 1999a; ZABALA; ARNAU, 2007). O importante é o aluno aprender a palavra ‘hello’, isto é, saber que ‘hello’ significa ‘olá’ ou ‘alô’, por exemplo, sem, contudo, ter a oportunidade de vivenciar situações reais ou simuladas nas quais precise cumprimentar alguém e ser cumprimentado ou sem ter a oportunidade de refletir sobre as diferentes formas de cumprimentos verbais e não verbais praticadas nos países da língua/cultura alvo. Além disso, a organização em listas de conteúdos de ensino, como a que é proposta no *Planejamento de Inglês*, é criticada por Perrenoud (1999b) que defende que os planejamentos sejam elaborados em termos de objetivos de aprendizagem e não de objetivos de ensino. Segundo o autor, “nenhuma reescrita institucional dos programas em termos de objetivos dispensará os professores de um trabalho pessoal de elaboração e de apropriação do currículo, mas esse trabalho precisa ser esboçado e sustentado pelos autores dos planos de estudos” (PERRENOUD, 1999b, p. 154).

Esse suporte para a prática docente não é encontrado no *Planejamento de Inglês*. Pelo contrário, há uma incoerência evidente na relação objetivos/objetos de ensino propostos nele: enquanto os objetivos, em alguns aspectos, se voltam para competências gerais, como o

desenvolvimento de atitudes favoráveis e o interesse em relação à língua estrangeira, os objetos de ensino limitam-se a conteúdos lexicais. Não há, portanto, uma condição efetiva para se desenvolver nem as competências gerais dos aprendentes, nem tampouco as competências comunicativas, pois os objetivos, que deveriam possibilitar ao professor “interrogar-se sobre o que se propõe a auxiliar o aluno a construir, e que será então verdadeiramente objeto de ensino e, posteriormente, de avaliação” (HADJI, 2007, p. 79), estão totalmente dissociados dos objetos de ensino. A função primordial dos objetivos que é orientar o processo de ensino/aprendizagem encontra-se nesse caso, anulada.

5.2 Objetivos e objetos de ensino em inglês como LEC no discurso dos professores

Diante das incongruências constatadas no *Planejamento de Inglês*, em relação aos objetivos/objetos de ensino, verifiquei por meio das entrevistas, o que pensam os professores sobre o documento e quais os objetos de ensino são trabalhados por eles nas suas aulas. O objetivo das entrevistas era o de identificar se os objetos de ensino estão alinhados aos conteúdos propostos ou as competências implícitas nos objetivos de ensino.

Para a pergunta “14- O que você acha do Planejamento de Ensino de Inglês elaborado pela SEMED para o 1º ano? Você faz alguma modificação nele?” a resposta de quase metade dos professores foi favorável ao documento:

(P1) Olha eu acho que é adequado /.../

(P3) /.../ eu acho adequado pra eles porque a gente trabalha o vocabulário, né, para eles /.../ eu penso que para o nível deles, vocabulário já tá bem bom.

(P8) Ele é flexível. Eu acho que está dentro do proposto pra nós.

(P11) Ele é bom, porque as crianças vêm da creche, não tem coordenação motora ainda.

(P12) /.../é um conteúdo muito bom, propício até, mas precisam ser acrescentadas algumas coisas porque, por exemplo, as cores, são só seis cores que tem, mas não é só essas cores que as crianças querem aprender, às vezes as cores que estão na blusa, no sapato, na parede, a gente precisa colocar mais coisas porque elas [as crianças]são muito ágeis.

(P14) Eu acho bom, tá bastante acessível/.../

Os professores justificam sua avaliação pela natureza dos conteúdos, um vocabulário “adequado” ou “acessível” ao “nível” das crianças. Nota-se certa tendência em ignorar o potencial de aprendizagem da criança. Como vimos no capítulo 1, Cameron (2001, p. xii- xiii) considera redutor achar que as crianças só aprendem as coisas simples da língua como “cores,

números e canções”. Pelo contrário, elas “são muito boas em interpretar o sentido, sem necessariamente compreender palavra por palavra” (HALLIWELL, 1992 p. 3). Portanto, o ensino de palavras isoladas, não contribui para a aprendizagem da língua pela criança. Apenas ‘P12’ mostra um posicionamento diferente. O professor, apesar de afirmar que o conteúdo é ‘muito bom’, percebe a necessidade inerente à criança de aprender de forma contextualizada: aprender as cores para descrever objetos que estão ao seu redor, que pertencem a sua realidade, e não somente aquelas que estão no conteúdo do planejamento. No entanto, não chega a questionar a concepção dos objetos de ensino que transparece ali.

Os demais professores mostram-se contrários ao planejamento, mas não apresentam justificativas consistentes. Simplesmente o avaliam como “defasado”, “ultrapassado” ou “pobre”, sem indicar em que sentido ele poderia ser reformulado, como se vê a seguir:

(P2) Eu acho que já tá meio ultrapassado, ele não foi atualizado, tem uns dois anos que é o mesmo.

(P4) Eu acho que já está bem defasado.

(P5) Esse planejamento tá defasado. Poderiam ser inseridas muitas outras coisas do cotidiano dos alunos que eles querem saber/.../

(P6) Precisa ser rediscutido, porque tem muitos alunos que já tem o domínio, porque eles conseguem assimilar /.../

(P7) Ele tá bem defasado, precisaria passar por uma reformulação.

(P9) Trata-se de um planejamento já defasado. Precisa fazer uma reformulação.

(P10) O conteúdo, eu acho muito pobre. Sinceramente, fica só naquela mesmice. Tinha que ser mais evoluído.

(P13) Eu acho muito pouco, a quantidade de conteúdos /.../

A crítica, feita por P13 – ‘Eu acho muito pouco, a quantidade de conteúdos’ – não diz respeito ao tipo de objetos de ensino escolhidos e sim revela claramente a posição favorável do professor aos conteúdos conceituais, preocupando-se apenas com a sua quantidade. Vale destacar, porém, a crítica de P5 que, embora sutilmente aponta para uma concepção mais ampla de conteúdos ao reconhecer a importância de se contextualizar o vocabulário, de relacioná-lo com o uso, respondendo aos anseios dos alunos e indo além dos conhecimentos que eles já adquiriram: ‘inserir muitas outras coisas do cotidiano dos alunos que eles querem saber’.

No entanto, ao ser indagado sobre quais conteúdos se ensina na aula de LEC (pergunta 11), P5, da mesma forma que todos os outros professores, limita-se a reproduzir os conteúdos conceituais citados no documento, como ressalta P2 ao lembrar que essa é a orientação oficial recebida:

(P1) /Greetings, hi, hello, good bye; school: teacher, student, /.../

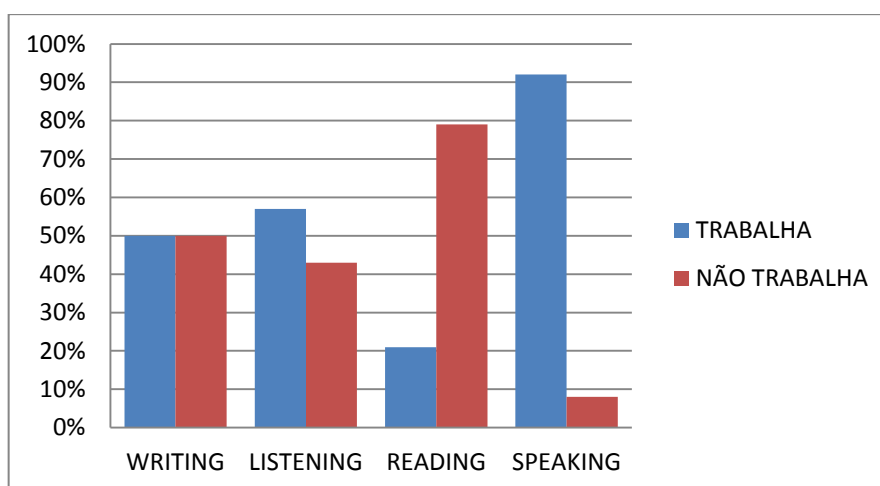
(P2) Os *greetings, colors, animals, family*. Sempre vocabulário, que é a orientação da Secretaria.

- (P3) Cores, alguns animais, frutas.
 (P4) Greetings, material escolar, brinquedos, escola, cores, animais.
 (P5) *Greetings, colors, Family, animals.*
 (P6) *Greetings, human body, fruits.*
 (P7) Nós trabalhamos os *greetings*, as cores, os números, meios de transporte /.../
 (P8) Cores, corpo humano, família.
 (P9) Cores, frutas, os números, família são conteúdos imprescindíveis.
 (P10) *Family.*
 (P11) Cores, família, números, objetos da sala de aula.
 (P12) Cores, números, corpo humano, saudações,
 (P13) *Numbers, Family, colors, fruits, animals.*
 (P14) Frutas, brinquedos, corpo humano, cores.

Todos os professores mencionam apenas os conteúdos propostos pelo Planejamento, o que nos leva a concluir que, na concepção deles, conteúdos são itens de vocabulário. Essa concepção difere do que propõe Cameron (2003, p. 109), segundo a qual o ensino de vocabulário “envolve a compreensão e o uso produtivo não apenas de palavras isoladas, mas de frases e blocos de enunciado”, os quais devem ser imbuídos de sentido ao serem contextualizados.

Em relação às habilidades linguísticas, perguntei aos professores “10- Quais as habilidades trabalhadas nas suas aulas? Você prioriza alguma(s)? Por quê?”. As respostas foram organizadas no gráfico que mostra o percentual de cada habilidade priorizada na sala de aula pelos docentes.

Gráfico 1 – Habilidades linguísticas como objetos de ensino



Dentre as habilidades linguísticas citadas pelos professores, a maioria afirmou priorizar as habilidades orais: produção oral e compreensão oral. Vale ressaltar que a

habilidade da interação oral, uma das mais importantes nessa etapa de ensino, não foi mencionada por nenhum dos professores.

(P1) No primeiro ano, eh, nós temos que trabalhar o *listening* e o *speaking*, obrigatoriamente, tá.

(P2) Primeiro ano é muito o *speaking* e o *listening*/.../

(P3) /.../não muito *listening*, mais trabalhado é pronúncia /.../ o *listening* é nós falando mesmo, né.

(P4) Eu priorizo a questão do *speaking*, né, porque quando eu levo o desenho nós vamos repetir oralmente as palavras.

(P5) Priorizo os exercícios orais que às vezes não dá pra fazer com todos os alunos, a gente faz com uma boa parte dos alunos e outros não, então a habilidade oral, né, a repetição/.../

(P7) De 1º ano, só a fala, só a questão da oralidade mesmo. Eles não escrevem/.../

(P8) A gente trabalha muito com *listening*, eu procuro muito trabalhar *listening* e *speaking* porque a parte de *writing* não dá mesmo.

(P13) A habilidade de pronúncia, porque como eles estão no primeiro ano eu não posso trabalhar a escrita com eles.

Um olhar mais atento para as respostas dos professores revela dois aspectos que merecem atenção: o predomínio da produção oral, ao invés da compreensão oral e o uso redutor do termo ‘pronúncia’ como sinônimo de ‘fala’ (produção oral).

Primeiramente, é preciso lembrar que na produção oral o falante de uma língua precisa desenvolver competências diversas para se expressar adequadamente numa situação de comunicação, o que demanda muito mais recursos do que a compreensão oral (CAMERON, 2003). Já a compreensão oral, de acordo com Scott e Ytreberg (1990), é a habilidade que as crianças adquirem primeiro, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, sendo esta, a principal fonte de aprendizagem da língua alvo pelas crianças nesta fase.

Os professores, no entanto, afirmam priorizar a fala, ao invés da compreensão oral, e isto nos leva a questionar que tipo de produção oral é trabalhada nas aulas. Vale ressaltar que segundo o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 91), uma atividade de produção oral pode incluir “cantar” uma música, ou “falar espontaneamente” uma palavra ou frase, entre outras. Nesse tipo de atividade, mesmo que a frase não esteja completa ou não seja pronunciada claramente (por exemplo, a criança poderá falar “*name is....*” ao invés de “*my name is...*”) é preciso considerar que a produção oral foi realizada. Isto significa que a habilidade de produção oral não poderá ser reduzida à pronúncia, que por sua vez, é parte da competência fonológica. Esta competência envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e de produção, por exemplo, “das unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua

realização em contextos específicos (alofones) [...]” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 166). Mas, no depoimento de alguns professores, como P3, P4, P5, P13, observa-se que o trabalho com a produção oral acontece por meio de atividades de pronúncia e repetição de itens de vocabulários, incluídos no conteúdo de cada bimestre. Esse tipo de atividade deve ser visto com cautela, pois a repetição de palavras isoladas, sem nenhum propósito comunicativo, pode tornar-se desmotivante, visto que as crianças por natureza se interessam pelo que lhes é significativo (BREARLEY; HITCHFIELD, 1976).

No que tange às habilidades escritas, apesar de ser recorrente a fala de que os alunos ‘não escrevem’, metade dos professores afirma trabalhar a escrita em suas aulas.

(P2) *writing* quase nada porque eles estão adquirindo ainda /.../

(P3) mais trabalhado é pronuncia, escrita e leitura.

(P4) /.../ tem a questão do *writing* que é a escrita, bem pouquinho. Nem todos os alunos escrevem.

(P5) Pintura e a escrita, os deveres que eu passo no quadro, né porque a gente tem que passar porque a gente é cobrada por isso também né. A gente não pode só dar a aula falando, falando e o aluno não ter nada no caderno, porque depois a gente é muito cobrada/.../

(P6) /.../levo também a questão de identificar na escrita, porque as pessoas dizem assim: “ah, eles não conseguem escrever”, eu estou tentando e vejo que pequenas palavras eles conseguem.

(P8) A gente tenta aqui acolá fazer eles copiarem/.../

(P9) Quando a gente trabalha cores é importante que o aluno pratique o *listening*, o ouvir, mas ele também precisa escrever.

Dentre as razões apontadas por eles, está a cobrança por parte dos pais de atividades escritas no caderno. Porém, nota-se que há por parte dos professores, por exemplo, na fala de P6, P8, P9, uma tendência ao ensino desta habilidade, na forma de cópia. De acordo com Cameron (2003), o uso de atividades escritas para crianças iniciantes com idade entre cinco e oito anos não é recomendável, pois a tarefa de copiar as palavras do quadro pode tomar muito tempo e “no árduo processo de escrever as letras no papel, não há espaço mental para pensar sobre o significado ou o uso” (CAMERON, 2003, p. 108).

A compreensão escrita foi mencionada por apenas dois professores:

(P10) Leitura, oralização. Porque a escrita eles ainda estão começando.

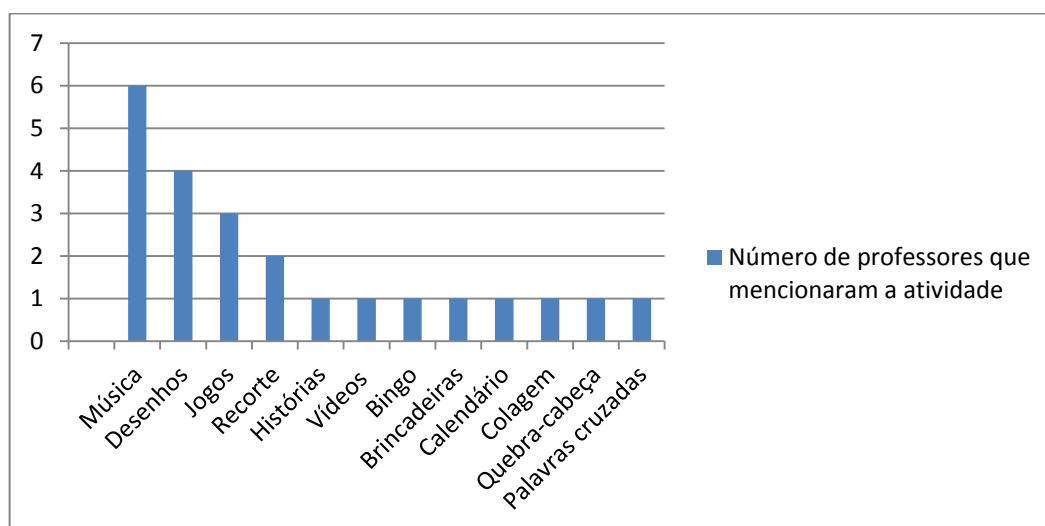
(P11) Muito de leitura, muito desenho, pra chamar a atenção, porque a língua é uma coisa nova pra eles.

Paradoxalmente, P10 justifica que trabalha a leitura, porque os alunos ainda não dominam a escrita. No caso de P11, ele afirma trabalhar a leitura associada ao desenho, visando a despertar o interesse do aluno, mas não especifica como esta habilidade é

trabalhada. Segundo Cameron (2003), aprender a ler e escrever em Inglês não são tarefas simples para as crianças, principalmente para aquelas que ainda não desenvolveram essas habilidades na sua língua materna. Desse modo, como já mostramos no capítulo 1, o ideal é que introduza o ensino destas habilidades, no contexto brasileiro, apenas a partir do 4º ano do ensino fundamental.

Por fim, questionamos os professores: “12- Que tipos de atividades você desenvolve com os alunos durante as aulas de inglês?”. As respostas dos professores foram agrupadas no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Atividades realizadas nas aulas de LEC



O gráfico acima mostra um conjunto diversificado de atividades lúdicas que são realizadas nas aulas de LEC. Contudo, o número de professores que fazem uso destas atividades é bem limitado. Por exemplo, as ‘brincadeiras’ e os ‘jogos’ que são atividades altamente recomendadas para serem desenvolvidas com crianças nessa faixa etária (VYGOSTSKY, 1991), foram citadas por um único professor. O mesmo acontece com as histórias que são fundamentais para o desenvolvimento da compreensão oral da criança, além de fomentar o interesse delas por outras culturas e possibilitar o desenvolvimento de competências gerais (SCOTT; YTREBERG, 1990). A música aparece nas entrevistas como a atividade mais praticada. Mesmo assim, dos 14 professores, apenas seis mencionam esta atividade, o que significa que ainda são poucos os professores que utilizam esse tipo de atividade em suas aulas.

Por fim, alguns trechos de falas dos professores descrevem uma aula típica de LEC no 1º ano. Não correspondem a uma pergunta específica, e sim são considerações feitas pelos

professores ao longo da entrevista, nas quais eles tentavam explicar como procediam nas aulas:

(P4) Hoje, no caso, foram as cores e os brinquedos. Eu acabei botando no quadro mesmo e nos cadernos deles.

(P5) /.../ eu passo um pouco, explico, repito com os meninos, faço o exercício oral /.../

(P11) /.../precisa que tu olhes o caderno pra ver se realmente elas estão fazendo, precisa que tu fales de frente com elas pra elas poderem responder às coisas, porque não é só tu colocares no caderno, tu pronuncias de um jeito e escreves de outro /.../

(P12) /.../ 45 minutos passa muito rápido, até a gente ajeitar, procurar o caderno de Inglês /.../copiar, fazer algum tipo de atividade /.../

(P14) No 1º ano eu só apresento o vocabulário, a gente conversa um pouco sobre aquele tema, depois geralmente tem a tarefinha que eles vão escrever/ é trabalhado só a pronúncia e a escrita /.../

As falas acima descrevem aulas expositivas, geralmente com uma atividade escrita que os alunos devem copiar do quadro, na qual os alunos devem ouvir a explicação do professor e repetir oralmente as palavras copiadas. Isso corrobora o que já havíamos constatado na análise dos objetivos e objetos de ensino do *Planejamento de Inglês*: o ensino de LEC neste contexto é totalmente voltado para o ensino descontextualizado de vocabulário. Portanto, nem os conteúdos propostos no planejamento, nem os professores em sala de aula, buscam desenvolver as competências gerais ou as competências comunicativas das crianças. Predomina a aprendizagem de palavras isoladas, anunciada em um dos objetivos específicos. Essa prática de ensino não corresponde ao que é proposto por autores do campo de LEC, como (CAMERON, 2001; ROCHA, 2006, STRECHT-RIBEIRO, 2005, MCKAY, 2006), entre outros que mencionamos no Capítulo 2. Além disso, a concepção de aprendizagem subjacente a este modelo de ensino não está alinhada à concepção sociointeracionista defendida por Vygotsky (1991), na qual a interação é um fator crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

5.3 Práticas avaliativas em inglês como LEC no município de Castanhal

Nesta seção são analisadas as práticas avaliativas em inglês como LEC no 1º ano do ensino fundamental no município citado. Visando a uma caracterização dessas práticas, a seção foi subdividida em três subseções. Na primeira, analisamos os descritores oficiais de

avaliação propostos no documento *Eixos norteadores para a elaboração do relatório de desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos*. Em seguida, são analisadas as funções da avaliação que subjazem esse e os demais documentos oficiais referentes ao ensino de LEC no município. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre as concepções dos professores a respeito da avaliação em LEC.

5.3.1 Descritores de avaliação nos documentos oficiais

Nesta subseção analiso os descritores oficiais de avaliação propostos no documento *Eixos Norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos*, que são organizados em oito eixos referentes às disciplinas que compõem a grade curricular do 1º ano do ensino fundamental. O eixo que analiso aqui, denominado “Conhecimento linguístico – Inglês” é composto por cinco descritores que indicam os resultados do processo de aprendizagem e se propõem a orientar os professores na elaboração do relatório de cada aluno.

Quadro 12 – Descritores da avaliação no documento oficial

Eixos Norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos
Conhecimento Linguístico - Inglês
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronuncia as palavras; ▪ Apresenta domínio e compreensão das palavras; ▪ Identifica e reconhece palavras; ▪ Responde às questões propostas pelo(a) professor(a); ▪ Realiza com pertinência tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta atenta e compreensão (não se aplica ao aluno surdo).

Fonte: Castanhal [s.d.]

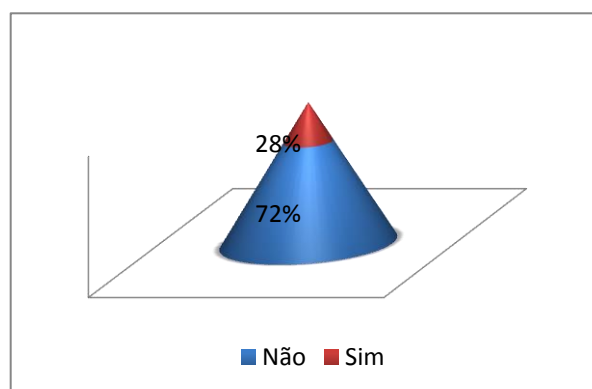
A redação destes descritores apresenta, pelo menos, dois problemas: a falta de clareza e a redução da avaliação a itens de vocabulário descontextualizados. No primeiro caso, para tomar apenas dois exemplos, o descritor “pronuncia as palavras” não indica qual seria o limite mínimo de aceitabilidade, isto é, se a criança deverá pronunciar as palavras como um falante nativo, se a pronúncia com sotaque será aceitável, ou ainda, se a pronúncia compreensível, embora com forte influência da língua materna, será considerada aceitável nesse caso (MCKAY, 2006). O segundo exemplo, “Responde às questões propostas pelo(a)

professor(a)”, em outras palavras, significa que se o aluno responder às questões de forma errada, ele também terá atendido ao critério, ou seja, ele terá nota máxima mesmo tendo respondido errado, porque o importante é responder às questões. Em relação ao segundo problema, salientamos que a avaliação isolada de vocabulário e pronúncia, desvinculados do uso efetivo da língua é criticada por diversos autores do campo de línguas estrangeiras que defendem o ensino e a avaliação voltados para o uso real da língua e para a comunicação.

Desse modo, os descritores analisados sinalizam a prevalência do estudo de palavras descontextualizadas, já notada nos objetivos e nos objetos de ensino, além de não cumprirem sua principal função que é a de ajudar o professor a escapar das apreciações subjetivas e exigir que ele saiba o que queria observar por intermédio da tarefa (HADJI, 2007). Tampouco contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças, uma vez que não apontam para situações e funções de interlocução que possam ser motivadoras para elas. Vale ressaltar que, por serem “descritores oficiais”, todos os professores do município devem fazer uso deles na elaboração do relatório semestral de cada aluno. Diante disso, perguntei aos professores nas entrevistas³⁹, se eles conheciam tais descritores e qual era a opinião deles sobre os mesmos.

Surpreendentemente, como se vê no gráfico a seguir, a maioria dos professores afirmou não conhecer o documento. Isso sugere certo distanciamento entre os órgãos oficiais que propõem e elaboram as diretrizes para o ensino/avaliação e a prática docente.

Gráfico 3 – Os professores e o conhecimento dos descritores oficiais de avaliação



A opinião dos quatro professores que afirmam conhecer o documento ficou dividida: metade concorda plenamente com os descritores e os outros dois acham que eles deveriam passar por modificações. Entretanto, nenhum deles apresenta um argumento consistente que aponte para a ineficácia dos descritores.

³⁹ Pergunta 16, ver anexo 14.

(P11) Olha, no momento eu ainda acho que tá bom.

(P3) /.../ eu acho que ele ajuda bem o professor a avaliar o aluno/.../

(P5) eu acredito que fosse melhor inserir alguns outros itens pra ti ter /.../o que escrever mais/.../ o comportamento dele, por exemplo, não nos cabe colocar, e eu acho que é importante/.../

(P6) Ele serviu de uma base, mas eu acho que precisava ser mais trabalhado, ter mais coisas para que o professor possa dar continuidade na sua avaliação /.../ ali foi muito enxuto /.../ se tivesse mais detalhado esses tópicos /.../

A falta de objetividade na justificativa de P5 nos chamou a atenção. Ao sugerir a inclusão de outros descritores, a professora afirma que o objetivo é ‘ter o que escrever mais’. Nesse caso, parece não haver uma preocupação com a qualidade da avaliação, nem com o que está sendo avaliado de fato, nem muito menos com a aprendizagem dos alunos, apenas com a quantidade de informação registrada. Já P6, embora sutilmente, sugere que os descritores precisariam ser mais claros e precisos. Contudo, ao analisar os relatórios escritos por estes professores, percebi que, em todos, há apenas a reprodução dos descritores oficiais, sem nenhuma clareza nas informações apresentadas.

(P11, A2) [...] apresenta domínio e compreensão das palavras, realiza com pertinência as tarefas.

(P3, A8) [...] apresenta domínio e compreensão do vocabulário.

(P5, A1) [...] pronunciou, identificou e reconheceu as palavras. Realizou com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependia da escuta atenta e compreensão.

(P6, A1) [...] apresenta domínio e compreensão das palavras, pronuncia as mesmas, realiza com pertinência as atividades [...]

Como se trata de uma avaliação oficial obrigatória, esperava-se que os descritores fornecessem um norte, uma orientação mais precisa para avaliação, como o próprio nome do documento sugere. Todavia, a análise aqui empreendida mostrou que eles são imprecisos e desconhecidos pela maioria dos professores. Além disso, conforme as orientações teóricas discutidas nos Capítulos 2 e 3 desta dissertação, este modelo de ensinar e avaliar não atende as características e necessidades das crianças, o que nos leva a questionar, qual seria a função da avaliação nesse contexto de ensino, preconizada neste e nos demais documentos oficiais do município. Trataremos a seguir dessa questão.

5.3.2 Funções da avaliação nos documentos oficiais

Nesta seção analiso as funções da avaliação nos três documentos oficiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Castanhal e sete PPP das escolas participantes desta pesquisa. As diretrizes relativas à avaliação incluídas nos documentos municipais estão sintetizadas no quadro a seguir, enquanto aquelas contidas nos PPP serão discutidas posteriormente.

Quadro 13 – Funções da avaliação nos documentos oficiais

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO		
Planejamento de Inglês	Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos	Regimento escolar unificado da rede municipal de Castanhal
“A avaliação acontecerá num processo contínuo e abrangente, considerando todos os aspectos da criança, sendo uma preocupação constante observar e estabelecer o avanço e o grau de conhecimento da turma e do aluno individualmente, bem como suas dificuldades” (CASTANHAL, 2012b).	“[...] cabe ao professor, no âmbito de suas atribuições, fazer do processo avaliativo acompanhamento e socialização do desenvolvimento dos educandos. [...] Sendo assim, o relatório tem a finalidade de observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades de cada indivíduo que esteja inserido no processo de ensino/aprendizagem” (CASTANHAL, 2012a).	Art. 138 – “A avaliação do rendimento escolar do discente deverá ser um processo contínuo e cumulativo através do desenvolvimento da prática educativa e deverá ter sempre em vista os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico, podendo ser realizada através de métodos, técnicas, e instrumentos diversificados, em situações formais e informais a critério do docente, para fins de promoção ou não ao Ano Escolar (série) ou etapa seguinte”. Art. 140 - “As atividades avaliativas das turmas do 1º ano do ensino fundamental regular deverão ser registradas em relatório semestral e não terão caráter de retenção” (CASTANHAL, 2013).

Nos trechos dos documentos oficiais transcritos acima observamos que a avaliação é concebida como um ‘processo contínuo’ e de ‘acompanhamento’ do desenvolvimento do aluno. Estes termos estão relacionados à modalidade formativa da avaliação, que se caracteriza essencialmente, como vimos, por sua integração ao processo de ensino/aprendizagem em andamento, processo este que ela deve favorecer. No entanto, os dois primeiros documentos citados estabelecem objetivos que não condizem necessariamente com a modalidade formativa de avaliação. Trata-se, na verdade, de fazer um balanço, como

indicam as expressões “estabelecer o avanço e o grau de conhecimento” ou “observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades”; porém mesmo que esse balanço seja realizado de forma contínua, por si só, não caracteriza uma prática formativa, pois o que torna a avaliação formativa é o uso que é feito dessas informações. Se o balanço é apenas registrado e arquivado, se nenhuma decisão é tomada e nenhuma ação efetivada no sentido de ajudar na melhoria das dificuldades diagnosticadas, a avaliação não poderá ser considerada formativa e o diagnóstico não passará de uma constatação *a posteriori*.

O mesmo ocorre com o *Regimento escolar unificado da rede municipal*. O documento afirma que o objetivo da avaliação é a promoção do aluno para a série seguinte. Ora, aqui o ato de avaliar é reduzido a uma verificação do que o aluno aprendeu, seguida pela promoção ou retenção deste aluno, exceto no 1º ano, onde a promoção é automática. Mesmo a avaliação sendo definida como um processo contínuo, a preocupação explícita é a regulação do sistema educacional, a determinação do fluxo de alunos dentro do estabelecimento, e não a melhoria das aprendizagens dos alunos. Essa função da avaliação é semelhante à preconizada em alguns PPP das escolas. No excerto do PPP11 abaixo, a avaliação tem a função de melhorar os resultados do IDEB, ou seja, a preocupação é com os resultados da avaliação externa, institucional.

(PPP11) “Propomos uma **avaliação contínua acompanhada de recuperação paralela, buscando assim realizar a busca da melhoria do IDEB e a diminuição de reprovação** em nossa Escola”.

Apesar de usar o termo ‘contínua’, o importante nesse caso é o resultado, o que é condizente com a função somativa da avaliação. Verificar as aprendizagens e propor atividades de recuperação, visando à aprovação que nem sempre é sinônimo de aprendizagem.

O PPP7 e PPP8 também recomendam a avaliação ‘contínua’ e o uso de observações e relatórios descritivos como instrumentos de avaliação, numa referência aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. No entanto, os documentos não apresentam maiores informações de como deveriam ser elaborados esses instrumentos.

(PPP7, p.13) “A avaliação do desempenho do aluno do 1º ano contempla a **observação dos avanços da aprendizagem do aluno** nas áreas de conhecimento e organizada sistematicamente em relatórios descritivo de desenvolvimento da criança”.

(PPP8, p. 18) “Dentro dessa perspectiva **a avaliação será vivenciada de forma contínua**, observando os dados coletados em registros e análises, em grupos e relatórios”.

Os termos ‘contínua’ e ‘de acompanhamento’ em referência à função da avaliação são recorrentes nos PPP1, PPP6 e PPP13. Nos trechos descritos a seguir, essa função é voltada para melhorar as condições de ensino/aprendizagem, no sentido de fornecer informações que possam regular a prática do professor e contribuir com a formação do aluno;

(PPP1, p. 41) “Avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação - reflexão, **num acompanhamento permanente do professor** e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas”.

(PPP6, p. 11) “Dessa forma, a escola trabalha com **a avaliação formativa e contínua** levando em consideração o artigo 24 inciso V alínea a da LDB que preconiza: **a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno**, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

(PPP13, p.15) “Propomos uma **avalição contínua** no decorrer da execução de cada atividade **buscando realizar os ajustes necessários a nossa própria prática** a partir do diagnóstico das necessidades e peculiaridades dos envolvidos”.

Por fim, o PPP10 coloca-se numa perspectiva contrária a qualquer tipo de avaliação que exclua os alunos, revelando uma forte orientação ideológica contra as práticas tradicionais de avaliação. Nesse sentido, ele propõe o uso de instrumentos alternativos de avaliação, que por si só não resolvem o problema da ‘exclusão’. Como vimos no Capítulo 3, a avaliação deve ser realizada em consonância com os objetivos e objetos de ensino e de aprendizagem, portanto, faz-se necessário uma reflexão mais ampla que vai muito além da rejeição às provas escritas tradicionais.

(PPP10) “Tradicionalmente a avaliação escolar tem se constituído em poderoso instrumento de opressão e exclusão contra os alunos, particularmente das classes populares. [...] Por isso lutamos **contra essa concepção de avaliação punitiva e nos colocamos em busca de novos caminhos, que partam da realidade concreta dos alunos em direção a mudanças em favor da maioria através de exercícios, trabalhos, pesquisas, relatórios etc.[...]**”.

De uma maneira geral, predominam nos PPP e nos demais documentos analisados os termos ‘processo contínuo’ e ‘acompanhamento’, que estariam relacionados à função formativa da avaliação. No entanto, o principal objetivo da avaliação preconizado nesses documentos é estabelecer balanços das aprendizagens dos alunos e promovê-los ou não para a série seguinte, o que é condizente com a modalidade somativa da avaliação. O *relatório de desenvolvimento do aluno*, instrumento indicado a esse efeito, por exemplo, é caracterizado como semestral ou anual, o que confirma a função de verificação a que ele se destina, ao final

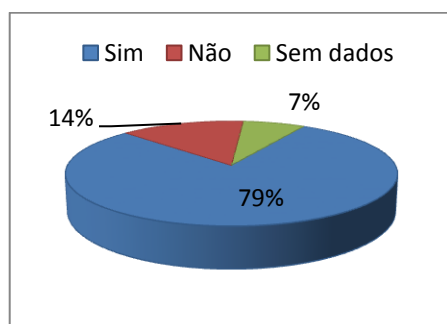
de uma etapa de aprendizagem. Há, portanto, uma confusão referente à avaliação formativa, que é contínua, processual, e a avaliação somativa, que tem a função de verificação periódica. Embora ambas possam se realizar ao longo do tempo, apenas a primeira dispensa a atribuição de notas ou conceitos, visa à uma regulação das atividades de ensino e de aprendizagem e se torna fonte de regulação da aprendizagem em andamento.

A análise aqui empreendida mostra que ainda falta muito para que a avaliação, de fato, seja orientada para a regulação das aprendizagens. As orientações contidas nos documentos são superficiais e pouco operacionais, o que mostra que esta ainda ocupa um espaço pouco privilegiado entre os componentes do processo de ensino/aprendizagem. Observou-se, ainda, que nenhum dos documentos preocupa-se em discutir o que tem que ser avaliado e a relação dos objetos de avaliação com os objetos de ensino e com os objetivos da aprendizagem. De fato, valer-se de uma avaliação formativa para avaliar objetos errados (por exemplo, a qualidade os desenhos dos alunos para avaliar o desempenho em inglês), anula a validade da avaliação.

5.3.3 Concepções dos professores a respeito da avaliação em LEC

Como vimos acima, os documentos limitam-se a apresentar orientações superficiais sem, de fato, auxiliar os professores na difícil tarefa de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Diante disso, perguntamos aos professores, nas entrevistas realizadas, se eles achavam importante avaliar crianças aprendentes da Língua Inglesa no 1º ano. Suas respostas estão sistematizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Importância da avaliação em Língua Inglesa no 1º ano



Conforme se observa no gráfico, a maioria dos professores (79%) mostrou-se favorável a avaliar crianças no 1º ano. Nos excertos abaixo dois professores justificam essas respostas.

(P3) A avaliação é necessária em todos os momentos /.../ **tem que avaliar pra saber se o aluno está aprendendo**, se o aluno está assimilando aquilo que foi ensinado /.../ **então tem que avaliar, agora tem que saber como avaliar** /.../ talvez não seja como avaliar alunos de sexto ano ou nono ano, talvez não seja a mesma maneira, o mesmo método /.../

(P5) Com certeza, lá nessa avaliação a gente vai **descobrir, né, aquele aluno que já tem um bom desenvolvimento** /.../ ele consegue falar, ele consegue se expressar, ele entende, né, ele já consegue identificar algumas palavras /.../ e também **diagnosticar alguns problemas**, quando o aluno não consegue entender /.../

Nas falas de P3 e P5, há o reconhecimento da importância da avaliação com a função de verificação, para constatar os efeitos do ensino. Todavia, P5 associa a essa função a de diagnosticar dificuldades, o que se traduz, na fala de P3, pela ideia de se avaliar “em todos os momentos”. Essas posições condizem com o que é preconizado nos documentos oficiais que, como percebemos, assimilam uma verificação realizada no final do período, claramente somativa, a um processo de avaliação contínua de natureza formativa apoiado no diagnóstico das dificuldades.

Em nenhum momento, esses professores questionam a validade do relatório de desenvolvimento para ser, ao mesmo tempo, instrumento de diagnóstico durante o processo e de balanço final. Nas palavras de P3, há apenas uma preocupação com as especificidades do público avaliado, ou seja, o professor suspeita que não seja desejável avaliar crianças dessa idade da mesma forma como se avaliam adolescentes. Sua posição alinha-se à de McKay (2006) que, como vimos, defende uma abordagem específica para avaliar crianças aprendentes de língua devido às características desse público.

Um número menor de professores mostrou-se contrário à avaliação, conforme se constata nos depoimentos a seguir.

(P4) /.../ a secretaria pede uma avaliação, então nós temos que dar uma avaliação, entendeu? /.../ **o correto seria não ter avaliação**, o que é avaliar? né, porque às vezes eu posso ser até injusta com meu aluno, atribuir uma média e o aluno, né, dentro de outra disciplina ter uma evolução muito melhor, então a gente avalia por quê? Porque a secretaria exige uma avaliação.

(P2) Não, **não acho que é importante não**. Porque, assim eu acho que é **importante a avaliação no dia, na aula, a observação da aula mesmo**, como eles se saíram naquele tema, mas assim **fazer uma avaliação pra ver o quê que a criança conseguiu aprender e o que não, acho que não** porque eles tão num período assim de aquisição de novas coisas /.../

Fica evidente que P4 concebe a avaliação de forma redutora, apenas como uma exigência formal e institucional, cujo objetivo não entende: “a gente avalia por quê?”. P2 também se mostra contrária à avaliação formal, de mera verificação (“ver o que a criança conseguiu aprender ou não”), mas não parece indicar outra função para a observação cotidiana em sala de aula que preconiza, uma vez que não especifica o uso previsto para os dados coletados, que, assim, continuam visando à constatação dos resultados (“[observar] como se saíram”). Os documentos oficiais, mais uma vez, não esclarecem os professores sobre como integrar a avaliação à aprendizagem, de modo que o discurso destes reflete, ao mesmo tempo, um descontentamento com as práticas propostas e um fechamento na função somativa.

Na entrevista também perguntamos aos professores ‘Como você avalia seus alunos e quais os instrumentos utilizados?’

A maioria dos professores afirmou que realiza atividades escritas, artísticas, como desenho e pintura e, atividades orais com foco na pronúncia. A fala de P1 explicita bem os procedimentos avaliativos adotados pelos professores.

(P1) Eu **faço atividades na sala de aula**, trabalhos. Por exemplo, vamos trabalhar frutas hoje: desenhamos as frutas, pintamos, trabalhamos a pronúncia delas, tá fizemos a atividade, no final da atividade eu dou o visto e lanço quatro possíveis conceitos: **Insuficiente** quando o aluno ou não fez ou ficou muito ruim mesmo, **Bom, Ótimo, Excelente**, são esses quatro. /.../ recolho os vistos de períodos em períodos e vou somando. Hoje, por exemplo, eu tava fazendo com os alunos do primeiro ano, recolhendo os cadernos, tava vendo essas atividades hoje: *greetings, school, colors*, quem tinha os vistos /.../ **eu vejo o conceito que prevaleceu em cada um deles** /.../

(P13) Faço **avaliação oral e individual, quando é período de avaliação** eu **chamo de um por um** e a gente vai vendo o conteúdo, e a partir daí eu consigo ver mais ou menos né, o grau que eles já estão aí de desenvolvimento.

Conforme se observa em P1, a avaliação consiste em verificar se a atividade foi realizada. A partir daí é atribuído um conceito ao trabalho (desenho) dos alunos. Nesse caso, a avaliação é praticada de acordo com as diretrizes oficiais, de forma contínua e cumulativa, isto é, o que P1 pratica é uma avaliação somativa continuada, já que para toda atividade é atribuída um conceito que vai entrar em uma espécie de média, mesmo que essa média não seja numérica (“vejo o conceito que prevaleceu”). Isso significa que todas as atividades de sala de aula transformam-se em atividades de avaliação, sem distinção entre as atividades de descoberta, de sistematização ou de exercitação do que é novo. Mas não encontramos alerta

nos documentos oficiais, mostrando que qualificar um desempenho enquanto ele ainda está sendo construído não faz sentido.

Também em P13, observa-se a prática de uma avaliação somativa, pois o professor realiza a avaliação em períodos dedicados especificamente a esse fim. Nesse caso, a avaliação nem é contínua nem formativa.

Os professores também afirmaram que fazem uso de observações para avaliar os alunos.

(P11) A partir do momento que entro na sala de aula, do primeiro dia de aula, eu **observo** meus alunos /.../ mas **eu vou observando tudo**, o dia-a-dia de cada um /.../

(P7) /.../ Aí aos poucos eu vou fazendo as **observações no meu caderninho**/.../

Ora, sendo apenas 45 minutos de aula semanais em turmas que têm, em média, 30 alunos, pode-se duvidar que um professor seja capaz de observar ‘tudo’ em todos os alunos. Sem definir o que analisar e quantos alunos observar em cada aula, fica difícil fazer um registro válido das aprendizagens dos alunos, como alerta Hadji (1994) ao falar da ilusão de uma observação sem foco.

Utilizando a classificação de Hadji (1994), que apresentamos na seção 3.3.3 desta dissertação, observamos que os professores mencionam, nas entrevistas, apenas duas categorias de instrumentos de avaliação, como sintetiza o quadro a seguir:

Quadro 14 – Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores

Instrumentos de coleta de dados	Instrumentos de ajuda ao aprendente	Instrumentos de comunicação dos resultados
- observação não planejada; - atividades no caderno; - atividades orais.	Não houve ocorrência.	- relatório de desenvolvimento do aluno.

Destes instrumentos, apenas o relatório é oficial e deve ser entregue semestralmente aos pais dos alunos e à secretaria da escola. A observação não planejada, as atividades no caderno e atividades orais são mencionadas como dados utilizados para o preenchimento do relatório, mas em nenhum momento são encaradas como instrumentos formativos suscetíveis de fomentar o processo de construção das competências esperadas.

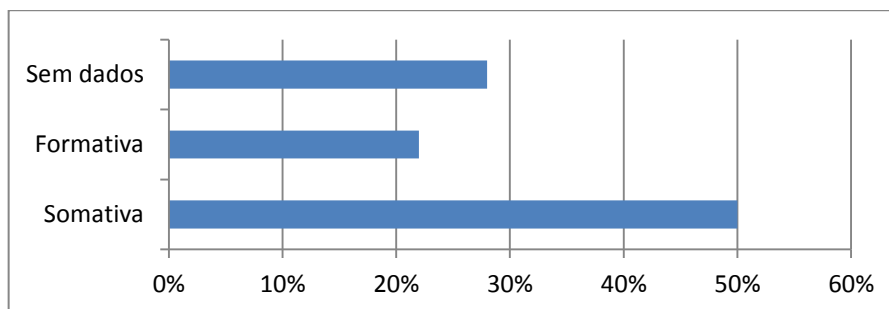
Diante disso, perguntamos aos professores: ‘Em sua opinião, o relatório é um instrumento de avaliação formativa ou somativa? Justifique’. O Gráfico 5 apresenta o percentual de respostas dadas pelos entrevistados.

Metade dos professores optou em classificar o relatório como um instrumento relacionado à modalidade somativa da avaliação, o que condiz com as orientações contidas nos documentos oficiais.

(P10) Bom, é **somativa**, só. Pra mim, só pedem, **como se fosse uma somatória**/.../ como se fosse um documento, entendeu?

(P8) /.../ seria muito interessante que o aluno tivesse um *feedback*, mas o problema é que quando a gente vai ler esse relatório, a gente lê pro pai /.../ e **aí eu não acredito que seja muito, eh, formativo, eu acho que tá mais somativo /.../**

Gráfico 5 – Função da avaliação no relatório de desenvolvimento do aluno



Como se pode observar nos excertos mostrados, P10 afirma que o registro é apenas uma exigência institucional, “um documento” que não favorece a aprendizagem dos alunos como seria o caso de um instrumento formativo. P8 questiona-se em relação ao impacto do instrumento, em termos de regulação, já que a informação é repassada posteriormente ao período de ensino/aprendizagem e não a seus principais destinatários: os aprendentes. Segundo essa professora, para ter um efeito formativo, seria preciso que o aluno fosse informado, não apenas seus pais. Conforme constata Fernandes (2009, p. 61), “[...] o que acontece muitas vezes é que o *feedback* ou a informação proporcionada não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou”.

Um percentual pequeno de professores identifica um potencial formativo no relatório de desenvolvimento, por entender que os dados ali coletados podem ser revertidos em prol da aprendizagem.

(P13) /.../ é **formativa**, porque a partir dali que eu faço essa avaliação, aí que **eu vou vendo o que precisa melhorar**, quais são os conteúdos que eu preciso trabalhar mais com eles.

Os professores que fazem essas considerações indicam que, pelo menos em seu discurso, o registro do desenvolvimento do aluno lhes permite regular as atividades de ensino. Apesar de os objetivos da avaliação preconizados nos documentos oficiais estarem voltados para a verificação da aprendizagem, esses professores vislumbram a possibilidade de integrar a avaliação ao ensino e realizar, de fato, não só uma avaliação contínua, mas também formativa.

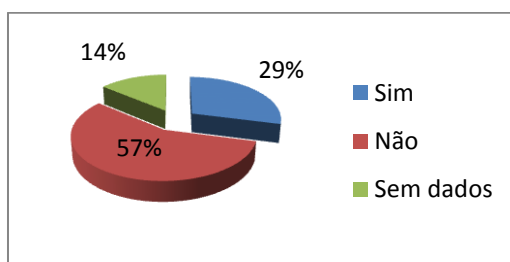
(P6) /.../ **o relatório te dá embasamento aonde teu aluno parou, o que foi que ele conseguiu desenvolver naquele semestre, e a gente tentar procurar melhorar o conhecimento daquele aluno/** até a nossa prática em sala de aula, porque aquele desenvolveu e o outro não? Por que a oralidade daquele tá melhor e o outro não? E às vezes a gente vai verificar que é porque ele tem problema de dicção, tudo isso a gente tem que ver /.../

Porém, essa regulação ainda está longe de ocorrer durante as atividades, uma vez que os dados dizem respeito a um período de ensino/aprendizagem encerrado (“o que ele conseguiu desenvolver naquele semestre”). Também se pode considerar que, ainda que ocorresse, não seria muito proveitosa por se exercer em objetos inadequados, como veremos na seção 5.4.

Ainda nos parece significativo constatar que quase um terço dos entrevistados não consegue definir a natureza do relatório de desenvolvimento. Na medida em que o discurso oficial oscila entre o acompanhamento e a verificação, não é de se espantar que o instrumento preconizado para essa avaliação contínua, porém somativa, não seja identificado nem como somativo nem como formativo.

O *Regimento escolar unificado da rede municipal de educação* afirma que, no 1º ano, a avaliação não terá caráter de retenção. Perguntamos aos participantes da pesquisa: ‘Em sua opinião, a retenção no 1º ano é positiva ou negativa? Por quê?’. As respostas recebidas constam do gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Opinião dos professores sobre a retenção de alunos no 1º ano



A maioria dos professores (57%) mostrou-se contrária à retenção dos alunos no 1º ano, conforme se constata nos excertos a seguir:

(P9) /.../ não há necessidade de reter esse aluno **porque é um aluno que tá iniciando**, eu penso que o desenvolvimento ele acontece com o tempo né, às vezes a criança no início, ela estranha, **mas quem sabe com o tempo né, ela passa a ter mais amor, mais apego ao idioma estudado que é o inglês /.../**

(P5) /.../ pra ter caráter de retenção acho que seria muito cruel com eles. /.../ **porque eles ainda não estão alfabetizados né /.../ não estão maduros /.../ se fosse pra reter ia ser muito aluno.**

(P3) Eh, o aluno ficar reprovado ou retido no primeiro ano, ele tem que ter uma deficiência muito grande /.../ então eu penso que a avaliação não deveria reter mesmo o aluno no primeiro ano, **porque isso talvez não ajudaria, né, ele a desenvolver /.../**

(P8) /.../ nós não temos como reter um aluno no primeiro ano em Língua Inglesa /.../ até **porque ou de uma maneira ou de outra essa língua, ela é imposta a ele /.../** então ele mal começou a primeira língua e já dá de cara com outra e aí, na minha opinião, ele não tem obrigação de ter domínio de/nem dos conceitos básicos/.../ não acredito que a retenção seja o caminho no primeiro ano.

Dentre as justificativas apontadas, está a de que o aluno ainda não foi alfabetizado e que está iniciando a aprendizagem de uma língua que ele não escolheu estudar. Há também a preocupação, por parte de P9, de que a reprovação interfira na relação afetiva com o idioma estudado e nas atitudes da criança em relação a ele. P3, por sua vez, acredita que a retenção não teria efeitos positivos no desenvolvimento do aluno. Essa postura é defendida por McKay (2006) que, ao falar da vulnerabilidade como uma das características distintivas das crianças, destaca a avaliação como uma oportunidade para elas experimentarem o sucesso. É interessante notar que, apesar de mencionar o processo no qual os jovens alunos se encontram, nenhum dos entrevistados contrários à retenção desses alunos sugere o uso de um instrumento realmente formativo.

As entrevistas indicam que essa opinião não é unânime, uma vez que 29% dos professores se mostraram favoráveis à retenção do aluno, mesmo no 1º ano.

(P1) É eu acho o seguinte, **se tem avaliação, teria de ter retenção**. Acho que não faz sentido você avaliar, tal, tudinho, teve todo um trabalho e demonstrou que alguns alunos estão aptos, outros não, tá entendendo? /.../ **Eu acredito que se tivesse a retenção ia ser um estímulo pra acelerar, ‘opa, eu não quero ficar, então vou me acelerar mais um pouco /.../**

(P10) /.../ **se ele não tá progredindo, ele não pode passar pra outra turma/ vai atrapalhar tanto o andamento da outra turma**, como o dele e como o do professor. Ele deveria ficar retido /.../

(P11) /.../ a retenção, se tivesse, ela seria positiva, mas como não tem acho negativa. **Acho que deveria ter em qualquer disciplina.**

(P14) /.../não só no primeiro, porque até o quinto ano ele não retém, nem Inglês, nem Libras, nem Espanhol/.../ **deveria reter o aluno sim**, porque até então não deixa de ser uma disciplina normal como as outras, mas eles têm essa exclusão /.../

Na fala de P1, é possível perceber uma concepção de avaliação estritamente classificatória cuja função principal é aprovar/reprovar o aluno: nesse caso, a avaliação não tem razão de ser se não houver retenção. Há, nos dizeres desse professor, a crença de que a possibilidade de reprovação pode incentivar o aluno a estudar mais. A opinião de P1 é compartilhada por outros professores, conforme comprovam os excertos acima. P10 vê a retenção como uma forma de evitar que o aluno na série seguinte seja um empecilho para o trabalho do professor e para o progresso da turma. Ora, a avaliação que deveria ser um meio de ajudar o aluno a vencer suas limitações para progredir, transforma-se em um instrumento de seleção entre aqueles que são dignos do interesse do professor e os outros. Vale ressaltar que estamos falando de crianças de seis anos que acabaram de entrar na escola e estão sendo avaliados formalmente pela primeira vez. Nesse caso, há uma redução das funções da avaliação, bastante criticada pelos estudiosos (LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999b; FERNANDES, 2009) que defendem uma avaliação a serviço da aprendizagem, não da reprovação. Conforme sustenta Luckesi (2011, p. 55), “o objetivo da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento e seu conseqüente desenvolvimento”.

Conforme constatamos nas entrevistas há muitas inconsistências nas falas dos professores em relação à avaliação nesse contexto de ensino, o que pode ser conseqüência da lacuna deixada pela formação inicial, que é voltada para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Na seção seguinte analisaremos, nos relatórios dos alunos, quais são os objetos avaliados por esses docentes com o objetivo de identificar se estes correspondem aos objetos de ensino discutidos na primeira parte deste capítulo.

5.4 Objetos de avaliação nos relatórios

Nesta seção, analiso os objetos de avaliação identificados nos Relatórios de desenvolvimento do aluno, bem como aqueles mencionados pelos professores nas entrevistas, com o intuito de verificar se eles estão alinhados aos objetos de ensino analisados na seção 5.1.

Depois de fazer uma leitura atenta dos 220 Relatórios de desenvolvimento do aluno, foram identificados 14 objetos de avaliação, totalizando 460 ocorrências desses objetos, encontrados com a ajuda da ferramenta ‘localizar’ do *word*. Os objetos foram divididos em dois grupos: o das competências comunicativas, composto por seis objetos que correspondem a 43,3% do total, e o das competências gerais, composto por oito objetos, correspondentes a 56,7% das ocorrências encontradas, conforme mostra o quadro abaixo.

Tabela 3 – Ocorrências dos objetos de avaliação nos Relatórios

	OBJETO DE AVALIAÇÃO	Nº de ocorrências	% por objeto	% por competências
Competências comunicativas	Pronúncia	77	17	43,3
	Vocabulário	45	9	
	Escrita	32	7	
	Oralidade	27	6	
	Compreensão oral	18	4	
	Leitura	1	0,3	
Competências gerais	Cumprimento das tarefas	89	20	56,7
	Participação	60	13	
	Interesse	48	10	
	Atenção e concentração	24	5	
	Outras habilidades	18	4	
	Assiduidade	9	2	
	Satisfação	8	1,7	
	Interação (Relacionamento interpessoal)	4	1	
	TOTAL	460	100	100

Nas duas subseções seguintes serão discutidos cada um desses grupos e na última, trataremos das relações entre os objetos de avaliação e os objetos de ensino analisados na seção 5.1.

5.4.1 Competências comunicativas como objeto de avaliação

Nesse primeiro grupo, que corresponde a 43,3% do total dos objetos encontrados nos relatórios, foram agrupados os seguintes objetos de avaliação: vocabulário, pronúncia, escrita, oralidade, escuta e leitura, conforme a classificação proposta no QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), discutida no Capítulo 3 desta dissertação.

Como mostra o quadro, os objetos mais avaliados nessa categoria foram pronúncia e vocabulário. Vale ressaltar, contudo, que estes não são considerados habilidades linguísticas. Segundo o QECR, a pronúncia é parte da competência fonológica e o vocabulário integra a competência lexical, ambas fazem parte da competência linguística que, por sua vez, é uma das componentes da competência comunicativa.

Tabela 4 – Objetos de avaliação: competências comunicativas

Competências comunicativas	Objetos de avaliação		%	Exemplos de registro nos relatórios
	Atividades comunicativas	Escrita	16	(P7, A4) [...] porém teve dificuldades nas tarefas escritas.
Oralidade		14	(P3, A7) [...] apresenta dificuldades principalmente na oralidade.	
Compreensão oral		9	(P12, A10) [...] realizou com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependia da escuta atenta e compreensão.	
Leitura		1	(P14, A3) [...] realiza com sucesso as atividades, destacando-se na escrita e leitura.	
Proficiência linguística	Competência lexical ‘Vocabulário’	22	(P13, A8) [...] demonstra domínio e compreensão do vocabulário relacionado aos conteúdos ministrados (família, frutas e animais).	
	Competência fonológica ‘Pronúncia’	38	(P3, A4) [...] a aluna apresenta bom rendimento nas atividades propostas com boa pronúncia.	
Total		100		

Desse modo, “a progressão na aprendizagem de línguas é mais evidente na capacidade para se envolver em actividades linguísticas observáveis [...]” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 90). Estas atividades são: compreensão oral, produção oral, interação oral, leitura e escrita. Com base nisso, o Portfólio Europeu de Línguas para crianças não apresenta descritores para avaliar pronúncia e vocabulário, pois o propósito do documento é avaliar o uso efetivo da língua e não os componentes da competência linguística isolados. Todavia, nos relatórios analisados, os itens pronúncia e vocabulário, são priorizados pela maioria dos professores, conforme se constata nos excertos a seguir.

(P2, A4) consegue relacionar objeto e **pronúncia**.

(P3, A4) a aluna apresenta bom rendimento nas atividades propostas com boa **pronúncia**.

(P3, A6) A aluna se desenvolve bem nas atividades propostas da língua inglesa com **boa aquisição de vocabulário e boa pronúncia**.

(P6, A2) precisa melhorar a **pronúncia** de algumas palavras estudadas em sala.

(P8, A10) tem dificuldade na **pronúncia**.

(P9, A9) apresentou bom rendimento na **pronúncia**.

(P10, A10) A **pronúncia** está regular.

(P10, A4) A aluna conseguiu assimilar e empregar a **pronúncia** de forma correta, as atividades escritas, desenhos e **assimilação de vocabulário** e imagens foram bem aceitas.

(P13, A8) A discente participa das aulas de Inglês demonstrando domínio e compreensão do **vocabulário** relacionado aos conteúdos ministrados (família, frutas e animais).

(P13, A5) Nas aulas de Inglês, teve bom desempenho nas atividades orais propostas. Discrimina oralmente o **vocabulário** apresentado: *greetings, colors, human body, classroom*.

Além de não ter nenhum propósito comunicativo, a avaliação da pronúncia é expressa de forma muito geral, de modo que não é possível identificar, por exemplo, quais os critérios que o professor utiliza para distinguir uma ‘pronúncia regular’ de uma ‘boa pronúncia’. No caso do vocabulário, o foco da avaliação é a ‘aquisição’ e ‘assimilação’ de palavras descontextualizadas. Essa forma de avaliar foi constatada também nas entrevistas, conforme se confirma na fala do professor:

(P6) a gente deve avaliar mais a questão **da pronúncia**, da oralidade da criança, a questão de **assimilação do conteúdo**, /.../

Os objetos de avaliação ‘vocabulário e pronúncia’ estão alinhados aos objetos de ensino discutidos na seção 4.1.2, o que não causa nenhuma surpresa, considerando que os objetivos e conteúdos do *Planejamento de inglês* propõem a aprendizagem de itens lexicais, embora esse não seja o propósito do ensino de LEC defendidos pelos especialistas da área.

No que concerne às habilidades linguísticas, a que mais aparece nos relatórios é a escrita. Conforme vimos, não é recomendável ensinar a escrita em língua estrangeira quando os alunos ainda não desenvolveram essa habilidade em língua materna (MCKAY, 2006). Mas não é isso o que se observa nos relatórios analisados:

(P2, A2) não demonstrou interesse nas atividades **escritas**.

(P3, A7) demonstrou dificuldade na **escrita**.

(P7, A4) porém teve dificuldades nas tarefas **escritas**.

(P13, A9) Precisa ainda de acompanhamento para fazer as tarefas **escritas**.

(P14, A3) [...] a mesma realiza com sucesso as atividades, **destacando-se na escrita e leitura**.

Os excertos acima expressam os resultados negativos da tentativa de ensinar a habilidade da escrita precocemente. São compreensíveis as dificuldades que uma criança de seis anos enfrenta ao se deparar com atividades escritas em uma língua estrangeira, devido ao esforço cognitivo que estas demandam (CAMERON, 2001). Surpreendente, porém, é a afirmação encontrada no relatório da aluna 3, escrito por P14, segundo o qual a aluna se destaca na escrita e na leitura. Esse tipo de avaliação, contudo, não é referente à produção e

compreensão escrita da criança, mas à cópia e repetição de vocabulário, conforme o próprio P14 revela nas entrevistas:

(P14) No 1º ano eu só apresento o vocabulário, a gente conversa um pouco sobre aquele tema, **depois geralmente tem a tarefinha que eles vão escrever/ é trabalhado só a pronúncia e a escrita /.../**

Também nas entrevistas, ao falar sobre como avaliam os alunos (pergunta 19), outros professores mencionaram a habilidade da escrita.

(P3) através da **escrita** mesmo, né, através dos desenhos.

(P9) /.../ o aluno precisa /.../ fazer as atividades, tanto **escrita**, como oral.

(P12) /.../ a avaliação que a gente tira é pelos exercícios que a gente passa né, tanto os **escritos** quanto os orais /.../

Como vimos na análise dos objetos de ensino, a escrita aparece como uma das atividades constantes nas aulas de LEC; isso implica que a avaliação desta habilidade é congruente com os objetos de ensino escolhidos pelos professores, o que não significa que esteja de acordo com as orientações teóricas para esse contexto específico.

As habilidades orais, ‘fala e escuta’ aparecem menos frequentemente nos relatórios do que a escrita, o que revela mais uma vez, certa coerência com os objetos de ensino que, como vimos, priorizam a escrita e uma incoerência em relação às orientações propostas para esse público, tal como afirma Strecht-Ribeiro (2005, p. 96) “as actividades da oralidade são fundamentais para fazer nascer em todas as crianças o desejo, o hábito e depois a capacidade de comunicar em L.E”.

(P9, A8) Ela foi eficiente na **escuta** e nas correções de seus trabalhos.

(P12, A10) [...] realizou com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependia da **escuta** atenta e compreensão.

(P7, A4) Foi bastante atenta nas atividades que dependiam da **escuta**.

(P5, A5) [...] demonstrou bom desempenho nas atividades, com autonomia na realização dos exercícios, **apesar de falar pouco**.

(P3,A7) [...] porém apresenta dificuldades principalmente na **oralidade**.

(P2,A5) [...] foi atuante apenas nas pinturas dos conteúdos trabalhados, sem muito interesse pela **oralidade**.

Os excertos acima mostram que as crianças obtiveram um desempenho melhor na ‘escuta’ do que na ‘fala’. Geralmente, as crianças aos seis anos compreendem as situações de maneira mais rápida do que a linguagem, sem necessariamente compreender palavra por palavra. Na língua materna, elas já conseguem se expressar oralmente e falar sobre assuntos

que lhes são familiares, porém na língua estrangeira, essa habilidade necessitará de mais tempo para ser consolidada (SCOTT; YTREBERG, 1990). Além disso, Reilly e Ward (1997, p. 7), afirmam que as crianças podem passar um longo tempo absorvendo a língua antes de produzir algo, portanto, tentar forçá-las a falar na língua-alvo pode gerar ansiedade que conseqüentemente retardará ainda mais a sua produção oral. Desse modo, ao emitir um parecer desse tipo, o professor não contribui para o desenvolvimento das crianças, porque foca no que elas não são capazes de fazer, quando, ao invés disso, deveria comunicar os avanços conseguidos.

As habilidades orais da criança como objetos de avaliação também são mencionadas pelos professores nas entrevistas ao responder a pergunta “18- Como você avalia seus alunos?”:

(P13) Faço **avaliação oral e individual** [...] a gente vai vendo **o conteúdo**, e a partir daí eu consigo ver mais ou menos né, o grau que eles já estão aí de desenvolvimento.

(P4) /.../ só a questão do *speaking*, né, **deles falarem, deles repetirem**, então eu acrescento a média deles, ou eles fazendo ou não fazendo /.../

Tanto nos excertos dos relatórios, como nas entrevistas, é possível constatar que não é a capacidade de produção oral da criança que está sendo avaliada, por exemplo, se ela consegue cantar parte de uma música ou falar espontaneamente na língua alvo em uma situação simulada (por ex., em uma situação de saudação). O objeto de avaliação aqui é a assimilação do conteúdo e a repetição como mostra a fala dos professores. Em P13, percebe-se ainda a postura tradicional de fazer ‘avaliação oral’, isto é, chamar os alunos ‘um por um’ para avaliar. Esse tipo de teste, segundo Ioannou-Georgiou (2011) causa ansiedade e estresse para as crianças, podendo inclusive levá-las a desenvolver atitudes negativas em relação à língua e a perder o interesse e a motivação para aprender o idioma.

5.4.2 Competências gerais como objeto de avaliação

No segundo grupo, que corresponde a 56,7% dos objetos de avaliação encontrados nos relatórios, são mencionadas as competências gerais dos aprendentes como aquilo que o professor avalia.

Como vimos no QECR, as competências gerais (saberes, saber fazer, saber ser e saber aprender de toda ordem) não são específicas do uso da língua, mas se recorre a elas para

realizar atividades de todo o tipo. Como mencionamos no Capítulo 2, essas competências poderão ser avaliadas, desde que elas sejam objetos de ensino e de aprendizagem em um determinado curso. De acordo com o quadro a seguir, a maioria dos objetos de avaliação encontrados nos relatórios são competências gerais. Contudo, como mostrei na análise dos objetos de ensino, tais competências não são mencionadas nem no *Planejamento de Inglês*, nem na fala dos professores nas entrevistas.

Tabela 5 – Objetos de avaliação: competências gerais

Objetos de avaliação		%	Exemplos de descrição nos relatórios	
Competências gerais	Competência de aprendizagem	Cumprimento das tarefas	34 (P7, A9) [...] não realizou todas as atividades propostas.	
		Outras habilidades	7 Demonstrou também bastante facilidade no desenvolvimento de habilidades tais como desenhar, pintar [...].	
		Atenção e Concentração	10 (P2, A2) [...] precisando melhorar a escrita e dar mais atenção no momento da explicação. (P7, A6) [...] não demonstrou concentração nas tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta.	
	Competência existencial	Participação	23 (P3, A1) [...] não participa de modo satisfatório das atividades propostas em sala [...]	
		Interesse	18 (P7, A3) [...] foi possível observar o interesse do mesmo em aprender a língua inglesa.	
		Assiduidade	4 (P9, A6) [...] foi aluna assídua e dedicada.	
		Satisfação	3 (P11, A2) [...] o aluno realiza em parte suas atividades e demonstra satisfação pelas aulas.	
		Relacionamento interpessoal	1 (P3, A5) [...] apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas.	
	Total		100	

Dentre as competências gerais avaliadas, ‘a realização da tarefa’ relacionada à competência de aprendizagem foi a mais citada nos relatórios.

(P9, A4) realizou **com eficiência** as atividades sugeridas.

(P11, A5) realiza suas atividades **de maneira satisfatória**.

(P3, A7) realizava todas as tarefas propostas **com certa dificuldade**.

(P13, A10) realiza as tarefas escritas **com o auxílio da professora**.

(P2, A10), **não** realiza todas as atividades propostas em sala, é disperso.

(P7, A9) **não** realizou todas as atividades propostas.

(P14, A8) **não** realiza as tarefas de Inglês.

Nos excertos, é possível distinguir três grupos de alunos: o primeiro grupo dos alunos bem sucedidos, daqueles que realizam as atividades em sala; o segundo, o dos alunos medianos, daqueles que necessitam de mais atenção por parte da professora; e o terceiro, o dos alunos que não realizam a tarefa. É importante ressaltar que as tarefas e atividades mencionadas, conforme vimos na seção 5.2, são na maioria das vezes tarefas escritas no

quadro, as quais os alunos devem copiar nos seus cadernos. Logo, as crianças que têm dificuldade em realizá-las provavelmente são aquelas que ainda não desenvolveram as habilidades de letramento em língua materna. No caso do aluno 10, relatado por P2, o motivo pelo qual ele não realiza a tarefa, de acordo com o relatório, é a dispersão. Ora, nessa faixa etária é natural que as crianças tenham o tempo de atenção e concentração reduzido, por isso elas necessitam de atividades dinâmicas e de curta duração (MCKAY, 2006). A não realização das tarefas, provavelmente deve-se ao fato de que elas não eram interessantes o suficiente para manter a atenção das crianças ou porque estavam muito além do seu nível atual de desenvolvimento cognitivo.

Aliás, a atenção e concentração das crianças são objetos de avaliação recorrentes pelo menos nos relatórios escritos por cinco professores:

(P1, A2) [...] mas precisando melhorar a escrita e **dá mais atenção no momento da explicação.**

(P2, A4) [...] foi disperso, **não assimilando nem dando atenção aos conteúdos** sobre família e animais.

(P3, A1) [...] tem desinteresse nas atividades e **não ouve com atenção** o que compromete seu desenvolvimento.

(P6, A6) [...] o aluno está com seu aprendizado em desenvolvimento, **devido à falta de atenção e concentração** [...]

(P10, A9) Algumas vezes devido se manter **desconcentrado** nas explicações, as atividades não foram realizadas com tanta agilidade e **atenção.**

Esses excertos mostram um desconhecimento, por parte dos professores, das características distintivas das crianças. Como vimos no capítulo 1, nessa faixa etária, elas mudam rapidamente o foco de atenção, porque “são dominadas por suas percepções, reagem ao que lhes atrai a atenção imediata, e que pode ser o objeto mais brilhante, mais comprido, menor, mais barulhento ou mais estimado que tenham a sua frente” (BREARLEY; HITCHFIELD, 1976, p. 41). Como Szulc-Kurpaska (2007) constatou em sua pesquisa, o problema não está na falta de atenção das crianças, mas na inadequação das metodologias utilizadas pelo professor que ignoram o processo de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo que a criança está vivenciando.

A competência existencial que se refere à soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes dos alunos também é avaliada: o interesse e a participação foram citados em mais de quarenta por cento dos relatórios (no quadro 29, os comentários que dizem respeito à participação dos alunos totalizam 23% e ao interesse manifestado por eles, 18%) e por treze, dos quatorze professores participantes da pesquisa, como se constata a seguir:

- (P1,A6) [...] o aluno é **participativo**, apresenta domínio e compreensão das palavras.
- (P2, A2) não demonstrou **interesse** nas atividades escritas.
- (P3, A2) não teve boa **participação**.
- (P4, A1) [...] a aluna **participa** das atividades propostas.
- (P5, A8) [...] demonstrou **interesse** nas atividades propostas.
- (P6, A1) [...] não **participa** de modo satisfatório das atividades propostas em sala.
- (P7, A3) [...] foi possível observar o **interesse** do mesmo em aprender a língua inglesa.
- (P8, A1) [...] tem **interesse** pela disciplina.
- (P9, A5) [...] foi **participativa e interessada**, demonstrando compreensão e domínio das palavras [...]
- (P10, A6) [...] demonstrou **interesse** em interagir e **participar** das aulas.
- (P11, A1) não demonstra muito **interesse** pelas atividades em sala de aula.
- (P13, A9) [...] a aluna **participa** somente de algumas atividades, geralmente não está concentrada durante as aulas.
- (P14, A8) o aluno não realiza as tarefas de Inglês, além de não demonstrar **interesse** pela matéria.

Percebe-se nos excertos acima que não há uma delimitação do tipo de atitudes avaliadas: avalia-se o interesse da criança pela disciplina (P7, por exemplo), pelas atividades em sala de aula (P10, por exemplo) ou pelas atividades escritas (P2, por exemplo). Além disso, os comentários, muito gerais, não permitem saber que tipo de participação foi exigido dos alunos.

Considerando o tipo de aula (expositiva), os objetos de ensino (vocabulário descontextualizado) e os tipos de atividades (repetição oral, cópia do quadro, pouca atividade lúdica), evidenciados nas entrevistas descritas na seção 4.2 deste capítulo, não é nenhuma surpresa constatar que os alunos não tenham interesse e nem participem das aulas, uma vez que suas características distintivas não são levadas em consideração. Nas entrevistas ao falar sobre como avaliam os alunos, metade dos professores também menciona o interesse e a participação dos alunos como aspectos essenciais na avaliação.

- (P2) /.../ o **interesse** que ele demonstra ter nas aulas/.../
- (P4) É, eu vou avaliar o aluno de acordo com a **participação** /.../
- (P5) Pela **participação** desse aluno e pelo **interesse** dele, é assim que a gente avalia nosso aluno. /.../
- (P9) /.../ o aluno precisa estar presente, enquanto aluno presente, naturalmente ele precisa ser **participante** /.../
- (P10) Primeiro o andamento dele na sala, se ele tá **participando**/.../
- (P13) Eu avalio a **participação** nas atividades /.../

(P14) No primeiro ano, eu vou avaliando /.../ o **interesse, a participação**.

Um cuidado que se deve ter ao avaliar a participação das crianças nessa faixa etária é em relação à timidez de algumas delas, pois nem todas são extrovertidas, desinibidas e participativas. Segundo Djigunovich e Vilke (2000 apud JOHNSTONE, 2002), as crianças mais retraídas só devem participar das atividades em sala de aula quando se sentirem prontas para tal, de modo que o professor deve incentivá-las a participar, sem, contudo, forçá-las a isso. Isto significa que a criança precisa sentir-se segura, em um ambiente adequado a suas necessidades e características, para poder participar de forma efetiva da aula.

A análise aqui empreendida identificou dois grupos de objetos de avaliação mencionados nos relatórios dos alunos e nas entrevistas com os docentes: o das competências comunicativas e o das competências gerais. O objetivo é evidenciar a relação desses objetos de avaliação com os objetos de ensino descritos nas seções 5.1 e 5.2. É o que iremos examinar agora.

5.4.3 Relações entre objetos de ensino e objetos de avaliação

As relações entre os objetos de ensino e os objetos de avaliação constatados na análise dos relatórios, das entrevistas com os docentes e do *Planejamento de Inglês* estão dispostas no Quadro 15.

A análise do grupo dos objetos de avaliação relacionados às competências comunicativas mostrou que os mesmos são congruentes com os objetos de ensino. Tanto o que se ensina, quanto o que se avalia limita-se à assimilação de itens lexicais isolados, à repetição oral (pronúncia) e escrita (cópia de palavras do quadro). Nesse caso, a avaliação é realizada conforme um dos princípios preconizados por McKay (2006, p. 47-48): “A avaliação deve refletir os objetivos do currículo [...] se o currículo enfatizar a aprendizagem da gramática e do vocabulário de forma isolada, então será difícil, se não impossível, para os professores avaliarem a capacidade de uso da língua das crianças”⁴⁰.

⁴⁰ Do original: “Assessment should reflect the goals and objectives of the curriculum [...]. If the established curriculum emphasizes the learning of grammar and vocabulary in isolation, then it will be difficult if not impossible for teachers and assessors to assess children’s language use ability”.

Quadro 15 – Relações entre objetos de ensino e objetos de avaliação

Objetos		Relatórios	Entrevistas	Planejamento de Inglês	Entrevistas
		Objetos de avaliação		Objetos de ensino	
Competências comunicativas	Pronúncia	x	x		x
	Escrita	x	x		x
	Oralidade	x	x		x
	Escuta	x			x
	Leitura	x			x
	Vocabulário	x		x	x
Competências gerais	Tarefa realizada	x			
	Participação	x	x		
	Interesse	x	x	x	
	Desenhar/pintar	x			x
	Atenção/concentração	x			
	Assiduidade	x			
	Satisfação	x			
	Relacionamento interpessoal	x			

Entretanto, não significa que esse tipo de currículo e de avaliação seja o mais adequado para atender crianças aprendentes de LEC, nessa faixa etária. Como vimos no Capítulo 2, todos os autores citados defendem um ensino voltado para o desenvolvimento de competências gerais e comunicativas nas crianças, que atenda às características específicas desse público, com atividades lúdicas e significativas voltadas para o uso da língua, visando despertar atitudes positivas na criança em relação à língua/cultura estrangeira, de modo a desenvolver também sua competência comunicativa intercultural.

A avaliação adequada para crianças aprendentes de LEC, conforme os autores apresentados no capítulo 3, seria realizada nas atividades de aprendizagem durante as aulas, buscando-se avaliar as cinco habilidades linguísticas das crianças (quando adequadas à idade), relacionadas ao uso efetivo da língua, sem avaliar vocabulário ou pronúncia isoladamente. Desse modo, reafirmamos que apesar dos objetos de avaliação pertencentes ao grupo das competências comunicativas serem congruentes com os objetos de ensino, nem o modelo de ensino, nem o de avaliação praticado nesse contexto atendem às especificidades das crianças aprendentes de LEC. Tal situação revela uma deficiência tanto na elaboração do Planejamento de Inglês quanto na formação desses professores, que parecem concordar com quase tudo que é proposto no documento, sem se apoiar em uma reflexão teórica mais profunda.

Por fim, a análise do segundo grupo, o das competências gerais, onde se concentrou a maior ocorrência dos objetos de avaliação, oito de um total de quinze, representando um percentual de 56,7% do total, revela uma clara incongruência entre os objetos de ensino e os objetos de avaliação. Isso evidencia um distanciamento significativo entre as práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Como afirma os PCN-LE “é essencial que a avaliação tenha como foco o que é também enfatizado no ensino” (BRASIL, 1998, p. 82). Entretanto, essa recomendação está longe de ser realidade no contexto aqui analisado. Pelo contrário, nele

[...] a avaliação é vista apenas em seu caráter classificatório, de verificação de acertos e erros [...] separando o processo de ensino-aprendizagem da avaliação [...]: dois processos distintos que não se interrelacionam. Dessa forma, o professor não se dá conta de que, exatamente por serem vistos como processos distintos, o ensino e a avaliação acabam sendo orientados por abordagens diferentes, ou por um conjunto de princípios, pressupostos e crenças em desarmonia [...] (SCARAMUCCI, 1999, p. 117-118).

Tal constatação é ainda mais séria, se levarmos em consideração os documentos oficiais aqui analisados. Esses, que pelo menos teoricamente, deveriam ajudar o professor na diminuição dessa distância, também estão longe de cumprir sua função, por serem mal elaborados, confusos e pouco operacionais.

Na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, de modo a salientar seus principais resultados e fornecer algumas pistas fundamentadas no referencial teórico aqui apresentado, que possam nortear as práticas avaliativas aqui analisadas.

6 CONCLUSÃO

O principal objetivo que motivou a realização deste estudo foi contribuir para a elaboração de novas práticas de avaliação da aprendizagem em Língua Inglesa no primeiro ano do ensino fundamental. Embora o foco da pesquisa tenha sido a avaliação, abordamos também as práticas de ensino, por entender que ambas são inter-relacionadas, de modo que não faria sentido tratar da avaliação em LEC sem se reportar aos objetivos e objetos do ensino de LEC (IOANNOU-GEORGIU, 2011).

A pesquisa propôs-se, portanto, a analisar as práticas de ensino e de avaliação dos docentes de inglês como LEC no primeiro ano do ensino fundamental do município de Castanhal, PA, bem como as orientações preconizadas nos documentos oficiais que norteiam as práticas em questão. Para tanto, foram realizadas análise de documentos, entrevistas e questionários com 14 docentes que atuam nesse cenário.

Neste estudo propusemos quatro perguntas de pesquisa que orientaram o nosso trabalho. A seguir, apresentamos, as conclusões, tendo como norte, essas perguntas de pesquisa.

Inicialmente, procuramos verificar quais os objetivos e objetos de ensino preconizados nos documentos oficiais do município para o ensino de LEC no 1º ano. A análise dos dados revelou que os objetivos preconizados no *Planejamento de Inglês* para o ensino de LEC no primeiro ano no município de Castanhal são contraditórios, pois, ora parecem apontar para a sensibilização, ora visam à comunicação. Além disso, o documento não especifica objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao fim do período letivo, nem mesmo um objetivo de ensino que possa ser cumprido nas aulas. Também constatamos que os objetivos são inteiramente omissos em relação às habilidades de base que deverão ser privilegiadas, se a oralidade ou a escrita, a compreensão, a produção ou a interação.

Os objetos de ensino propostos no *Planejamento de Inglês* são um conjunto de itens lexicais, organizados de forma aleatória, sem nenhuma ligação entre si. Sendo assim, o planejamento ignora os demais tipos de conteúdos considerados essenciais para a aprendizagem da língua, como os procedimentais (saber fazer) e os atitudinais (saber ser), contrariando, desse modo, a orientação para a comunicação. A análise por nós empreendida revelou ainda que, a redução do ensino de LEC a conteúdos lexicais é contrária a todos os princípios pedagógicos e comunicativos que apresentamos neste trabalho, pois, como afirma

Rocha (2006, p. 273), “as formas lingüísticas devem ser subordinadas às situações comunicativas, não sendo consideradas, portanto, objetos de ensino”.

Também procuramos caracterizar as práticas avaliativas em LEC no 1º ano do ensino fundamental. Percebemos que os professores avaliam por meio de observações informais, não há descritores específicos para avaliação, nem fichas para registro das observações realizadas. Sem definir o que observar e quantos alunos observar em cada aula, fica difícil fazer um registro válido das diferentes dimensões da aprendizagem de todos os alunos, como alerta Hadji (1994) ao falar da ilusão de uma observação sem foco.

A maioria dos professores afirmou que, para avaliar os alunos, realiza atividades escritas, artísticas, como desenho e pintura, e atividades orais com foco na pronúncia. A avaliação geralmente consiste em verificar se a atividade foi realizada pelos alunos. Em caso afirmativo, é atribuído um conceito à realização da atividade. A avaliação praticada é contínua e cumulativa, isto é, consiste em uma avaliação somativa continuada, já que a toda atividade é atribuída um conceito que entra em uma espécie de média, mesmo que essa média não seja numérica. A função da avaliação, nesse contexto, é essencialmente somativa, pois se limita a verificar o que os alunos aprenderam e a dizer tão pouco sobre a aprendizagem dos alunos, quanto um valor numérico.

A observação não planejada, as atividades no caderno e as atividades orais são mencionadas pelos professores como dados utilizados para o preenchimento do Relatório de desenvolvimento do aluno, mas em nenhum momento são encaradas como instrumentos formativos suscetíveis de fomentar o processo de construção das competências esperadas.

Os dados também mostram que as orientações sobre a avaliação propostas nos documentos oficiais são muito gerais e pouco operacionais. Os critérios de avaliação inseridos no documento oficial *Eixos Norteadores para a elaboração do relatório de desenvolvimento do aluno de 1ª série/9anos*, que deveriam ajudar o professor na tarefa de avaliar, não são precisos e limitam-se à avaliação de itens de vocabulário.

A avaliação realizada, por conseguinte, é de qualidade duvidosa, na medida em que o relatório de desenvolvimento do aluno é preenchido de modo pouco objetivo, com afirmações vagas e superficiais. Percebemos que os relatórios refletem problemas evidenciados ao longo da análise: as incoerências existentes nas recomendações dos documentos oficiais e a falta de formação dos professores para ensinar e avaliar em LEC. Sem uma orientação adequada e sem formação para realizar tais tarefas, o professor preenche o relatório simplesmente para cumprir uma exigência formal. Isso mostra que apesar de ser uma avaliação oficial, uma vez que a elaboração dos relatórios é obrigatória pelo menos uma vez por ano, na prática, ela é

realizada informalmente, devido à ausência de objetivos e de critérios precisos que possam orientá-la.

Nossa terceira pergunta de pesquisa dizia respeito aos objetos efetivamente avaliados nesse contexto e às relações que tais objetos mantêm com os objetos de ensino e de aprendizagem. A análise dos relatórios e das entrevistas com os docentes mostrou que há dois grupos de objetos de avaliação: o grupo das competências comunicativas e o grupo das competências gerais.

No primeiro grupo, que corresponde a 43,3% do total dos objetos encontrados nos relatórios, foram identificados os seguintes objetos de avaliação: vocabulário, pronúncia, escrita, oralidade, escuta e leitura. Tais objetos são preconizados nos descritores para avaliação, propostos no documento *Eixos norteadores para elaboração do relatório de desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos* (“Pronuncia as palavras; apresenta domínio e compreensão das palavras; identifica e reconhece palavras”).

No segundo grupo, observa-se que a maioria dos objetos avaliados, isto é, 56,7% dentre eles, são competências gerais como “cumprimento das tarefas, atenção e concentração, participação, interesse, assiduidade, satisfação e relacionamento interpessoal”.

A análise do grupo dos objetos de avaliação relacionados às competências comunicativas mostrou que os mesmos são congruentes com os objetos de ensino. Tanto o que se ensina, quanto o que se avalia limita-se à assimilação de itens lexicais isolados.

Por fim, a análise do segundo grupo, o das competências gerais, onde se concentrou a maior ocorrência dos objetos de avaliação, oito de um total de quinze, revela uma clara incongruência entre os objetos de ensino e os objetos de avaliação. Isso evidencia um distanciamento significativo entre as práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação nesse contexto. Pode-se pensar, também, que os professores procuram intuitivamente se aproximar de objetivos mais formativos, que sejam adequados à concepção que têm da escola. Por não respeitar o documento que orienta explicitamente a redação do relatório, a avaliação de outros aspectos pode ser considerada como um ato de subversão, por parte dos professores, insatisfeitos com a realidade que lhes é proposta. Observações diversas, nos depoimentos dos professores, indicam que essa insatisfação é profunda.

Nossa quarta e última pergunta levou-nos a pensar no que sugerir para mudar a realidade, caso não houvesse coerência entre as propostas de ensino/aprendizagem e as práticas avaliativas. Conforme vimos na resposta da questão anterior, as propostas de ensino/aprendizagem e as práticas avaliativas dos professores não se coadunam. Os objetos de ensino mencionados pelos professores nas entrevistas, bem como os propostos no

Planejamento de Inglês são itens lexicais que estão no plano das competências comunicativas, enquanto que os objetos de avaliação encontrados na maioria dos relatórios de desenvolvimento do aluno escritos pelos professores referem-se ao interesse, à participação, à atenção dos alunos, entre outros, e estão no plano das competências gerais.

Tais observações nos levam a constatar que, apesar de louvável, a implementação do ensino de língua estrangeira nas séries iniciais das escolas públicas brasileiras, é uma tarefa que exige uma profunda reflexão sobre o sentido que se pretende dar a esta ação, pautada no conhecimento desse público. Salientamos que, no Brasil, a lacuna deixada pela ausência de diretrizes em nível nacional contribui para que surjam propostas realizadas sem maior conhecimento do domínio, o que compromete seriamente sua qualidade. Também a ausência de pesquisas, principalmente no campo da avaliação em LEC, faz com que esta seja considerada uma tarefa secundária no processo de ensino, já que ela não reprova e nem é compulsória. Nesse caso, a função da avaliação com vistas à melhoria das aprendizagens dos alunos é negligenciada.

A solução desses problemas não pode ser dada apenas pela troca dos instrumentos de avaliação. A análise aqui exposta mostrou, com efeito, que a substituição das provas tradicionais pelo uso de instrumentos ditos formativos, bem como a não retenção do aluno, por si só não são suficientes para promover a aprendizagem, se não forem acompanhadas de uma reflexão mais profunda sobre os objetivos e objetos de ensino essenciais para o contexto de LEC. Como afirma Johnstone (2002), o sucesso da aprendizagem em LEC não depende apenas de escolhas ligadas à metodologia adotada ou à idade inicial, mas exige, sobretudo, políticas de ensino bem estruturadas e planejadas a longo prazo. De fato, a análise de práticas como as que encontramos revela sérias falhas institucionais que ultrapassam as questões didáticas. Entre elas, aparece, em primeiro lugar, um vazio institucional no que diz respeito a efetivas políticas linguísticas para esse tipo de público. A inexistência de tais políticas, devidamente concretizadas em diretrizes nacionais, repercute nas diversas esferas educacionais e obrigam as autoridades da área, como ocorreu no município de Castanhal, a preencherem esse vazio sem, todavia, disporem sempre de especialistas no assunto.

Também foram apontadas insuficiências na formação inicial ou continuada dos profissionais envolvidos, o que os priva do preparo necessário à elaboração de programas de LEC e ao ensino e à avaliação eficientes para esse público. Entendemos que tais dificuldades não podem ser solucionadas no plano didático, mas exigem que sejam tomadas decisões políticas bem fundamentadas.

No entanto, ao apresentar alguns aspectos da concepção sociointeracionista de aprendizagem, delinear as principais características das crianças e as competências a serem desenvolvidas nesse contexto de ensino, esperamos contribuir para elaboração de futuras propostas de ensino e avaliação mais centradas no uso da língua, nos aspectos interculturais e na interação, e, portanto, mais significativas para as crianças, na medida em que reconhece e respeita suas características.

Como defendem os autores citados nos dois primeiros capítulos desta dissertação e como ficou evidenciado pelos dados desta pesquisa, para a elaboração de uma proposta de avaliação voltada para a promoção da aprendizagem, faz-se necessário uma integração das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. Isto significa que é preciso elaborar um novo currículo para o contexto analisado, com objetivos e objetos de ensino que atendam às características das crianças e estejam alinhados aos princípios do ensino de LEC.

O currículo poderia englobar as cinco áreas/foco do ensino de LEC propostas por Ioannou-Georgiou (2011), mesclando objetivos cultural, formativo e linguageiro (PUREN, 2004), com vistas a desenvolver na criança competências gerais e comunicativas sem, contudo, focar diretamente nessas últimas.

Objetivos bem definidos podem ajudar na definição de descritores mais precisos para avaliação que por sua vez podem auxiliar o professor na elaboração de instrumentos como fichas de autoavaliação, fichas de observação, portfólios e relatórios que permitirão avaliar de forma contínua e formativa, a aprendizagem dos alunos.

Consideramos, pois, que avaliação, antes de ser uma exigência formal, é um direito da criança: não um direito de ser julgada pelo que ela não sabe, mas um direito de ser acompanhada, informada e ajudada a superar suas dificuldades e avançar em direção à realização dos objetivos esperados; é também um direito dos pais de serem informados dos avanços e das dificuldades de seus filhos, bem como de serem orientados em como ajudá-los a progredir. Portanto, se o ensino de LEC é uma realidade que não pode mais ser ignorada no Brasil, a avaliação nesse contexto também precisa de maior atenção, por parte dos pesquisadores, professores e elaboradores de programas. Longe de querer esgotar o assunto, pretendemos, pelo menos, chamar a atenção para as práticas avaliativas que acontecem silenciosamente, em diversos contextos de ensino de LEC no Brasil e que, se não forem direcionadas de forma adequada, podem comprometer, desde o ingresso das crianças no ensino fundamental, seu interesse por línguas e culturas estrangeiras e, por via de fato, sua capacidade de aprendizagem não só do inglês como de outros idiomas. Nossa intenção é provocar uma discussão e um olhar mais atento para este cenário, com vistas a buscar novas

formas de avaliar em LEC que contribuam, de fato, para a promoção das aprendizagens das crianças.

Por fim, salientamos que uma das limitações desta pesquisa foi a ausência de observações em sala de aula, o que reforça a necessidade de se desenvolver mais pesquisas neste campo de investigação, para que, a partir das informações coletadas, se possam elaborar diretrizes oficiais apropriadas para avaliar crianças aprendentes de LEC. Para concluir, cito as palavras do Stretch-Ribeiro (2005), que ao se referir à situação do ensino de LEC em Portugal, bem mais avançada do que a nossa, pelo menos oficialmente, descreve bem os desafios que ainda temos pela frente, ao mesmo tempo em que nos impulsiona a continuar buscando respostas para nossos questionamentos:

Com as devidas ressalvas, num terreno em que quase tudo está por decidir, em que cada escolha fundamentada representa uma forte contrapartida para outras opções já tomadas, em que as questões são inúmeras e as respostas quase nenhuma, diríamos que a inovação tem mesmo de acontecer (STRETCH-RIBEIRO, 2005, p. 54).

A nosso ver, inovação não significa improvisação nem amadorismo, mas elaboração de diretrizes inequívocas quanto àquilo que se busca em termos de finalidades e objetivos com a introdução da língua estrangeira nas séries iniciais do ensino fundamental no país. Para isso, se pode contar com a reflexão teórica já desenvolvida na área e com experiências realizadas em diversas partes do mundo.

7 REFERÊNCIAS

- ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, Linda; CARDINET, Jean; PERRENOUD, Philippe. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almeida, 1986. pp. 175-209.
- _____; MOTTIER LOPEZ, Lucie. Formative assessment of learning: a review os publications in French. In: *Formative assessment – improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18.ed. Campinas (SP): Papirus, 2011.
- ANTONINI, Ariane. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1 a e 4 a séries do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- BARLOW, Michel. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARRETT, Martyn; BYRAM, Michael; LÁZÁR, Ildikò; MOMPOINT-GAILLARD, Pascale; PHILIPPOU, Stravroula. *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe, 2013.
- BEACCO, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2007.
- BENTO, Cristina; COELHO, Raquel; JOSEPH, Nicola; MOURÃO, Sandie. *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação, Portugal, 2005.
- BOÉSSIO, Cristina P. Duarte. *Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2010.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL, LEI n.º 9394, de 20.12.96, *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.1996.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.
- BREARLEY, Molly; HITCHFIELD, Elizabeth. *Guia prático para entender Piaget*. 2.ed. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1976.
- CALADO, Sílvia dos S; FERREIRA, Sílvia C. dos Reis. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. (2004) Disponível em:
<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> > Acesso em 07/08/2013

- CAMERON, Lynne. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*. v. 57/2, April, p. 105-112, 2003.
- _____. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CAMPOS, Ana; FALCÃO, Cláudia; NUNES, Rafael; OLIVEIRA, Teresa. *Manual de procedimentos para o ensino das línguas estrangeiras*. Portugal: Associação Escola 31 de Janeiro, 2010.
- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CASTANHAL. *Regimento escolar unificado da rede municipal de Castanhal*. Secretaria Municipal de Educação, 2013.
- _____. *Planejamento de Inglês*. Secretaria Municipal de Educação, 2012.
- _____. *Eixos Norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos*. Secretaria Municipal de Educação, s. d.
- CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M. P. (Ed.). *Intercultural language use and language learning*. Netherlands: Springer, 2007.
- CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez., 2011. [Tradução: Juliana C. Pasqualini]
- CILT. *My languages portfolio: Junior version*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research, 2006.
- COELHO, Daniela M. J. *Brincar com o Inglês: um estudo no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2007.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA, 2001.
- COSTA, Leny Pereira. *Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- CUNHA, Myriam Crestian. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara: Revista dos cursos de pós-graduação em Letras*. Belém: EDUFPA, n. 9, p. 105-133, 1998.
- CYPRUS. *English as a Foreign Language in Cyprus Primary Schools (Years 1 – 6)*, s.d.
- DIAS, Américo; MOURÃO, Sandie. *Inglês no 1.º ciclo: práticas partilhadas*. Porto: ASA, 2005.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.
- FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho (Portugal), v.14, n. 2, p. 273-291, 2001.
- FRANCO, Marilda M. Souto; ALMEIDA FILHO, José C. Paes de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, Brasília, v.

10, n.1. p. 5-22, 2009. Disponível em <www.revistadesempenho.org.br>. Acesso em 05/12/2013.

FREITAS, Maria T. de Assunção. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2. ed. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

GASPARIN, João L. Objetivos do Ensino e da Aprendizagem: análise crítica. In: ANPEDSUL - Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010. v. 1. p. 1-13.

HADJI, Charles. *A Avaliação, Regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução de Júlia L. Ferreira e José M. Cláudio. Portugal: Porto, 1994.

_____. *Avaliação Desmistificada*. [livro digital] Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HALLIWELL, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman, 1992.

HASSELGREEN, Angela. *Bergen 'Can Do' project*. Strasbourg: Council of Europe, 2003. Disponível em <http://blog.educastur.es/portfolio/files/2008/04/bergen-can-do-project.pdf>. Acesso em 14/03/2014.

_____. Assessing the language of young learners. *Language Testing*. v. 22, n.3. p. 337-354, 2005.

HOLLIDAY, Adrian. Small cultures. *Applied Linguistics*, 1999. v. 20, n. 2, p. 237- 264.

IILT. *English language proficiency benchmarks*. Integrate Ireland Language and Training. Irlanda, 2003. Disponível em <http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Inclusion/English_as_an_Additional_Language/IILT_Materials/Primary/English_language_proficiency_benchmarks.pdf> Acesso em 10/02/2014.

IOANNOU-GEORGIU, Sophie. Assessment in young learner programmes. In: POWELL-DAVIES, Philip (Org.). *New Directions: Assessment and Evaluation*. British Council, 2011 p. 41-47.

_____; PAVLOU, Pavlos. *Assessing young learners*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

JOHNSTONE, Richard. *Addressing "The Age factor": Some Implications for Language Policy*. Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302006000300009&script=sci_abstract&tlng=pt>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MASSLER, Ute; GERLICH, Lydia. *Intercultural Learning in Bilingual Institutions*. 2008. Disponível em <http://www.elias.bilikita.org/docs/introduction_icc_e.ppt> Acesso em 13/01/2014.

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

- MONTE MÓR, Walkyria. A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: DALBEN, Angela, DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola. (Org.). *Coleção Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 577-594.
- MOON, Jayne. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- MORATO, Edwiges M. Da noção de competência no campo da Linguística. In: SIGNORINI, I. (Org). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOTTA-ROTH, Desirée. Competências comunicativas interculturais no ensino inglês como língua estrangeira. 2008. Disponível em:
<http://coralx.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/competencias.pdf > Acesso em 12/02/ 2014.
- MOURÃO, Sandie. ‘...more primary than English’. *The APPI Newsletter*. Ano 20. n. 2, 2005 p. 4 – 10.
- OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista Enfermagem*. UERJ, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16 (4): 569-76.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- OLIVEIRA, Miguel et al. A Aprendizagem Precoce de uma Língua Estrangeira: sensibilização à Língua Inglesa da Educação Pré-Escolar. *Associação Nacional de Animação e Educação*. Caldas da Rainha, Portugal, 2009. Disponível em <<http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/10/>> Acesso em 09/08/2013.
- ORNELLAS, Luciana. *Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.
- PAPP, Szilvia; JONES, Neil. *The use of young learner can-do statements as part of formative assessment*. Cambridge ESOL EALTA, Athens, Greece, 9 May 2008. (apresentação em congresso) Disponível em
http://www.ealta.eu.org/conference/2008/docs/friday/Papp_Jones.pdf Acesso em 12/02/2014
- PAPP, Szilvia; RIXON, Shelagh. *The link between teaching, learning and assessment of young learners of English worldwide: Cambridge ESOL and British Council survey results*. Cambridge: ALTE, 2011.
- PARECER CNE/CEB, Nº: 2/2008. Diário Oficial da União de 24/09/2008.
- PERRENOUD, Philippe. "Construir competências é virar as costas aos saberes?" *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n.11, p. 15-19, 1999a.
- _____. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999b.
- PILLETI, Claudino. *Didática geral*. 23ª ed. São Paulo, Ática, 2006.
- PORTUGAL. *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2010.
- PUREN, Christian. La problématique des « objectifs » dans l’enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures. *Administration et Éducation* (Revue de l’Association Française des Administrateurs de l’Éducation), n° 101, 1er trimestre 2004, p. 129-143. Disponível em: file:///C:/Users/Myriam/Documents/PUREN_2004e_Objectifs+scolaires+probl%C3%A9matique.pdf. Acesso em 10/01/2014.

- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, Cláudia H.; TONELLI, Juliana R. A.; SILVA, Kleber A. (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Coleção novas perspectivas em linguística aplicada, v.7. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 9-12.
- REILLY, Vanessa; WARD, Sheila. *Very Young learners*. Oxford: Oxford University Press: 1997.
- RIXON, Shelagh. *British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide*. London: British Council, 2013.
- ROCHA, Cláudia H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.
- _____. *Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos*. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2010.
- ROSA, Paulo Ricardo da Silva. *Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino*. Mato Grosso do Sul: UFMS, 2013.
- SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SANTOS, Leandra. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.13, n.2, p.435-465, jul./dez. 2010.
- SCAFFARO, Andréa P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, Cláudia H.; TONELLI, Juliana R. A.; SILVA, Kleber A. (Orgs.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Coleção novas perspectivas em linguística aplicada, v.7. Campinas, SP: Pontes editores, 2010. p. 9-12.
- SCARAMUCCI, Matilde V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo, n. 4, 1998/1999.
- SCOTT, Wendy A.; YTREBERG, Lisbeth. H. *Teaching English to children*. New York: Longman, 1990.
- SHAABAN, Kassim. Assessment of Young Learners. *Forum*. v. 39, n. 4, p. 16-25, October – December, 2001.
- SILVA, Lidiane R. Campêlo; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da C. Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel M. Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação, 9. 2009. Paraná. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUCPR, p. 4554-4566. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf> Acesso em 15/09/2013.
- STRECHT-RIBEIRO, Orlando. *A Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.
- _____; CORTESÃO, Maria do Céu. *Friends: student's book* (Inglês – 1.º ciclo). Portugal: Santillana/Richmond, 2012.

SZULC-KURPASKA, Małgorzata. Teaching and researching very young learners: “They are unpredictable”. In: NIKOLOV, Marianne et al. (Orgs). *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/ Council of Europe , Graz, 2007. p. 35-45.

UNICEF. Como é a criança de quatro a seis anos. s.d. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/UNICEF_A5_pg01a10.pd>

VILLANI, Fábio L. A implantação do ensino e a aprendizagem de língua inglesa no currículo regular do ensino fundamental I nas escolas regulares: a necessidade de se rever o processo formativo dos professores pré e em serviço. *Recorte*. UNICOR, Três Corações, MG. v. 10, n.1. janeiro-junho, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. [Texto-base digitalizado por: Funcionários da Seção Braille da BPP - Curitiba – PR] Disponível em: < <http://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/> >. Acesso em 15/05/2013.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 2.ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.



ZABALA; Antoni; ARNAU, Laia. La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, n.161, p. 40-46. 2007. Disponível em http://www.cneq.unam.mx/cursos_diplomados/diplomados/medio_superior/SEIEM/1a/01/00/02_material/2a_generacion/02_Toluca/mod4/archivos/Zabala%20y%20Arnau,%202007.pdf

ANEXO 3

Ficha de autoavaliação (BENTO et al., 2005, p. 31)

Exemplo:

"Pinta a cara se souberes a palavra em Inglês!"

<i>I know these words.</i> (Sei estas palavras.)	
	




ANEXO 4







Ficha de autoavaliação (DIAS; MOURÃO, 2005, p. 172)

Auto-Avaliação

NOME: _____ DATA: _____

TEMA: _____

DESENHA A BOCA DO BONECO   

Gostaste de falar inglês?	
Gostaste de cantar as canções?	
Gostaste de jogar os jogos em inglês?	
Trabalhaste bem?	
Sabes as palavras todas deste tema?	
Ajudaste um amigo durante o inglês?	
O que é que gostaste mais de fazer?	

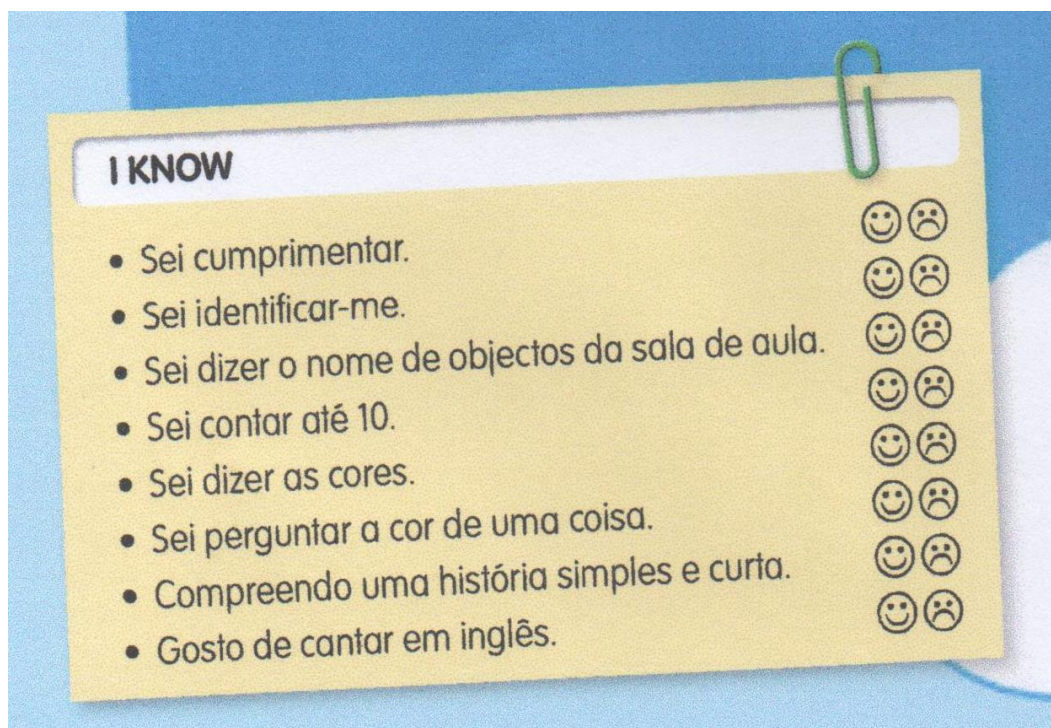
ANEXO 5

Ficha de autoavaliação (IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003, p. 168)

I like:			
learning English			
my books			
watching videos			
listening to cassettes			
singing songs			
role play			
playing games			
learning about other people			
reading stories			

ANEXO 6

Ficha de autoavaliação (STRECHT-RIBEIRO; CORTEZÃO, 2012, p. 24)



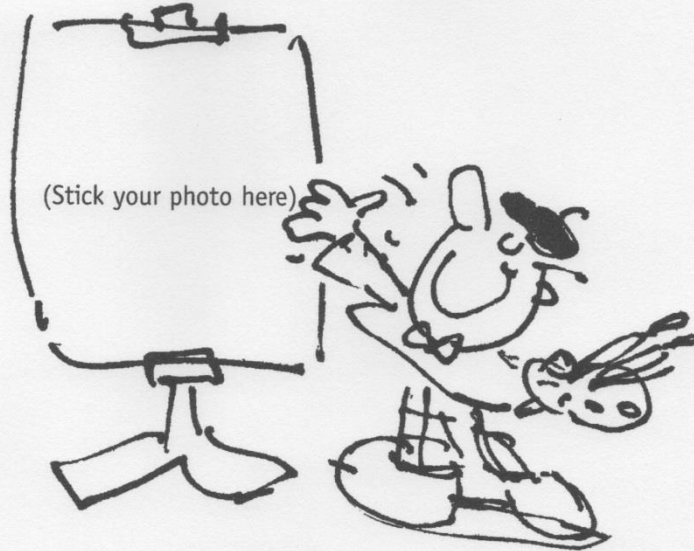
I KNOW

- Sei cumprimentar.
- Sei identificar-me.
- Sei dizer o nome de objectos da sala de aula.
- Sei contar até 10.
- Sei dizer as cores.
- Sei perguntar a cor de uma coisa.
- Compreendo uma história simples e curta.
- Gosto de cantar em inglês.

Each item in the list is followed by two smiley face icons: a happy face (☺) and a sad face (☹).

ANEXO 7

Dossiê (CILT, 2006)



MY PORTRAIT

Name _____

School _____

Age _____



Portolio Européen des Langues: modèle accrédité N° 70.2006
European Language Portfolio: accredited model No. 70.2006
Accordé à / Awarded to CILT, the National Centre for Languages

CONTINUAÇÃO DO ANEXO 7

Dossiê (CILT, 2006)

my language
DOSSIER **CONTENTS PAGE**

	What's in my dossier?	Date
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

ANEXO 8

Relatório (NCCA, s.d)

<p>Print Form</p>	
<h1>Report card</h1>	
<p>For further information go to the National Council for Curriculum and Assessment website at www.ncca.ie/parents</p>	
 <p>NCCA <small>A Coimisiún Náisiúnta Curicúil agus Meastóirí National Council for Curriculum and Assessment</small></p>	

CONTINUAÇÃO DO ANEXO 8

Relatório (NCCA, s.d)

Name: _____
 Class: _____

☹️ Rarely ☹️ Sometimes ☹️ Most of the time ☹️ Always

Your child as a learner

Interested in learning	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Listens attentively	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Works well independently	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Works well with other children	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Keeps trying even when tasks are difficult	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Homework is of high quality	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Presents work carefully	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Your child's social and personal development

Happy at school	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Behaves well in class	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Mixes well with other children	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Sensitive to others' feelings	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Behaves well in the playground	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Manages and expresses own feelings well	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Your child's learning during the year

- * Experiencing significant difficulty
- * Experiencing some difficulty
- * Managing comfortably
- ★ Capable and competent
- ★ Highly capable and competent

English					
Listening comprehension	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Oral expression	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Reading	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Written expression	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Gaeilge

Listening comprehension	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Oral expression	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
(Pre) Reading	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
(Pre) Writing	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Mathematics

Understanding and recalling	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Using procedures	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Reasoning and problem solving	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Explaining and communicating	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Social, Environmental and Scientific Education

History	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Geography	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Science	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Arts Education

Music	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Drama	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Visual Arts	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

Physical Education

Social, Personal & Health Education	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️
Religious/Ethical Education	☹️	☹️	☹️	☹️	☹️

How you can further support your child's learning

Standardised test results (if applicable)

Comments

Attendance	Punctuality
------------	-------------

Teacher: _____

Principal: _____

Date: _____

ANEXO 9

Grade curricular do ensino fundamental (CASTANHAL, 2012)

DESENHO CURRICULAR – ENSINO FUNDAMENTAL – 09 ANOS													
LDB Nº 9394/96 Artigos 26 e 26A	BASE NACIONAL COMUM	MATÉRIAS	ATIVIDADES E/OU DISCIPLINA	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
		LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	5	5	5	6	6	6	6	
		ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	HISTÓRIA E GEOGRAFIA	2	2	2	2	2	-	-	-	-	
			HISTÓRIA	-	-	-	-	-	2	2	2	2	
			GEOGRAFIA	-	-	-	-	-	2	2	2	2	
		CIÊNCIAS	CIÊNCIAS	2	2	2	2	2	-	-	-	-	
			CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS	-	-	-	-	-	2	2	2	2	
		MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	5	5	5	6	6	6	6	
		EDUCAÇÃO RELIGIOSA	X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	X	1	1	1	1	1	2	2	2	2	
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	X	1	1	1	1	1	2	2	2	2		
	PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	INGLÊS	1	1	1	1	1	2	2	2	2	
		LÍNGUA ESTRANGEIRA	ESPAÑHOL	1	1	1	1	1	2	2	2	2	
		LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	LIBRAS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
ESTUDOS AMAZÔNICOS		ESTUDOS AMAZÔNICOS	-	-	-	-	-	2	2	2	2		
CARGA HORÁRIA SEMANAL				20	20	20	20	20	30	30	30	30	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA				800	800	800	800	800	1.200	1.200	1.200	1.200	

ANEXO 10

Questionário de pesquisa



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PRORAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1- Nome: _____

2-Telefone: _____

3- e-mail: _____

4- Faixa etária: () 20-30 anos () 31-40 anos () 41-50 anos () outros

6- Escola: _____

5- Formação: () Magistério – Ano _____

() Graduação em _____. Ano: _____

() Especialização em _____. Ano: _____

() Mestrado em _____. Ano: _____

6- Atualmente leciona Inglês no 1º ano do Ensino Fundamental público no município?

() Sim, desde _____.

() Não, mas já lecionei por _____ anos.

7- Você participou do curso de formação para professores de inglês do Ensino Fundamental I promovido pela Secretaria Municipal de Educação em 2008?

() Sim () Não

ANEXO 11

Planejamento de Inglês (CASTANHAL, 2012)



PLANEJAMENTO DE INGLÊS
1ª SÉRIE – ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS
ANO: 2012

I – Objetivo Geral:

Apresentar a língua inglesa como item importante no processo de construção da cidadania e seu valor como instrumento de comunicação universal.

II – Objetivos Específicos:

- ❖ Desenvolver atitudes favoráveis ao conhecimento de palavras e expressões básicas da língua inglesa relacionados ao cotidiano;
- ❖ Demonstrar interesse pela aquisição do uso da língua inglesa.

III - Conteúdos Conceituais**Unidade I – 1º Bimestre.**

- ❖ Greetings (hi, hello)
- ❖ Saying Good bye (Good bye)
- ❖ Human Body (Head, Arm, Hand, Leg, Foot);
- ❖ Colors (Red, Yellow, Blue, Green, Black, White);
- ❖ Classroom (Teacher, Student)

Unidade II – 2º Bimestre.

- ❖ Family (Father, Mother, Brother, Sister);
- ❖ Numbers (1 - 10).

Unidade III – 3º Bimestre.

- ❖ Classroom (Teacher, Student);
- ❖ Fruits (Apple, Papaya, Banana, Orange).

Unidade IV – 4º Bimestre.

- ❖ Toys (Bike, Ball, Kite, Doll, Car);
- ❖ Animals pets (Dog, Cat, rabbit, parrot)
- ❖ Farm animals (Hen, Pig, Cow, Horse).
- ❖ Merry Christmas (Jesus, Santa Claus, Christmas tree).

VI – Metodologia

Será através de:

- ❖ Música;
- ❖ Recorte e Colagem;
- ❖ Pinturas;
- ❖ Histórias;
- ❖ Jogos;

CONTINUAÇÃO DO ANEXO 11

Planejamento de Inglês (CASTANHAL, 2012)

PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO.



- ❖ Album Seriado;
- ❖ Fichas ilustradas;
- ❖ Mímica;
- ❖ Cartazes;
- ❖ Dramatizações;
- ❖ Brinquedos;
- ❖ Recorte e Colagem,

VII – Cronograma


O conteúdo programático será desenvolvido num período de (01) um ano, sendo que está dividido por bimestre, totalizando 4 bimestres.

VIII – Avaliação

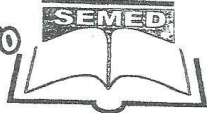
A avaliação acontecerá num processo contínuo e abrangente, considerando todos os aspectos da criança, sendo uma preocupação constante observar e estabelecer o avanço e o grau de conhecimento da turma e do aluno individualmente, bem como suas dificuldades

ANEXO 12

Eixos Norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos (CASTANHAL, 2012)



PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
COORDENADORIA DE ENSINO



EIXOS NORTEADORES PARA ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO DE 1ª SÉRIE / 9 ANOS

De acordo com o Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino de Castanhal, a 1ª série do Ensino Fundamental dos 9 anos não tem caráter de retenção. Dessa forma, cabe ao professor, no âmbito de suas atribuições, fazer do processo avaliativo acompanhamento e socialização do desenvolvimento dos educandos.

“A avaliação educacional aqui deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora,” (Lucreti, 1984)

Sendo assim, o relatório tem a finalidade de observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades de cada indivíduo que esteja inserido no processo de ensino aprendizagem.

CASTANHAL - PA

Imp. Gráfica Expresso - Fones: (91) 3721-3008/6167-0001

CONTINUAÇÃO DO ANEXO 12

Eixos Norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos (CASTANHAL, 2012)

1) CONHECIMENTO LINGUÍSTICO:

- Participa coletivamente de situações, nas quais se fazem necessário a produção escrita pelo (a) professor (a) de diversos gêneros textuais.
- Conhece os usos e funções sociais da escrita.
- Sabê usar os objetos de escrita (caderno, lápis de escrever, borracha, lápis de colorir, apontador, caneta, régua, o mouse, teclado e monitor e outros).
- Conhece o alfabeto.
- *Conhece e utiliza diferentes tipos de letra (fôrma e cursiva).
- *Lê e compreende palavras, frases e textos.
- *Identifica seu nome na forma escrita.
- Compreende a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final frases.
- Domina e compreende os processos de formação das palavras.
- Escuta com atenção e compreensão (não se aplica ao aluno surdo)
- Responde às questões propostas pelo (a) professor (a).
- Realiza com pertinência tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta atenta e compreensão (não se aplica ao aluno surdo).
- Demonstra interesse pela leitura.

2) CONHECIMENTO LINGUÍSTICO - INGLÊS

- Pronuncia as palavras.
- Apresenta domínio e compreensão das palavras.
- Identifica e reconhece palavras.
- Responde às questões propostas pelo (a) professor (a).
- Realiza com pertinência tarefas cujo o desenvolvimento depende da escuta atenta e compreensão (não se aplica ao aluno surdo).

3) CONHECIMENTO LINGUÍSTICO - LIBRAS

- Reconhece os sinais apresentados através da LIBRAS/LIBRAS TÁTIL
- Demonstra expressão facial e corporal com desenvoltura.
- Identifica as letras do alfabeto manual, os números e seu nome em dactilologia.
- Identifica seu nome por meio da escrita na mão (para alunos com Deficiência Visual)
- Interpreta frases.
- Compreende os conteúdos básicos trabalhados.
- Participa das brincadeiras, teatro e dinâmicas.

4) CONHECIMENTO MATEMÁTICO:

- Realiza a contagem nas brincadeiras e em situações diversas.
- Identifica e representa quantidades através de materiais concretos.
- Conta sequencialmente os números.
- Faz relação de quantidade utilizando números.
- Identifica formas geométricas no espaço que o rodeia.
- Percebe semelhanças e diferenças de objetos em situações do seu cotidiano.
- Compreende os conceitos matemático de: lateralidade, posição de objetos, orientação temporal, grandezas e medidas.
- Organiza e compara para agrupar pessoas e objetos.
- Resolve problemas matemáticos extraídos de situações cotidianas envolvendo adição e subtração.

5) CONHECIMENTO ESPACIAL:

- Percebe com clareza os diferentes espaços sociais que ocupa.
- Possui conhecimento sistemático de: bairro, profissões meios de transporte e comunicação.
- Reconhece a composição familiar.
- Descreve sua residência e pontos de referência.
- Identifica o espaço físico, as pessoas com quem convive na família, na escola e suas funções.
- Percebe as variações do tempo.
- Possui noção de lateralidade e distância nas atividades desenvolvidas.

6) RELAÇÃO INTER E INTRAPESSOAL:

- Integra-se ao grupo para desenvolver atividades pedagógicas, lúdicas e sócio-culturais.
- Respeita regras comuns a todos.
- Relaciona-se bem com os colegas e professores.
- Realiza e concentra-se nas atividades propostas.
- Age de maneira egocêntrica.
- Mostra-se independente nas atividades de classe.
- Reconhece sua identidade através de suas preferências individuais.
- Demonstra agressividade nas relações com os colegas e professores.

7) CONHECIMENTO NATURALISTA:

- Demonstra hábitos de higiene para se ter uma vida saudável.
- Manifesta atitudes coerentes com a necessidade de preservação e conservação do meio ambiente.
- Explora o ambiente natural estabelecendo contato com a água, a terra, os seres vivos e objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse com o meio que o cerca.
- Reconhece e identifica estruturas e funções da planta.
- Demonstra conhecimento do próprio corpo, através da exploração dos órgãos do sentido e das suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.
- Identifica a classificação dos animais em úteis, nocivos, domésticos e selvagens.
- Identifica a origem e a importância dos alimentos para uma vida saudável.

8) RELAÇÃO CINESTÉSICO CORPORAL

- Identifica as cores e formas no seu cotidiano.
- Possui desenvolvimento físico com equilíbrio, agilidade e coordenações motoras.
- Supera ações de inflexibilidade e resistência no comportamento com outros.
- Demonstra desenvolvimento psicomotor (Expressão Corporal, Consciência Corporal).
- Apresenta noção de lateralidade e espaço.
- Possui habilidade tátil na coordenação motora.
- Identifica manifestações cívicas e culturais propostas.

*Não se aplica a alunos (as) com deficiência visual

ANEXO 13

Relatório de desenvolvimento do aluno



PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E ESPORTO
COORDENADORIA DE ENSINO



UNIDADE ESCOLAR: ESCOLA MUNICIPAL

PROF. (a): _____

ALUNO (a): _____

SÉRIE: 1º TURMA: A 2012 TURNO: MANHÃ

RELATÓRIO

A aluna com 6 anos, no 1º ano do Ensino Fundamental, adquiriu um desenvolvimento bom no seu processo de ensino aprendizagem.

No conhecimento fonológico, identifica seu nome, reconhece o alfabeto em diferentes tipos de letras, realiza, com dificuldade as questões propostas com ajuda e insistência da professora.

No conhecimento linguístico de inglês, com esforço consegue pronunciar e identificar algumas palavras estudadas, realizando os exercícios propostos com bom desempenho.

No conhecimento linguístico de letras, reconhece os sinais apresentados, identificando as letras do alfabeto manual e seu nome em datilologia.

No conhecimento Matemático, identifica as formas geométricas, os conceitos de lateralidade em relação a posição dos objetos, reconhecendo os numerais e sua contagem sequencial.

No conhecimento Espacial, percebendo as variações do tempo, conhecendo e descrevendo sua composição familiar, sua residência e pontos de referência no espaço físico onde vive.

Na Relação Inter e Intrapessoal, respeita regras comuns a todos, realizando com con-

CONTINUAÇÃO DO ANEXO 13

Relatório de desenvolvimento do aluno

centração nas atividades, mostrando autonomia em suas preferências individuais.

No conhecimento Naturalista, demonstra através do corpo e compreendendo a importância do cuidado com a higiene e alimentação para uma vida saudável, valorizando os órgãos dos sentidos com suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.

No conhecimento Linguístico de Espanhol, demonstrando interesse, realizando tarefas propostas, buscando pronunciar palavras de forma correta, participando das atividades orais, práticas e escritas satisfatoriamente.

Na Relação Cinestésico Corporal, identificando cores e formas, demonstrando boa agilidade no desenvolvimento psicomotor, possuindo lateralidade e espaço, com habilidade tátil e coordenação motora.

% de Frequência: 100%

Castanhal, 28 de junho de 2012.

Prof. (a) Responsável

Coord. Pedagógico(a)

Gestor Escolar

ANEXO 14

Entrevista



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PRORAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**Parte I – Formação inicial e continuada**

- 1- Na graduação, você foi preparado (a) para lecionar inglês no Ensino Fundamental I (EFI)?
- 2- A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promove cursos de formação continuada e/ou outras iniciativas voltadas para os professores de Inglês deste segmento de ensino?
- 3- Você participou do curso de formação para professores de inglês do EF I promovido pela SEMED, em 2008? Em caso positivo, qual a importância deste para a sua prática de sala de aula?

Parte II – Ensino/Aprendizagem

- 4- Quais as vantagens de ensinar inglês no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 5- Quais as desvantagens de ensinar inglês no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 6- Quantos alunos há na sua turma do 1º ano? Em quantas turmas de 1º ano você leciona?
- 7- Qual é a duração das aulas? Você acha suficiente esse tempo?
- 8- Como é feita a organização das cadeiras na sua aula, fileiras, círculos?
- 9- Você ministra as aulas em português, mesclando português e inglês ou apenas em inglês?
- 10- Quais as habilidades trabalhadas nas suas aulas? Você prioriza alguma(s)? Por quê?
- 11- Quais os conteúdos ensinados?
- 12- Que tipos de atividades você desenvolve com os alunos durante as aulas de inglês?
- 13- Você utiliza um livro didático? Caso a resposta seja negativa, por quê?
- 14- O que você acha do Planejamento de Ensino de Inglês elaborado pela SEMED para o 1º ano? Você faz alguma modificação nele?

Parte III – Avaliação

- 15- Você acha importante avaliar crianças em língua inglesa no 1º ano do Ensino Fundamental? Por quê?
- 16- Você conhece o documento intitulado “Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos” elaborado pela SEMED? Qual a sua opinião sobre o mesmo?
- 17- Você participou de alguma formação sobre avaliação para crianças?
- 18- Como você avalia seus alunos, quais os instrumentos utilizados?
- 19- O que esses instrumentos permitem observar?
- 20- Com que dados você constrói o relatório? Em que momentos você coleta esses dados?

CONTINUAÇÃO ANEXO 14

Entrevista

21- Em sua opinião, o relatório é um instrumento de avaliação formativa ou somativa? Por quê?

22- Já que a avaliação não tem caráter de retenção no 1º ano, qual a sua função?

23- Em sua opinião, a ausência da retenção no 1º ano é positiva ou negativa? Por quê?

24- Deseja comentar, perguntar ou acrescentar algo nesta entrevista?

ANEXO 15

Termo de consentimento



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro estar ciente dos objetivos e detalhes do estudo intitulado, *Avaliação na aprendizagem da língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal, PA*, desenvolvido por Emília Gomes Barbosa, Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará, os quais consistem principalmente em investigar as diretrizes teórico-práticas referentes à avaliação no ensino/aprendizagem de língua inglesa no 1º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir teórica e metodologicamente para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa neste segmento de ensino.

Declaro ter ciência de que os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa consistem em questionários e entrevistas gravadas, sendo que tais dados poderão ser utilizados para fins científicos. Estou ciente também, de que minha identidade será mantida em sigilo absoluto e de que os resultados dessa pesquisa estarão disponíveis a todos os participantes, após sua conclusão.

Castanhal, _____ de _____ de 2013.

Nome: _____

Assinatura: _____