

Joelinton Fernando de Freitas

Avaliação e ensino de inglês para crianças

formação docente sob uma perspectiva colaborativa



UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

F866a

Avaliação e ensino de inglês para crianças: formação docente sob uma perspectiva colaborativa / Joelinton Fernando de Freitas. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2025. 224 p.

ISBN: 978-85-7911-313-0 (Documento digital)

DOI: 10.30681/978-85-7911-313-0

1. Linguística aplicada. 2. Avaliação. 3. Língua inglesa. 4. Crianças. 5. Formação docente. I. Avaliação e ensino de inglês para crianças. II. Joelinton Fernando de Freitas.

CDU 81`33:811.111`374

Joelinton Fernando de Freitas

AVALIAÇÃO E ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

formação docente sob uma
perspectiva colaborativa



Cáceres - MT

2025

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrizio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTES

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2025

Copyright © Joelinton Fernando de Freitas, 2025.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Freepik IA

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Preparação do original: Patrícia Azevedo Gonçalves

Revisão: Giovanna Benedetto Flores

Para que avaliar?

*Se avalia para quê?
Difícil a indagação
Pois isso vai depender
Sempre da concepção
E de um olhar profundo
De como se vê o Mundo
O Homem, e a Educação.*

*O Homem, e a Educação
Escola, Conhecimento
Sobre como se entende
Intelecto, Sentimento
É a partir desse olhar
Que o ato de avaliar
Exerce seu julgamento.*

*Exerce seu julgamento
Todo aquele que avalia
Por isso, o avaliar
Não se faz à revelia
É um processo pensado
Muito bem-organizado
Exercido com alegria.*

(Santos, 2020, p. 235)

À minha família, aos amigos e alunos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha mais profunda gratidão aos meus pais, pilares fundamentais ao longo de toda esta jornada. Seu apoio incondicional foi meu alicerce nos momentos de dúvida e dificuldade. São meu porto seguro, meus maiores conselheiros e os melhores amigos que a vida me deu. O início deste sonho (o mestrado), foi marcado por desafios, especialmente pela distância do aconchego do lar. No entanto, essa separação me tornou mais forte e preparado para enfrentar o que vier. Agradeço por toda a educação e pelos valores transmitidos, que hoje se refletem nas minhas relações cotidianas e no meu trabalho. A vocês, meus pais, todo o amor e admiração do mundo!

Não posso esquecer, também, da minha querida orientadora, Dra. Leandra Santos, pelos valiosos apontamentos durante os momentos de orientação para a elaboração desta pesquisa. Foram momentos extremamente importantes para me guiar nessa vida de pesquisador da área das linguagens, e suas aulas durante o mestrado foram excepcionais para expandir meus horizontes acerca da Linguística Aplicada. O texto desta dissertação não representa só a mim, mas também a você por fazer seu trabalho com tamanha maestria.

Agradeço à Profa. Dra. Juliana Freitag Schweikart (Unemat) e Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo-Camargo (UnB) por aceitarem o convite para participar da minha banca de qualificação e da defesa final. Seus direcionamentos foram muito importantes para que a pesquisa se concretizasse. Obrigado por cada comentário valioso no texto.

Agradeço aos professores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras) da Unemat/Sinop, por atuarem de maneira tão eficiente, sempre prontos a resolver qualquer tipo de problema e nos deixar com a sensação de que não estávamos sozinhos durante essa trajetória.

Agradeço aos oito professores da rede municipal de educação de Sorriso/MT, por terem aceitado o convite de participar do processo formativo; tenho certeza de que foram momentos valiosos, tanto para mim quanto para eles, pois aprendi muito com suas experiências de sala de aula, e pudemos compartilhar saberes e práticas que buscam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem de língua inglesa. Agradeço à equipe diretiva do CEMFOR de Sorriso, que possibilitou, em um primeiro momento, que o espaço fosse utilizado durante as formações. Isso foi alterado por conta da pandemia, mas toda a equipe me auxiliou quando precisei e se mostrou disponível a me receber enquanto pesquisador.

Não posso deixar de agradecer a todos os meus colegas do mestrado pelas ocasiões divertidas, pelas conversas, pelos almoços na cantina e também pelos momentos mais difíceis.

Todos foram incríveis para auxiliar, amparar e dar forças mutuamente. Nossa Turma 4 ficou conhecida como uma turma especial com pessoas muito solícitas. Além disso, não posso me esquecer das colegas, agora amigas e dedicadas, Mariana e Tatiana. Acredito que, sem elas, certamente não teria conseguido finalizar essa jornada, pois sempre estiveram prontas para me ajudar, seja com o compartilhamento de livros e textos ou apenas com um momento de conversa. O mestrado acabou, mas nossa amizade não!

Agradeço a todos que, com seu apoio direto ou indireto, foram essenciais ao longo desses anos. Todos e todas foram importantes para que eu conseguisse superar mais esse desafio. Sou grato por confiarem em mim, por acreditarem que eu era capaz de fazer um mestrado.

Obrigado a todos que contribuíram de alguma maneira para a realização desse sonho.

SUMÁRIO

Prefácio	14
----------------	----

Apresentação.....	18
-------------------	----

Capítulo 1

Avaliação no ensino e aprendizagem de línguas: alguns construtos teóricos.....	22
---	----

1.1 Avaliação na educação	22
---------------------------------	----

1.2 Avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas	35
--	----

1.3 Ensino e aprendizagem de inglês para crianças.....	48
--	----

1.4 Avaliação no ensino e na aprendizagem de inglês para crianças	58
--	----

Capítulo 2

Os caminhos da pesquisa.....	76
------------------------------	----

2.1 Sorriso e a educação ofertada no âmbito municipal	77
---	----

2.2 O Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação de Sorriso.....	80
--	----

2.3 A natureza da pesquisa	84
----------------------------------	----

2.4 A pesquisa interventiva.....	89
----------------------------------	----

2.5 Métodos e instrumentos de geração e de coleta de dados	93
--	----

2.6 Professores participantes de pesquisa.....	98
2.7 Organização dos encontros formativos	106
2.8 Apresentação, organização e categorização dos dados	108
2.9 A Grade de Critérios Avaliativos (GCAV) e o Instrumento de Desenvolvimento da Aprendizagem de Língua Inglesa (IDALIN): pressupostos.....	115

Capítulo 3

Os docentes e suas percepções sobre avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC.....	122
3.1 Percepções sobre avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC	123
3.2 Tipos de avaliação frequentemente utilizados pelos participantes.....	135
3.3 Avaliação das habilidades linguísticas	148
3.4 A avaliação como ferramenta de reflexão da ação docente.....	155

Capítulo 4

Elaboração dos instrumentos educacionais avaliativos: mão na massa!	166
4.1 Elaboração da Grade de Critérios Avaliativos (GCAV)	167
4.2 Elaboração do Instrumento de Desenvolvimento da Aprendizagem de Língua Inglesa (IDALIN)	181

Considerações finais	200
Referências.....	204
Sobre o autor	224

PREFÁCIO

DOI: 10.30681/978-85-7911-313-0.prefacio

Três Pilares da Transformação: Avaliar, Ensinar, Formar

O título deste prefácio nasce do reconhecimento de que a educação verdadeiramente transformadora se sustenta sobre pilares interdependentes: a avaliação comprometida com a aprendizagem, o ensino de qualidade com foco na equidade e a formação docente contínua, crítica e situada. Ao escolher essas três dimensões - avaliar, ensinar e formar - como fio condutor deste prefácio, quero destacar que nenhuma delas se realiza plenamente sem as outras. Avaliar não é apenas medir resultados; é parte integrante do processo de ensinar, e ambas as práticas dependem da qualidade da formação que os educadores recebem e constroem ao longo de sua trajetória.

A obra aqui apresentada exemplifica, com sensibilidade e profundidade, essa articulação. A partir de uma escuta atenta às professoras da rede pública que atuam no ensino da Língua Inglesa para crianças, a pesquisa evidencia as práticas e os desafios reais vivenciados em sala de aula. Mais do que apontar lacunas, ela propõe caminhos, com base no diálogo, na colaboração e na formação continuada, para repensar a avaliação como ferramenta de justiça pedagógica.

Neste sentido, “avaliar, ensinar e formar” não são apenas ações técnicas, mas escolhas éticas que podem (e devem) transformar a educação pública brasileira em um espaço mais inclusivo, significativo e comprometido com os direitos linguísticos de todas as crianças.

Recebi com muita alegria o convite para prefaciar esta obra tão relevante! Mas por que eu a considero relevante? Porque ela traz à tona temáticas absolutamente essenciais para repensarmos a educação linguística no Brasil contemporâneo: a avaliação, o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional - neste caso, a língua inglesa - para crianças e a formação docente. Esses três eixos, quando articulados de maneira crítica e sensível, têm o potencial de transformar realidades educacionais e de ampliar as possibilidades de justiça e equidade no contexto escolar.

Falar sobre avaliação é sempre necessário. Ainda que ela esteja presente no cotidiano de qualquer professora ou professor, não é raro que sua complexidade seja subestimada. Os desafios que o nosso sistema educacional enfrenta, tanto no que diz respeito à avaliação conduzida em sala de aula quanto às avaliações externas de larga escala são muitos e urgentes. A forma como avaliamos impacta diretamente as trajetórias escolares dos alunos e, muitas vezes, suas vidas para além da escola. É preciso lembrar que a avaliação carrega em si um enorme potencial: ela pode incluir, reconhecer e valorizar, mas também pode excluir, rotular e limitar. O modo como escolhemos avaliá-la diz muito sobre nossos compromissos

pedagógicos, sociais e éticos. No entanto, esse debate ainda é, em muitos espaços, superficial ou ausente.

A aprendizagem de uma língua adicional por crianças é outro ponto que merece atenção. Garantir o direito ao contato com outras línguas desde a infância é reconhecer a criança como sujeito de direitos linguísticos e culturais. Aprender línguas é uma ferramenta de acesso ao mundo, à diversidade e à ampliação de horizontes. No caso do inglês, que se tornou obrigatório apenas a partir do 6º ano com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)¹, há, felizmente, municípios que vêm investindo na oferta da disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa iniciativa, embora louvável, nos impõe também responsabilidades: como garantir um ensino de qualidade? Como desenvolver práticas pedagógicas adequadas à infância? E, sobretudo, como avaliar de forma justa, coerente e significativa a aprendizagem dessas crianças?

É nesse ponto que a formação docente se apresenta como o eixo estruturante de toda essa discussão. Falar sobre a formação de professores e professoras e, especialmente, sobre a formação para a avaliação, é falar sobre o futuro da educação. A prática avaliativa precisa estar ancorada em princípios sólidos, em conhecimentos teóricos atualizados e em uma postura crítica diante das múltiplas realidades escolares. Para que a avaliação seja de fato justa, ética e formativa, é

1 Ver em: BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2025.

necessário que o(a) docente conheça e reflita sobre seus fundamentos, desenvolva competências específicas para avaliar e tenha acesso a ferramentas que lhe permitam exercitar essa prática de modo contextualizado e intencional.

É por tudo isso que esta obra é tão significativa. Ela não apenas discute os desafios da avaliação no ensino de língua inglesa para crianças, mas propõe caminhos, partindo da escuta e da colaboração com os próprios professores da rede pública. Ao unir pesquisa acadêmica, intervenção formativa e produção de instrumentos avaliativos contextualizados, o trabalho apresentado neste livro contribui de maneira concreta e inspiradora para a melhoria da prática pedagógica e para a valorização do trabalho docente.

Meus agradecimentos ao professor Joelinton Fernando de Freitas por me dar a honra de prefaciar esta obra! Que esta leitura seja fonte de reflexão, aprendizado e ação para todas e todos que acreditam que a educação é o caminho para uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Brasília, DF, 5 de agosto de 2025.

*Gladys Quevedo-Camargo*²

(Universidade de Brasília - UnB)

2 Doutora em Estudos da Linguagem e professora associada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Cofundadora e membro do conselho da LAALTA – Associação Latino-Americana de Testes e Avaliação de Idiomas - e membro da ILTA – International Language Testing Association e Braz-Tesol Assessment Special Interest Group. Realizou dois estágios de pós-doutoramento (2011/2013 e 2017/2018) na área de avaliação de línguas no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas (IEL/Unicamp).

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada. O estudo tem por objetivo investigar a compreensão do processo avaliativo e a utilização dos momentos de formação continuada (FC) para discussão sobre avaliação, por parte dos professores de língua inglesa para crianças (LIC). Os participantes são docentes do Ensino Fundamental I de escolas públicas municipais de Sorriso/MT, vinculados ao curso de FC promovido pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLEtras) da Unemat/Sinop em parceria com o Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação (CEMFOR). Além disso, por meio de proposta interventiva, buscamos construir colaborativamente um instrumento educacional avaliativo, que sirva como ferramenta de auxílio durante o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa (LI) em sala de aula.

Compreendemos que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem dentro da escola, mas que ainda são poucas as pesquisas que se voltam para o âmbito da avaliação no ensino e aprendizagem de língua inglesa. No entanto, vale ressaltar que, algumas universidades, como, por exemplo, a Universidade Estadual de Londrina (UEL), debruçaram-se sobre o tema, por meio de grupos de pesquisa, como o grupo Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças

(FELICE), fazendo um mapeamento de pesquisas defendidas em âmbito nacional - e este mapeamento foi de grande importância para a construção da base teórica desta pesquisa.

A avaliação está presente no cotidiano das pessoas de diferentes maneiras, porém, é no contexto escolar que essa prática se consolida de forma mais sistemática. Afinal, por que precisamos avaliar? Em todos os momentos, avaliamos e somos avaliados: desde a convivência em família até as interações sociais mais amplas. No entanto, é no ambiente escolar que a avaliação assume um papel estruturado e institucionalizado, tornando-se parte essencial do processo de ensino e aprendizagem.

Se estreitarmos ainda mais no contexto de ensino e aprendizagem de inglês para crianças, encontraremos um número bem menor de estudos que buscam compreender melhor as práticas avaliativas neste âmbito. Isso nos causa estranheza, uma vez que compreendemos que a avaliação, desde a tenra idade, exerce um papel determinante na formação do tipo de aluno que se pretende constituir no processo de aprendizagem do inglês ou de outras línguas estrangeiras. Ademais, ela possibilita a internalização de conhecimentos advindos desse aprendizado, os quais acompanham o indivíduo ao longo de toda a sua trajetória de vida (Morosov; Martinez, 2008).

Portanto, a proposta desta pesquisa se justifica pela carência de estudos na área em questão, além da necessidade

de se buscar formas coerentes de avaliar crianças aprendendo o inglês, no Ensino Fundamental I. Para fomentar um pouco mais as discussões nessa área, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais percepções possui um grupo de professores de LIC de uma rede municipal de ensino em Sorriso/MT acerca do tema “avaliação no ensino e aprendizagem”?
- Como um curso de formação continuada pode contribuir na elaboração de um instrumento educacional voltado para a avaliação de LIC?

Para responder a essas perguntas, organizamos a dissertação da seguinte forma: no Capítulo 1, encontra-se o nosso arcabouço teórico, que versa sobre os aspectos da avaliação na educação e seus efeitos, além de discutir, também, sobre a avaliação no ensino de línguas. Ainda, nesse capítulo, fazemos um resgate teórico sobre o ensino e aprendizagem de inglês para crianças, já que nossos participantes de pesquisa atuam diretamente com esse público. Em seguida, passamos a discutir especificamente sobre a avaliação no ensino e aprendizagem de LIC.

O Capítulo 3 trata da metodologia. Nele, trazemos as características dos *lôcus* de pesquisa do Centro de Formação, onde os participantes frequentam, e a ligação desse lugar com a pesquisa. Em seguida, explicitamos a natureza deste estudo e as principais características da pesquisa interventiva. Também traçamos um panorama sobre o perfil dos

profissionais docentes participantes da pesquisa e detalhamos as características dos dois instrumentos elaborados durante a FC: a Grade de Critérios Avaliativos (GCAV) e o Instrumento de Desenvolvimento da Aprendizagem de Língua Inglesa (IDALIN). Ademais, explicamos como será feita a organização, categorização e análise dos dados e quais as características dos instrumentos utilizados para essa coleta.

Os Capítulos 4 e 5 servem como análise. Neles, organizamos os dados por categorias, para, então, fazer a análise de cunho qualitativo-interpretativista. Aqui, explicitamos, com detalhes, as percepções dos professores sobre a avaliação, como ocorrem suas avaliações, quais ferramentas utilizam para avaliar, como compreendem a avaliação das habilidades linguísticas e como a avaliação pode promover a reflexão na ação docente.

Na última parte, o foco é na elaboração das ferramentas avaliativas (GCAV e IDALIN). Esse processo ocorreu de forma totalmente colaborativa, considerando as percepções dos professores e o conhecimento proporcionado por meio das leituras e debates durante o curso. Esta análise poderá contribuir, portanto, para uma maior compreensão sobre como avaliar crianças aprendendo inglês, além de criar subsídios para desenvolver e aprimorar as práticas avaliativas no referido contexto.

AVALIAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ALGUNS CONSTRUTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, encontra-se o arcabouço teórico que sustenta as discussões desta pesquisa. Inicialmente, tratamos de questões que permeiam a avaliação da educação e as suas diferentes nomenclaturas, além de explanarmos um pouco mais sobre a diferença entre avaliar e testar. Em seguida, abordamos aspectos relacionados à avaliação no ensino e aprendizagem de línguas, especificamente, da LI. Ademais, tratamos de discorrer sobre o ensino e aprendizagem de inglês para crianças, para, adiante, discorrermos sobre o principal assunto deste estudo, que é a avaliação no ensino e aprendizagem de LIC.

1.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A avaliação está presente no cotidiano das pessoas, das mais diversas formas, entretanto, é na escola que essa prática

se solidifica. Por que é preciso avaliar? A todo momento, estamos avaliando e sendo avaliados. Desde o momento em que iniciamos o convívio com a família e em sociedade, fazemos julgamentos prévios, tomamos decisões importantes que passam antes por uma avaliação consciente. Adquirimos o conhecimento, observamos e analisamos tudo que está em nosso meio social, como o lugar onde vivemos, a cultura que praticamos, a língua etc. Consequentemente, nossas atitudes, comportamentos, crenças, valores e discursos são constantemente avaliados.

Para compreender os rumos que a pesquisa pretende tomar, faz-se necessário buscar, na literatura específica, o que diversos autores e pesquisadores têm a dizer sobre a avaliação e o ato de avaliar. Compreendemos que a avaliação é uma ferramenta presente em todos os níveis educacionais e, por isso, apresenta uma estrutura maleável, que pode ser moldada de acordo com o público para qual será utilizada e pelas percepções de quem a elabora.

Morosov e Martinez (2008, p. 94) asseguram que “a avaliação é apenas um instrumento para verificação do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Além disso, ainda segundo as autoras, os tipos de provas, exercícios, tarefas, trabalhos etc., não determinam o que é a avaliação, mas sim, uma compreensão maior do processo de ensino e aprendizagem, que se torna indissociável do todo.

Luckesi (2002, p. 84) argumenta que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Já Perrenoud (1999) compreende que a avaliação não é um fim em si. Trata-se de:

[...] uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos (Perrenoud, 1999, p. 13).

Baseado nos autores citados, o processo avaliativo pode ser um instrumento de verificação e compreensão do processo de ensino e aprendizagem, bem como atos de diagnosticar as experiências didáticas e, ainda, uma forma de controle dos trabalhos dos alunos e gerenciamento dos fluxos. No entanto, a avaliação é difundida valendo-se de diferentes termos e conceitos, com base em determinadas visões e concepções pedagógicas. Para uma melhor compreensão sobre este termo, julgamos mister apresentar e definir quais são os tipos de avaliação utilizadas no âmbito pedagógico. Primeiramente, a avaliação, segundo Santos (2002), divide-se em: diagnóstica, formativa e somativa. Cada uma delas possui uma determinada função e um propósito no ensino e na aprendizagem.

A avaliação precisa fazer parte do processo de educar, como a ação constante do processo de acompanhamento e diagnóstico de diferentes aspectos da relação ensino e aprendizagem. É importante que o professor perceba que a

avaliação deve ter objetivos diferentes a cada momento do processo pedagógico. Além disso, não é preciso escolher apenas uma entre essas modalidades avaliativas, e sim, fazer o melhor uso de cada uma de suas funções.

De maneira geral, a avaliação diagnóstica auxilia o professor a fazer uma sondagem de seus alunos. Na avaliação formativa, o intuito é verificar se os objetivos propostos pelo professor são atingidos no processo de ensino e aprendizagem. Já a avaliação somativa tem o intuito de atribuir notas para que o aluno seja promovido de uma classe para outra, ou de um nível para outro.

No quadro a seguir, encontram-se as características de cada um dos tipos de avaliação de acordo com sua função e propósito:

Quadro 1 – Tipos de avaliação e suas funções

Modalidade	Função	Propósito (para que usar)
Diagnóstica	Diagnosticar	<ul style="list-style-type: none">• Obter indicações sobre conhecimentos, aptidões e interesses dos alunos;• Determinar a posição dos alunos no início de uma unidade de ensino, período ou ano;• Determinar as possíveis causas sobre dificuldades de aprendizagem.
Formativa	Controlar	<ul style="list-style-type: none">• Localizar dificuldades e deficiências em conhecimentos, habilidades e capacidades;• Reajustar o processo e estabelecer o melhor ritmo de trabalho;• Reforço de posturas que obtiveram êxito.
Somativa	Classificar	<ul style="list-style-type: none">• Indicar ao professor do curso seguinte, o melhor nível para começar o ensino.

Fonte: Adaptado de Santos (2002).

Compreendemos, pela leitura do quadro, que cada tipo de avaliação possui uma função diferente e os propósitos também se diferem. No entanto, com base em nossas experiências em sala de aula e no ambiente escolar, percebe-se uma inclinação maior de docentes que buscam fazer o uso apenas da avaliação somativa. Nessa perspectiva, a avaliação tem o intuito de fazer com que o aluno apenas reproduza fielmente o que aprendeu, o que se confirma, segundo Santos (2002), no sentido de que o mais importante é a quantidade de informações que o aluno foi capaz de “armazenar”, e precisa reproduzir por meio de provas e exames; sendo assim “se o aluno não conseguir atingir o mínimo de pontos necessários, exigidos para passar de uma série à outra, a reprovação é vista como necessária” (Santos, 2002, p. 24).

Há, portanto, uma compreensão limitante da avaliação, colocando-a como uma espécie de vilã nas salas de aulas, pois, os testes e provas passaram a ser os mais escolhidos como práticas avaliativas em diversas disciplinas. Além disso, a maioria das universidades e institutos de educação superior exigem que o/a candidato/a faça uma prova, como o vestibular, por exemplo, para conseguir uma vaga no curso que deseja. Isso nos leva a refletir sobre como a prova, principalmente a prova escrita, já é prática consolidada na educação. Muitos professores não se atêm a procurar outras formas, talvez mais completas, para avaliar seus alunos, ou, até mesmo, porque a prova é uma exigência da escola e não há como eles mudarem.

Luckesi (2011) afirma que avaliação é um julgamento de valor que tem como objetivo, medir qualitativamente uma dada situação da realidade de ensino. Se considerarmos a prática como autoritária, a avaliação é um componente de decisão somente relacionado ao professor, sendo assim, apenas classificatória e generalista. Desse modo, a avaliação se torna um instrumento estático, impedindo o processo de crescimento. Seguindo a função diagnóstica, proposta pelas novas pedagogias, tem-se um processo de constante desenvolvimento para a autonomia do aluno, tornando-o consciente de seu aprendizado.

Dessa forma, é necessário esclarecer a diferença entre o que é testar e o que é avaliar. A palavra teste ou prova faz com que muitas pessoas se sintam nervosas. Essas palavras já carregam semanticamente ideias que nos fazem pensar em ser julgados ou medidos por alguém ou por algo. De acordo com Rogier (2014, p. 3, tradução nossa) “muitas pessoas têm uma reação emotiva com os testes e os associam com experiências negativas que podem ter tido como alunos”.

Douglas Brown (2004) faz um recorte das diferenças entre os testes e a avaliação:

Os testes são procedimentos administrativos preparados que ocorrem em momentos identificáveis em um currículo, quando os alunos devem todas as suas faculdades para oferecer o desempenho máximo, sabendo que suas respostas estão sendo medidas e avaliadas. A avaliação, por outro lado, é um processo contínuo que abrange um domínio muito mais amplo. Sempre que um

aluno responde a uma pergunta, faz um comentário ou experimenta uma nova palavra ou estrutura, o professor subconscientemente faz uma avaliação do desempenho do aluno. [...] os testes são um subconjunto da avaliação; certamente não são a única forma de avaliação que um professor pode fazer (Brown, 2004, p. 4, tradução nossa).

Compreendemos que os testes são formados por conjuntos de vários itens. Logo, porventura, se um determinado item estiver mal elaborado, ou permitir a obtenção de mais de uma resposta possível, o educando poderá ser prejudicado. A avaliação, por sua vez, busca ir além disso, e não necessariamente exige que os alunos memorizem ou decorem informações, e as reproduzam fielmente. Dessa forma, defendemos a avaliação como uma visão dinâmica e construtiva, ou seja, calcada em pressupostos formativos, que culminam em um processo colaborativo entre professores e alunos.

Rogier (2014, p. 3, tradução nossa) assevera a ideia de que os testes são pensados como um meio de dar notas aos alunos, com as avaliações oferecendo informações de diagnóstico para alunos e professores: “O objetivo final da avaliação é melhorar o aprendizado do aluno, em vez de apenas ser capaz de dar uma nota pela quantidade de conteúdo do curso que o aluno dominou”.

Para Luckesi (2011, p. 68), os testes exigem que o aluno esteja “pronto”, em um determinado momento, para responder a uma prova, porém, essa é uma característica bastante

seletiva que está ancorada no seio da nossa sociedade burguesa seletiva e marginalizadora. Segundo o autor, o fato de “estar pronto” representa bem a forma como essa sociedade compreende o ser humano, um ser de visão estática.

Entretanto, advertimos que essa concepção continua muito presente nas instituições educacionais do nosso país, talvez por falta de uma formação docente com maior ênfase no estudo da avaliação, ou por políticas públicas que não compreendam, de fato, a importância de uma avaliação justa, que compreenda as especificidades dos educandos, suas limitações, pontos fortes e fracos e os caminhos para uma melhora no processo de ensino e aprendizagem. Assim como afirmam Vendramini, Silva e Chenta (2004):

Uma avaliação bem estruturada seja na forma de dissertação, teste, em grupo, entre outras, deve proporcionar às docentes condições de conhecer seus educandos, quais suas reais dificuldades na aprendizagem, determinar se os objetivos propostos pelo educador foram alcançados, bem como promover o desempenho acadêmico (Vendramini; Silva; Chenta, 2004, p. 237).

Pelo mesmo viés, reiteramos e concordamos com o que apontam Moraes e Batista (2020, p. 17) ao asseverarem que “[...] o papel da avaliação é, portanto, (re)orientar o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo ao professor e aos alunos informações quanto aos próximos passos a se tomar”. Dessa maneira, constatamos dois pontos essenciais que não podem ser esquecidos: o primeiro é que a avaliação precisa envolver professores e alunos; e o segundo é que diversas

ferramentas podem ser utilizadas, no momento de se avaliar, tanto em atividades do dia a dia quanto em testes em larga escala. Nesse sentido, a avaliação tem dimensões múltiplas, assim como nossas atividades de ensino.

Uma percepção interessante, segundo Cheng e Fox (2017), é sobre a falta de tempo do professor para poder refletir sobre as maneiras pelas quais ele escolhe avaliar e, também, trocar ideias com seus pares, para que, juntos, busquem soluções e adaptações necessárias. As pesquisadoras afirmam que:

É provável [...] que você não tenha tido tempo para refletir sobre por que decidiu avaliar uma forma em vez de outra, nem é provável que você tenha tido tempo para discutir seus planos de avaliação e experiências com outros professores. Uma característica infeliz da maioria das situações de ensino de línguas é que o tempo para conversar com os colegas muitas vezes é limitado a reuniões que têm como foco principal questões administrativas ou a breves discussões durante os intervalos ou durante o almoço (Cheng; Fox, 2017, p. 16, tradução nossa).

De fato, a avaliação exige a reflexão antes, durante e após o processo. Não deve ser pensada ao final de um bimestre ou semestre, precisa estar de acordo com aquilo que se planeja para as aulas e alinhada aos objetivos de aprendizagem e critérios previamente estabelecidos. Rogier (2014) traz à tona sobre o tempo que os docentes passam na escola e nos cursos de formação de professores, fazendo inúmeros testes,

entretanto, ainda com pouca frequência, elaboram, praticam e interpretam, de fato, os resultados.

Avaliar no espaço da sala de aula parece ser uma tarefa solitária, cabendo apenas aos professores elaborar processos avaliativos, quando, no entanto, a avaliação precisa envolver diversos agentes, ou seja, trata-se de um processo coletivo. Na maioria das vezes, não são proporcionados espaços para um diálogo com os sujeitos envolvidos nessa prática, dessa forma, não se refere ao ensino e a aprendizagem como processos interativos, mas sim uma mera verificação de resultados.

Santos (2002) advoga que, participar da avaliação é participar de todo o processo de ensino e aprendizagem, porém, de certa forma, as escolas ainda não costumam se ater a essa prática. Segundo o autor:

A escola em sua teoria, conclama a seus alunos para que sejam ativos, que participem politicamente, diz que a cidadania se conquista com uma participação ativa no meio em que vivemos, que precisamos adquirir conhecimentos que nos deem subsídios para que criticamente consigamos ser sujeitos de nossa própria história, mas nega ao aluno a participação e decisão no ambiente escolar (Santos, 2002, p. 40-41).

De fato, implementar a participação dos alunos nos processos avaliativos não é algo fácil. Talvez por falta de conhecimento dos docentes, pouca FC que trabalhe com as diferentes nuances da avaliação, ou por não haver, nos projetos políticos pedagógicos de muitas escolas, essa visão da avaliação com princípios éticos, apropriados, válidos e

confiáveis. Todavia, salientamos que a avaliação é parte central de todos os níveis educacionais desde a primeira infância até o Ensino Superior.

Talvez seja possível inferir que, se quisermos mudar a maneira como nós ensinamos, devemos começar a mudar a maneira como avaliamos. Partindo dessa ideia, é preciso vislumbrar que a avaliação necessita focar no aluno e na sua aprendizagem. É importante saber quais decisões tomar com base nessas avaliações e quais as consequências dessas decisões.

Na figura a seguir, baseando-nos nas ideias de Linn e Gronlund (1995), apresentamos quais os propósitos da avaliação no ambiente escolar:

Figura 1 – Avaliação como um processo sistemático para medir as realizações do aluno

IDENTIFICAR METAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
PLANEJAR E IMPLEMENTAR ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM
USAR TESTES E OUTRAS FERRAMENTAS DE AVALIAÇÃO PARA AVALIAR O PROGRESSO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Fonte: Traduzido de Linn e Gronlund (1995).

Diante disso, compreendemos uma inclinação na literatura específica sobre avaliação na educação para uma concepção formativa, ou seja, os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência

para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. Isso já aparece em documentos oficiais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por exemplo.

É notável que estamos em um cenário de grandes e constantes mudanças, conseqüentemente, podemos conceber que a avaliação também sofre mudanças (ou, pelo menos, deveria sofrer), pois deve preparar os alunos para os engajar em um aprendizado em longo prazo. Essas mudanças colocam o estudante também como um protagonista das avaliações, afinal, os alunos não aprendem mais apenas com o professor, pois precisam guiar e planejar seus próprios caminhos de aprendizagem.

Há de se pensar em um roteiro para que a avaliação seja, de fato, plausível que leve em consideração as discussões prévias e de pesquisadores da área. É possível cogitar a avaliação de habilidades complexas e interativas, a avaliação vocacional e de aprendizado, direcionando os alunos para aquilo que têm afinidade e desejam para o futuro pessoal e profissional, além do aperfeiçoamento da avaliação dos professores para que, assim, crie-se um ambiente que busque a evolução contínua.

É mister que a avaliação esteja a serviço do bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, segundo Hoffmann (1999), a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade e o acompanhamento, passo

a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento.

Pelo mesmo viés, de acordo com o que nos lembra Tavares (2011, p. 108), refletimos que “nenhuma avaliação dá resultados absolutos, mas informações sobre o que e como o aluno aprendeu. E a função da avaliação é diagnosticar o processo de aprendizagem, não a capacidade do aluno”. Nesse sentido, a avaliação volta-se para o processo de ensino e aprendizagem, atuando como mecanismo de reflexão e ação das práticas pedagógicas.

Igualmente, Libâneo (2013, p. 301) assevera que a “avaliação é uma didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. Dessa forma, podemos perceber a importância da avaliação, tanto para professores quanto para alunos, e o importante papel que ela desempenha nas salas de aulas. Para avançar ainda mais nessas discussões, no próximo tópico, o foco é na avaliação específica no ensino e na aprendizagem de línguas, suas nuances, desafios, possibilidades e reflexões.

1.2 AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A área de avaliação no ensino de línguas, mesmo que ainda pouco explorada, tem despertado, ao longo dos anos, interesse por pesquisadores oriundos de diversas instituições e, com isso, a importância do tema vem sendo reconhecida. As pesquisas vêm avançando, principalmente se olharmos para o que já foi produzido por Barbosa (2013), Costa (2009), Moraes e Batista (2020), Morosov e Martinez (2008), Pinter (2006), Scaramucci (1998-1999, 2016), Tonelli e Quevedo-Camargo (2018), dentre outros.

Acreditamos que a avaliação seja um dos processos mais esperados por alunos e professores no ensino e na aprendizagem de língua, tanto de língua materna quanto de língua adicional, afinal, há uma prática consolidada de que, é com base nela que se verificam os pontos/conteúdos já atingidos, e os que ainda precisam de maior atenção e suporte. Desse modo, como consequência, o professor pode utilizar os resultados dessa avaliação para melhorar ou (re)estruturar o ensino, em função de se conseguir alcançar os objetivos propostos por ele para cada aluno em sala de aula.

No entanto, essa conexão entre o ensino e a avaliação parece não ser explorada adequadamente nas escolas. Diante disso, concordamos com as reflexões de Antunes (2018), que afirma que

[...] em muitos casos, a avaliação passou a ser uma espécie de finalidade: a aula é dada para preparar a prova, o livro é lido porque é ‘para a nota’, a literatura é consultada porque ‘cai no vestibular’ e assim por diante. Estuda-se para ‘uma prestação de contas’ que pode ser mensal, trimestral, anual, no final do ciclo etc. Daí ser o termo ‘cobrar’ uma expressão bem corrente no discurso da escola, o que bem claramente denuncia esse lado mercadológico do ensino (Antunes, 2018, p. 155).

A defesa de Antunes (2018) é valiosa, pois expõe os motivos pelos quais a avaliação pode se tornar um “problema” no sistema educacional, fazendo com que os alunos a compreendam como algo ruim, ou punitivo, ou, até mesmo, traumatizante. Podemos refletir, também, sobre a ênfase em utilizar a avaliação para apontar erros, o que, de certa forma, passa a elucidar aquilo que é ruim, e a minimizar o que é bom e o que os alunos conseguem ou conseguiram produzir.

As práticas avaliativas podem sofrer alterações de acordo com as opiniões de cada professor, porém, é muito difícil que, no decorrer da formação educacional, os alunos não sejam avaliados, principalmente por provas e testes. Parafraseando Luckesi (2011), é como se tudo se tratasse de uma pedagogia do exame e não da aprendizagem, afinal, a todo momento é preciso provar algo, tanto os avanços quanto os retrocessos.

Entretanto, compreendemos que, na correria do dia a dia, no ambiente escolar, em razão do número elevado de provas para corrigir, pressões advindas do sistema escolar, relatórios, reuniões com a coordenação, com a direção, e com

pais de alunos, sobra pouco tempo para que os professores analisem e estabeleçam critérios sólidos para suas avaliações. Com isso, na maioria das vezes, muitos acabam repetindo um mesmo método avaliativo em várias turmas, sem considerar as especificidades de cada grupo.

Constatamos que avaliar é parte fundamental do tripé: ensino, aprendizagem e avaliação, pois, alicerçando-se nele, é possível direcionar a prática pedagógica do professor para potencializar a aprendizagem de línguas, dos alunos na sala de aula. Para avaliar de maneira adequada, é preciso ter conhecimento sobre como proceder, conhecer a realidade da escola e dos alunos que frequentam as aulas de línguas, seus níveis de proficiência linguística, crenças, emoções e afinidades com o idioma que estão aprendendo. Dessa forma, como afirma Scaramucci (1998-1999), a avaliação pode atuar como mecanismo propulsor da aprendizagem.

Pelo mesmo viés, Miccoli (2016) traz reflexões importantes sobre o processo avaliativo

[...] como parte integral da aprendizagem, a avaliação permite identificar erros que refletem as lacunas conceituais dos alunos. Mais do que a nota, o resultado da avaliação contém informações sobre a natureza dos erros, que devem ser aproveitados para que a professora possa intervir no ensino e, assim, contribuir para que os alunos eventualmente os superem (Miccoli, 2016, p. 175).

Fica evidente, em suas afirmações, o papel crucial do professor como participante ativo para que a avaliação ocorra de maneira adequada, pois, segundo Morosov e Martinez

(2008, p. 119) “a avaliação vai determinar o tipo de aluno que se pretende formar em língua estrangeira e permite internalizar os conhecimentos no falante que serão utilizados durante toda sua trajetória de vida”. Ou seja, as relações entre professor e aluno tendem a estabelecer as implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Inferimos que muitos dos problemas que acontecem em práticas avaliativas ocorrem, não no momento da avaliação em si, mas no planejamento. O que avaliar? Como avaliar sem objetivos previamente elaborados? Quais critérios utilizar? Qual a confiabilidade da avaliação? Um planejamento mal elaborado resulta em objetivos muito generalizados e, muitas vezes, incompatíveis com o nível das turmas. Conforme adverte Scaramucci (1998-1999, p. 118) “sem objetivos e critérios definidos a priori, a avaliação torna-se impressionista e subjetiva, e, portanto, injusta”.

Por conseguinte, é preciso pensar princípios gerais para a elaboração de avaliações. Brown (2004) lista esses critérios, dividindo-os em: validade, construto, confiabilidade, praticidade, autenticidade e efeito retroativo. Entretanto, muitos professores de línguas desconhecem esses parâmetros, no momento de elaborar seus testes e avaliações. O primeiro princípio, a validade “descreve até que ponto o teste realmente mensura aquilo que pretende mensurar” (Oliveira, 2015, p. 238).

Além disso, a validade se divide em validade da face, que diz respeito à aparência do teste, ou seja, ele realmente demonstra testar aquilo que vai testar? E a validade de construto, que é “uma conceituação teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medido ou observado diretamente” (Ebel; Frisbie, 1991, p. 108, tradução nossa). Já a confiabilidade, refere-se à consistência dos resultados. Segundo Oliveira (2015), uma boa forma de verificar se o teste é confiável, é aplicá-lo, mais de uma vez, para um mesmo grupo de alunos. Dessa forma, se o resultado for o mesmo ou bastante semelhante, o teste se caracteriza como confiável.

Se direcionarmos esse princípio para o ensino de línguas nas salas de aulas, podemos perceber que os alunos apresentam diferentes níveis de proficiência e competências. Ademais, se olharmos, por exemplo, para o contexto público, possivelmente, criar uma única avaliação, levando em consideração apenas alguma habilidade em exclusivo, não seja o melhor caminho para, de fato, avaliar o desempenho dos aprendizes. Assim, reconhecemos a importância de se planejar bem a avaliação, corroborando Miccoli (2016, p. 177) que “quanto menos erros no planejamento, elaboração, aplicação e correção da avaliação, maior será a confiabilidade”.

Quanto à praticidade, baseando-nos em Retorta e Marochi (2018), entendemos que uma prova ou teste podem ser considerados práticos em relação a sua elaboração, aplicação e correção, quando se adequa dentro dos limites

de tempo e dos recursos disponíveis, bem como tem ótima relação custo-benefício. Isso nos leva a consentir as ideias de Antunes (2018, p. 165), de que “a avaliação, como tudo o mais, é antes de tudo, uma questão de concepção e não uma questão de técnica”. É preciso conhecer, analisar e adequar a avaliação no intuito de que seja prática para o professor, para os alunos e para a instituição.

O princípio da autenticidade diz respeito a se o instrumento avaliativo reproduz, ao máximo, uma situação real de uso da língua (informação verbal)¹. Do mesmo modo, Araújo (2007, p. 9) afirma que a “autenticidade de uma avaliação de língua estrangeira (LE) geralmente é uma característica tida como positiva e desejável, pois refletiria princípios mais condizentes com o ideal de avaliação de desempenho comunicativo”. Trazer materiais autênticos para a avaliação pode fazer com que os alunos compreendam a importância daquilo que convivem diariamente e demonstrem maior proximidade com a língua, com o professor e com a escola.

Como último princípio, temos o efeito retroativo ou, em inglês *washback*, que, conforme afirma Quevedo-Camargo (2014), refere-se ao impacto, à influência ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação.

1 Fala da Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo (2021) na palestra *Avaliações de línguas adicionais: desafios e avanços* para o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS), no dia 30 julho de 2020, de maneira remota.

Esse efeito apresenta as influências da avaliação no ensino e aprendizagem, que podem ser positivas ou negativas.

Em grande parte, a avaliação, quando não pensada e elaborada com cautela, pode se tornar a vilã para o ensino de línguas e de outras disciplinas, na sala de aula. Ela faz parte da nossa vida, e pode surtir efeitos desagradáveis mesmo quando os alunos já não estiverem mais nas escolas. Então, surge a importância de se conhecer mais sobre o efeito retroativo. Para Scaramucci (2004), o efeito retroativo vai além de representar os efeitos da avaliação na aprendizagem, a pesquisadora afirma que:

Entender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação que [...] é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado com referência às variáveis, objetivos e valores da sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso (Scaramucci, 2004, p. 204-205).

Para os pesquisadores Alderson e Wall (1993), o efeito retroativo pode surtir consequências no ensino e na aprendizagem em termos de conteúdo, metodologia, ritmo, sequência, grau e profundidade, além de influenciar o comportamento daqueles envolvidos nesses processos – professores, alunos, escolas, entre outros. Além disso, segundo Souza (2017), o efeito retroativo pode se classificar em geral ou específico, de acordo com sua especificidade.

Por geral, entende-se o impacto exercido por exames independente de suas características ou conteúdo, ao passo que o específico se refere às influências do teste no conteúdo e no tipo de atividades realizadas em sala de aula (Souza, 2017, p. 29).

Na figura abaixo, ilustramos os princípios abordados para a preparação e a elaboração de testes e avaliações, anteriormente discutidos. Entendemos que a complexidade e o estudo teórico, por parte do docente de línguas, ao pensar em avaliar seus alunos de maneira justa é, de fato, muito importante, no entanto, conforme Queiroz e Consolo (2018, p. 834) “um quantitativo representativo de profissionais da área da educação ainda desconhece o papel social da avaliação no alicerce do processo de ensino e aprendizagem”.

Figura 2 – Princípios para a elaboração de avaliações ou testes



Fonte: Traduzido de Brown (2004).

Como vemos na imagem e, também, nas discussões anteriores, o processo avaliativo no ensino e na aprendizagem de línguas não é tão simples, se levarmos em consideração esses princípios para o dia a dia com as turmas na escola. No entanto, segundo Baxter (1997), muitos professores de línguas não se preocupam com tais princípios e, ao elaborarem suas avaliações, têm priorizado conteúdos fáceis de serem mensurados. Isso, em sua maioria, resulta em correções precisas e padronizadas, pois, tais conteúdos caracterizados, principalmente, por estruturas gramaticais, tornam-se confortáveis para serem utilizados.

Da mesma maneira, Mosquera e Macías (2015) advertem para o papel crucial do professor, pois, segundo eles

Espera-se, portanto, que os professores tenham um conhecimento prático de todos os aspectos da avaliação para apoiar suas instruções e responder com eficácia às necessidades e expectativas dos alunos, pais, e a comunidade escolar. Isso, no entanto, não parece ser o caso em muitos contextos em todo o mundo onde professores e a sociedade em geral vieram pensar na avaliação como dar testes aos alunos e usar pontuações para fins às vezes injustos (Mosquera; Macías, 2015, p. 303, tradução nossa).

Assim, podemos deduzir que falta o conhecimento por parte dos professores de línguas sobre como construir avaliações eficazes para seus alunos, sem se deixarem levar por conceitos generalistas. Ao dialogarmos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, é preciso reconhecer, de acordo com o que afirmam diversos estudiosos da área “que a

avaliação precisa ter um olhar diferenciado, pois não se trata de avaliar a aprendizagem em geral, mas sim de (re)conhecer no aluno o quanto ele se desenvolveu ou não em termos de conhecimento e uso da língua” (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2018, p. 600, tradução nossa).

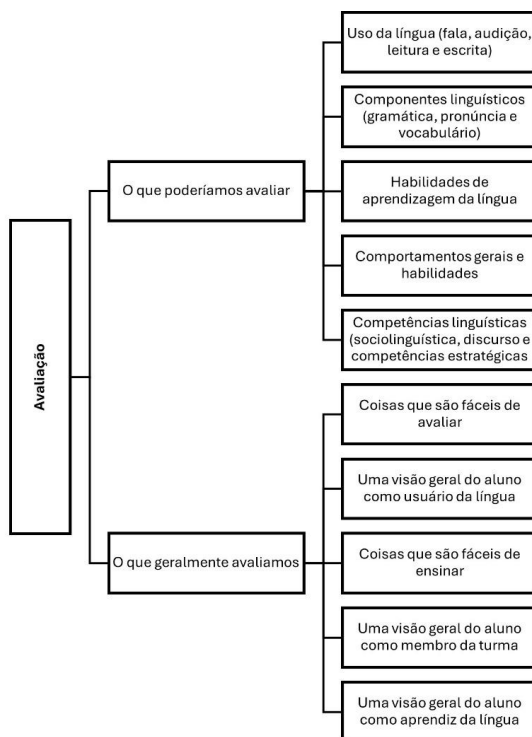
Outrossim, ainda de acordo com Tonelli e Quevedo-Camargo (2018), é possível entender que ao

[...] valer-se da avaliação para diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos, o professor pode traçar estratégias e incluir em seu planejamento diário atividades que cooperem para atingir o objetivo central de sua atividade que é fazer com que a turma – ou até mesmo um só aluno – reconheça o que já consegue fazer e o que precisa ser melhorado (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2018, p. 600, tradução nossa).

As ideias das autoras são valiosas, e nos levam a refletir sobre quais pontos, de fato, o professor de línguas se debruça para avaliar seus alunos em sala de aula. Ancoramo-nos, novamente, nos pressupostos de Baxter (1997), que afirma ser necessário saber o que se avaliar e, em um primeiro momento, pode ser algo simples de imaginar, porém, se olharmos atentamente, muitos docentes se perdem ao considerar aspectos díspares no ensino e na aprendizagem da língua.

Segundo as ideias de Baxter (1997), a figura abaixo ilustra os dois aspectos da avaliação: o que os professores geralmente avaliam; e o que deveriam avaliar.

Figura 3 – O que os professores avaliam e o que poderiam avaliar



Fonte: Traduzida de Baxter (1997, p. 17).

Ao analisarmos a figura acima, observamos que o autor propõe um direcionamento claro sobre o que deve ser avaliado pelos professores em sala de aula: aspectos verdadeiramente linguísticos, relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento das habilidades dos alunos. Nesse sentido, ele destaca a importância de elaborar avaliações fundamentadas em princípios sólidos, assim como também orienta Brown (2004). É essencial que a avaliação seja composta por tarefas que contemplem de forma efetiva as diferentes habilidades dos

estudantes, levando em consideração suas necessidades e as diversas formas de aprender. Assim, a avaliação deve sempre ser pensada como uma aliada da aprendizagem, capaz de responder às demandas específicas dos contextos nos quais professores e alunos estão inseridos.

Isso nos leva a refletir sobre a importância de conhecer os aspectos significativos para se considerar ao avaliar alunos aprendendo línguas. Do mesmo modo, Morosov e Martinez (2008) salientam que “[...] não são os tipos de provas, exercícios, trabalhos etc. que determinam a avaliação, trata-se de uma compreensão maior do ensino aprendizagem que não pode ser dissociada do todo”. Outrossim, ponderamos que, conforme Pinter (2006, p. 141, tradução nossa), “[...] a avaliação não precisa ser estressante e competitiva. Em vez disso, pode contribuir para promover a autoimagem e a autoestima positivas em um ambiente colaborativo”.

Em outras palavras, podemos pensar em processos e práticas que passem da avaliação da aprendizagem para a avaliação para a aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação faz com que os alunos se envolvam e se tornem mais ativos em sua aprendizagem, começando a “pensar como um professor”. Eles pensam mais ativamente sobre onde estão agora, para onde estão indo e como chegar lá.

Para refletir sobre esta concepção de avaliação, assentimos com as afirmações de McNamee e Chen (2005), que verbalizam o seguinte:

A filosofia por trás da avaliação para a aprendizagem é que a avaliação e o ensino devem ser integrados em um todo. O poder de tal avaliação não vem de uma tecnologia complexa ou do uso de um instrumento de avaliação específico. Vem do reconhecimento de quanto aprendizado está ocorrendo nas tarefas comuns do dia escolar – e quanta visão sobre o aprendizado dos alunos os professores podem extrair deste material (McNamee; Chen, 2005, p. 76, tradução nossa).

Consoante as assertivas das autoras, a avaliação, sob essa ótica, deixa de compreender o aluno apenas como mero objeto, passando ele a ser visto como participante ativo do processo avaliativo em sala de aula, com o auxílio do professor. Destarte, a avaliação passa a ser um componente colaborativo e não mais restritivo. Salientamos que, como o processo de se avaliar no ensino e na aprendizagem de língua é laborioso, exige reflexão, competências específicas, requer ser pensado e repensado, para que os estudantes aprendam e visualizem os avanços e onde almejam chegar.

Da mesma forma, concordamos com as palavras de Scaramucci (2016), a qual assegura que

[...] a avaliação no ensino em contexto de línguas envolve também conhecimentos sólidos sobre a natureza da língua(gem) e sobre o que é saber uma língua que, nesse caso, são integrados aos conhecimentos sobre avaliação em geral (Scaramucci, 2016, p. 151).

Como a presente pesquisa se preocupa em investigar a avaliação no ensino e na aprendizagem de inglês para crianças, passamos, então, no próximo tópico, a refletir de maneira mais profunda nesse contexto. Já que, como vimos anteriormente,

a avaliação precisa ser pensada, levando em consideração diversos fatores e, no caso das crianças, a reflexão e a preparação por parte do docente precisam ser ainda maiores.

1.3 ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Como discutido anteriormente, a formação do professor de inglês para crianças ainda precisa de muito estudo, debates e pesquisas, pois, a demanda pelo ensino de inglês com esse público cresce ferozmente. Todos sabemos que, com o processo de globalização, a LI passou a ser a língua dos negócios, do cinema, dos acordos comerciais, da difusão de estudos científicos, dentre outros. Em razão da importância que a língua construiu com o passar do tempo, aprendê-la seria dominar um idioma que “atravessa lugares distintos do planeta” (Ortiz, 2006, p. 26).

No entanto, muito ainda se discute, principalmente entre pais e professores, sobre o ensino de inglês desde a tenra idade. Rajagopalan (2010) nos leva a reflexão, argumentando que, caso se inicie a aprendizagem de um idioma estrangeiro desde cedo, isso possa ser prejudicial ou benéfico para as crianças, haja vista ainda se encontrarem em processo formativo na língua materna ou primeira língua. O pesquisador também questiona se seria possível que as crianças crescessem com algum tipo de dano irreparável, de ordem linguística ou cognitiva, ou que

desenvolvessem dificuldades de aprendizagem na sua própria língua materna.

De fato, são perguntas instigantes, que continuam bastante presentes nas escolas e nas famílias, com crianças que frequentam aulas de LI. Todavia, com base nas leituras de textos produzidos por linguistas aplicados, que se debruçaram sobre o tema, tais como Cristovão e Gamero (2009), Kawachi-Furlan e Rosa (2020), Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), Rocha (2007), Rocha, Tonelli e Silva (2010), Santos (2005, 2009, 2010), Tonelli e Cristóvão (2010), Tonelli e Cordeiro (2014), entre outros, compreendemos e defendemos que as crianças têm o direito da aprendizagem de uma segunda língua, tanto a LI, quanto outras.

Por esse modo, assentimos que a aprendizagem da LI, assim como de outras línguas, proporciona a inserção social dos estudantes e serve como ponte para o acesso a diferentes culturas, na sociedade atual (Rocha; Tonelli; Silva, 2010). Da mesma forma, Dias e Brossi (2015) afirmam que a criança, quando bem orientada, pode utilizar a aprendizagem da língua, nesse caso a LI, para a “compreensão de sua própria cultura, bem como a si própria, pelo contato com outras culturas e identidades” (Dias; Brossi, 2015, p. 4).

Outro ponto instigante, diz respeito às crenças² e discursos que circulam na mídia, nas escolas e, também,

2 Aqui, o termo crenças é empregado quanto ao ensino e a aprendizagem de línguas, e ancorado nos dizeres de Barcelos (2006), que as denomina como uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

dentro das próprias famílias, sobre: qual seria a melhor idade para aprender inglês? Quanto mais cedo, melhor para as crianças? Além da ideia de que a LI pode servir como ferramenta para um possível sucesso futuro, principalmente em âmbito profissional. Kawachi-Furlan e Rosa (2020) denominam isso como os mitos por detrás do ensino e da aprendizagem de inglês para crianças, além de assegurar que “essa busca para iniciar o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais cedo está pautada em um imaginário coletivo sobre os possíveis benefícios de tal processo” (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020, p. 22).

Essa ideia de que, quanto antes se iniciar a aprendizagem do inglês, mais fácil será para que a criança aprenda, circula já há algum tempo. Assis-Peterson e Gonçalves (2001, p. 3) diziam haver uma crença de que

[...] ‘a criança é melhor para aprender línguas’, para teóricos e pesquisadores, a idade na qual o aprendiz é pela primeira vez exposto à L2 [...] e o seu sucesso na aprendizagem são objeto de controvérsias há muitos anos (Assis-Peterson; Gonçalves, 2001, p. 3).

Essas divergências estão ligadas à idade para se aprender uma segunda língua e às razões a elas associadas (Santos, 2005).

Carvalho e Tonelli (2016, p. 2, tradução nossa) lembram, também, o discurso de que “ensinar língua estrangeira para crianças é mais fácil do que ensinar adultos e, um dos motivos, seria o fato de que as crianças aprenderiam mais rápido”.

No entanto, as autoras afirmam que não há nada realmente comprovado, pois os pesquisadores ainda divergem em vários pontos sobre as vantagens e as desvantagens de se aprender outra língua em cada período da vida.

Assis-Peterson e Gonçalves (2001, p. 3) apontam que os resultados de pesquisas sobre o fator idade podem parecer caóticos, pois, em certos momentos, favorecem à superioridade das crianças e, em outros, a do adulto. Mas há uma dificuldade em comparar os resultados, pois, os estudos se diferenciam quanto aos métodos. No entanto, as autoras indicam que aprendizes mais velhos são mais rápidos, porém, aprendizes mais jovens são melhores quanto ao resultado alcançado.

Genesee (2015) também traz à tona que

[...] a ligação entre idade e resultados de segunda língua não é linear e é muito mais complexa do que geralmente se pensa. Para começar, os alunos que começam a adquirir uma segunda língua mais cedo geralmente também têm mais contato com essa língua do que aqueles que começam mais tarde. Assim, muitas vezes é impossível separar os efeitos da idade da quantidade de exposição (Genesee, 2015, p. 8, tradução nossa).

É importante lembrar que, mesmo com pouca idade, as crianças já trazem consigo bagagens de experiências que adquirem com seus amigos, vizinhos e familiares. Assentimos com o que aponta Halliwell (1992),

[...] crianças pequenas não vêm para a sala de aula de línguas de mãos vazias. Eles trazem consigo

instintos, habilidades e características já bem estabelecidas que os ajudarão a aprender outro idioma (Halliwell, 1992, p. 3, tradução nossa).

Dessa forma, é preciso identificar esses pontos e aproveitá-los, ao máximo.

Pensar na aprendizagem da LI para crianças como algo que pode ser útil no futuro pode não ser o melhor caminho para que essa aprendizagem se efetive (Santos, 2009). Kawachi-Furlan e Rosa (2020) sinalizam que é preciso repensar o inglês como produto e com o ideal de futurismo no ensino de LIC, “uma vez que a infância é um momento de enormes possibilidades de desenvolvimento, descobertas, interações e incentivo da atuação ativa da criança em seu presente” (Kawachi-Furlan; Rosa, 2020, p. 30).

Justamente por considerarmos a infância como um momento muito importante da vida, aspectos inerentes à infância e características próprias do público infantil precisam ser observados, discutidos e analisados, quando o docente passa a lidar diariamente com esse público. Do contrário, podemos inferir que a criança poderá se desestimular ou apresentar comportamentos que não demonstrem interesse na aprendizagem da LI.

Além disso, Schweikart e Santos (2014) preconizam que

[...] aspecto importante a ser ressaltado para que haja sucesso no ensino e aprendizagem de LIC é que se deve buscar compreender e respeitar a individualidade das mesmas, em relação a seus diferentes valores, visões e experiências de vida,

pois nessa fase mostram-se bastante instáveis e, às vezes, sem o controle de suas ações quando encontram-se aborrecidos, entediados ou zangados, podendo levá-los a comportamentos inoportunos em sala de aula (Schweikart; Santos, 2014, p. 226).

Isso está intrinsecamente relacionado às questões de vulnerabilidade que as crianças apresentam. Segundo McKay (2006), crianças são sensíveis aos elogios, às críticas e à aprovação, elas julgam a si mesmas com base em suas conquistas. Diferentemente do adulto, podem não saber como lidar com tais críticas, e bloquearem a aprendizagem durante as aulas, fazendo com que o desinteresse perdure durante a adolescência, bem como durante a vida adulta.

Várias são as discussões e suposições sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e uma possível facilidade da criança nesse processo. McKay (2006) enfatiza que os resultados dessa aprendizagem podem derivar de diversos fatores, como o tempo de exposição à língua-alvo, a qualidade e variedade dessa exposição, a adequação dos objetivos ao contexto de ensino, bem como a proficiência.

Independentemente dos objetivos da aprendizagem da LI por crianças, concordamos com Scaramucci, Costa e Rocha (2008), que alegam sobre a importância da formação global das crianças, pois é preciso pensar no

[...] desenvolvimento de uma gama de capacidades que visem ao bom desempenho do aprendiz também nas esferas sociais cotidianas, com base em práticas sociais que façam parte de seu

crescimento, tais como brincar, contar (em verso ou prosa), cantar entre outras (Scaramucci; Costa; Rocha, 2008, p. 89).

Do mesmo modo, reconhecemos, segundo apontam Pfenninger e Singleton (2019, p. 34, tradução nossa), que a relevância para a aprendizagem da língua vai muito além de questões de “maturação, mas também depende de fatores socioafetivos”. Podemos complementar ser preciso considerar a interação nas aulas LIC, pois, a criança precisa se apropriar da língua e interagir socialmente, ou seja, com o objetivo de participar não somente da sociedade em que convive, mas também de outras.

Nesse contexto, apoiamo-nos nos estudos vygotskianos (Vygotsky, 1978) que primam pelo sociointeracionismo, que implica aprendizagem do indivíduo, no caso, a criança, como algo que se constrói no social e toma como referencial a mediação no processo (Figueiredo, 2019). Rocha (2006) aponta que os ambientes gerados no processo de ensino e aprendizagem de LE necessita propiciar a construção do conhecimento pela interação, visando à formação de cidadãos críticos, responsáveis e atuantes na vida social.

Pires (2001), parafraseando Vygotsky, nos lembra que

A importância da interação social para o aprendizado humano, segundo o modelo de Vygotsky, está mais presente no conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo o qual, diante de uma tarefa ou problema específico, uma criança pode atuar sozinha até certo nível. Porém, pode atuar em um nível mais elevado

quando ajudada ou orientada por um adulto ou criança mais velha. A zona de desenvolvimento proximal é a área entre o nível que a criança atinge sozinha (nível real) e o nível que ela pode atingir em colaboração com os outros (nível desejável) (Pires, 2001, p. 22).

Para uma melhor compreensão sobre esse tema, na figura abaixo, apresentamos, sucintamente, o esquema da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de acordo com os estudos e pesquisas vygotskyanos:

Figura 4 – Esquema sobre a ZDP



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Figueiredo (2019) também assegura sobre a importância dos processos de interação que a criança é exposta

[...] a ZDP pode ser percebida nas interações em sala de aula, em contextos de aprendizagem,

na interação entre a criança e seus pais, nos jogos infantis, ou em qualquer situação em que duas pessoas se juntem para realizar uma tarefa (Figueiredo, 2019, p. 45).

Nesse sentido, tanto os pais quanto os professores, ou outras pessoas, podem identificar as necessidades da criança e, então, fornecer informações necessárias para que ela seja bem-sucedida na realização de tarefas, em sala de aula ou em ambientes externos.

Com relação aos aspectos linguísticos, os quais o professor de LIC deve se ater, Pinter (2011, p. 17, tradução nossa) indica que “uma implicação da abordagem vygotskyana para professores de línguas e que é importante prestar atenção às diferenças individuais e considerar maneiras e níveis alternativos de ajudar os alunos”. Ainda, segundo a autora, é importante auxiliar as crianças e saber lidar com elas, aos poucos. É possível começar oferecendo apenas uma pequena quantidade de ajuda, e verificar se o aluno é capaz de assumir, sozinho, alguma responsabilidade pela resolução de um problema linguístico específico.

Analisando por esse viés, concordamos com Scaramucci, Costa e Rocha (2008), que apontam sobre o quão importante é buscar compreender os diferentes contextos culturais em que os aprendizes estão inseridos. Além disso, é preciso “conhecer com mais profundidade as habilidades cognitivas, linguísticas e sociais dos aprendizes, e considerar os conhecimentos e

valores que trazem para a sala de aula de línguas” (Scaramucci; Costa; Rocha, 2008, p. 93-94).

Ainda sobre a interação, Almeida Filho e Barbirato (2016) trazem à tona o que pensam sobre esse processo, o qual é semelhante sobre o que pensamos dentro do escopo desta pesquisa. Para eles,

Entendemos a interação como um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. **Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançarem propósitos comunicativos.** Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que se encontra engajado num processo de construção (e desconstrução) de significados, de mal-entendidos e sua solução, entre outros (Almeida Filho; Barbirato, 2016, p. 51, grifo nosso).

Entretanto, como bem nos ressalva Marcelino (2019, p. 63) sobre o papel da criança “é importante lembrar que o agente da aquisição é a criança, que tem a seu dispor toda sua capacidade inata de desenvolvimento da linguagem e merece ter todas as condições para utilizá-la da melhor maneira”. Ou seja, cabe à escola, como instituição, e aos professores de LIC, criarem possibilidades para que os jovens aprendizes se desenvolvam e utilizem a LI.

Compreender sobre tais aspectos de língua, do ensino e da aprendizagem para crianças corrobora para uma maior

reflexão em relação aos meios pelos quais os professores construirão suas avaliações. É preciso pensar em processos e práticas avaliativas, que considerem fatores como: o respeito ao conhecimento de mundo do aprendiz; um lugar tranquilo que o ajude na concentração; e não o envolver em práticas de exercícios e de análises abstratas. Conforme propõem Scaramucci, Costa e Rocha (2008) não se pode colocar a criança para desempenhar tarefas que solicitem regras gramaticais, ou análise de ideias, ou desenhos, por exemplo. É preciso pensar em movimentos físicos, que envolvam também repostas linguísticas. Nos próximos tópicos, abordaremos, de maneira aprofundada, a avaliação e suas nuances no ensino e na aprendizagem de LI.

1.4 AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Neste tópico, trataremos, especificamente, da avaliação no contexto de ensino e de aprendizagem de inglês para crianças. Como visto anteriormente, avaliar não é uma tarefa fácil! Apesar de realizarmos diversos tipos de avaliação diariamente, ela não está restrita apenas ao ambiente escolar, porém, é na escola que ela se oficializa. As crianças são muito diferentes dos adultos. Eles precisam de muita atenção, brincadeira e envolvimento, tanto em casa quanto na escola.

Avaliar crianças aprendendo LI desperta sentimentos de inquietação por parte dos professores, afinal, muito ainda se discute sobre os processos avaliativos mais adequados para atender a esse público e, em muitos casos, a formação docente não proporciona experiência teórico-metodológica específica para que o professor se sinta seguro para construir seus processos avaliativos com seus alunos.

Entretanto, faz-se necessário esclarecer que a maioria das discussões nesta pesquisa tem foco nas crianças que frequentam o Ensino Fundamental I, bem como os docentes que atuam nesse âmbito. Compreendemos ser desejável que o professor de LIC possua conhecimento necessário sobre cada estágio de aprendizagem das crianças e as características peculiares que elas podem apresentar (Santos, 2009). Hoffmann (1999, p. 76) também adverte para essa questão quando manifesta que

com base em expectativas determinadas pelos adultos, são estabelecidas rotinas e procedimentos desconsiderando-se o significado deles em relação às etapas de desenvolvimento das crianças, as suas possibilidades, as suas necessidades.

Ao analisar as teorias que sustentam as ideias que caracterizam cada estágio de desenvolvimento das crianças, com base nos estudos e pesquisas de Pinter (2011, p. 8, tradução nossa), notamos que algumas teorias “partem da premissa de que existem estágios de desenvolvimento e que cada estágio é qualitativamente diferente, enquanto outras sustentam que o desenvolvimento é mais contínuo”.

Dentre as teorias mais conhecidas, estão as de Piaget (1970), que arguiu sobre o desenvolvimento infantil semelhante a estágios, e a de Vygotsky (1998), cujo foco era o desenvolvimento mediado socialmente. Conforme Rinaldi (2014),

[...] o professor que atua com crianças precisa conhecer as teorias [de desenvolvimento infantil] de modo a fundamentar adequadamente sua ação e evitar que seu trabalho seja feito à base de tentativa e erro ou por intuição (Rinaldi, 2014, p. 297).

Quando o professor toma conhecimento dessas informações, pode, então, planejar tanto o ensino quanto a avaliação, de modo que a subjetividade seja eliminada ou bastante minimizada.

Diante disso, Freitas (2019) defende a ideia de que o contato com o inglês desde a infância pode fazer a diferença, no sentido de expandir o universo de vivências e possibilidades da criança. Quando trabalhado desde os primeiros anos de escolarização, o inglês pode auxiliar na aprendizagem tanto de língua materna quanto de demais línguas estrangeiras, pois “ao contrário do que muitos pensam, a aprendizagem da língua auxilia e impulsiona as capacidades cognitivas da criança” (Freitas, 2019, p. 1).

Semelhantemente, Colombo e Consolo (2016) asseveram fortemente a tese de que ofertar uma LE para crianças tem o propósito de

[...] garantir-lhes espaço social, permitir-lhes (con)viver, atuar e interagir em um mundo como parte integrante desse mundo criança [...]. Para ser significativa, a oferta de LEC nas escolas brasileiras deve remodelar a visão processual que ela tem da infância e passar a valorizar a existência e a relevância política, social e cultural do aluno no agora. É deixar de olhar exclusivamente para o futuro ou para o passado e começar a considerar a criança-aluno em sua existência presente. É valorizar o momento com suas singularidades (Colombo; Consolo, 2016, p. 49).

Todavia, por que precisamos avaliar crianças? Quais são os motivos para avaliá-las quando aprendem uma LE ou segunda língua? Muitos acreditam que a avaliação de crianças aprendendo inglês, ou qualquer outra língua, pode ser ameaçadora, ou não adequada a natureza da criança, porém, a avaliação é, de fato, uma parte necessária do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as ideias de Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003), trazemos os propósitos para os quais a avaliação pode servir para:

- Monitorar e ajudar o progresso das crianças. O professor precisa estar atento às dificuldades que as crianças enfrentam e para aquilo que elas já sabem. A avaliação pode servir como ajuda individualizada para cada especificidade, de cada criança;
- Fornecer evidências às crianças de seu progresso, e aumentar a motivação delas. Quando as crianças

percebem que estão avançando e atingindo os objetivos em curto prazo, sentem-se motivadas a progredir;

- Monitorar o desempenho do professor e planejar trabalhos futuros. Com a avaliação, não somente as crianças serão avaliadas, mas também o profissional docente. Esses pareceres podem auxiliar na avaliação do próprio trabalho do professor, bem como a descobrir o quão eficaz ele tem sido e o sucesso da metodologia e materiais escolhidos;
- Fornecer informações aos pais, colegas e autoridades escolares. É importante que os pais sejam informados dos progressos da criança, além de outros profissionais docentes que podem atuar, futuramente, com essa criança.

Com isso, observam-se aspectos importantes pelos quais a avaliação precisa ser bem elaborada, e o motivo pelo qual avaliamos as crianças. No entanto, conforme assevera Andrade (2016), a avaliação no processo de ensino e aprendizagem de inglês na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ainda se restringe, em muitos casos, a testes orais ou escritos, deixando de lado, atividades que proporcionam ao aluno situações ou contextos adequados à utilização da língua.

Isso nos mostra que o professor, nesse sentido, promove práticas avaliativas que não são eficazes para o público em questão. É necessário compreender que esse público

traz características próprias, que precisam ser levadas em consideração, no momento da avaliação. Essas características apontam para o fato que as crianças aprendem de maneira diferente que os adultos. Pinter (2006) nos assevera que os adultos, quando aprendem uma segunda língua, conseguem fazer análises abstratas, comparar termos gramaticais da língua materna com a segunda língua, e têm um bom entendimento das regras de comunicação.

Todavia, as crianças “aprenderão a segunda língua ou a língua estrangeira se estiverem se divertindo e se puderem trabalhar com mensagens de contextos significativos” (Pinter, 2006, p. 19, tradução nossa). Nesse sentido, os professores de LIC precisam estar atentos e conhecer tais características, a fim de elaborarem avaliações que levem em consideração esses traços de aprendizagem das crianças.

Desse modo, Rocha, Costa e Silva (2006) orientam-nos que, ao elaborarmos uma avaliação, é necessário explicitar exatamente aquilo que queremos avaliar. Além disso, é alentado que se especifique o que a avaliação checará e que tipo de resultados poderá ser obtido por meio dela. McKay (2006) defende a ideia de que:

[...] a avaliação pode ser incorporada em instruções elaboradas para atingir os objetivos do currículo, e isso permite que os professores não apenas verifiquem se a aprendizagem está ocorrendo, mas também que usem o feedback que recebem por meio de avaliações para apoiar o aprendizado. Desta forma, a avaliação pode tornar-se, durante grande parte do ano letivo, uma parte essencial do ensino e da aprendizagem, em vez de um

processo separado (McKay, 2006, p. 140-141, tradução nossa).

Scaramucci (1993, p. 93), por sua vez, ressalta ser necessário “conceber a avaliação de forma diferente para que a sua função educativa prevaleça”. Ainda, segundo a autora, a avaliação é uma ferramenta que tanto o professor quanto a escola utilizam para a consecução de objetivos propostos, bem como do contínuo aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Semelhantemente, conforme afirma Shaaban (2005), para que a avaliação seja eficaz, é necessário o uso de procedimentos apropriados e uma interpretação adequada do desempenho dos alunos.

Ademais, disso o autor reitera que

[...] as ferramentas e procedimentos de avaliação, além de essenciais para avaliar o progresso e o desempenho dos alunos, também ajudam na avaliação da adequação e eficácia do currículo, da metodologia de ensino e dos materiais instrucionais (Shaaban, 2005, p. 35).

Outro ponto importante, segundo Malloy (2015), é não comparar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com os dos adultos, afinal:

Crianças têm necessidades muito diferentes de alunos adultos – eles são muito menos tolerantes a testes formais e estresse, e têm um desempenho muito melhor quando estão se divertindo. Ao avaliar jovens alunos, é importante que tomemos em consideração as diferenças que fazem as crianças especiais, para evitar avaliar algo diferente de seu aprendizado de línguas (Malloy, 2015, p. 20, tradução nossa).

Na mesma direção, Hoffmann (1999, p. 68) afirma que as crianças apresentam características próprias de como compreender o mundo e vivenciar situações, pois “o seu desenvolvimento acontece de maneira aceleradíssima. A cada minuto realizam novas conquistas, ultrapassando nossas expectativas e causando muitas surpresas”. O professor de LIC precisa estar atento ao crescimento intelectual das crianças, analisando e observando, cuidadosamente, o processo de aprendizagem da língua, como um todo.

Cameron (2001) faz uma comparação interessante em relação a essa observação minuciosa, entre um professor de inglês e um jardineiro. A pesquisadora menciona que o jardineiro precisa avaliar, continuamente, o quão bem as suas plantas estão crescendo, além disso, precisa estar atento às mudanças e o que elas significam ao trazer experiências e conhecimentos anteriores a quem o está vendo.

Da mesma forma, um professor qualificado avalia continuamente o aprendizado de seus alunos por meio do que ele percebe e como ele interpreta essas observações à luz da experiência e do conhecimento (Cameron, 2001, p. 220, tradução nossa).

Pelo mesmo viés, concordamos com Both (2008, p. 28) quando aponta a importância de se ter percepções muito claras sobre a avaliação e o papel que ela cumpre dentro do contexto de ensino e aprendizagem, já que o objetivo principal da avaliação “não é identificar o quanto o aluno sabe e a profundidade com que apreendeu os conteúdos, mas,

sim, verificar quais foram os caminhos que o levaram a esse conhecimento”.

Outro ponto importante sobre a avaliação de crianças aprendendo inglês é a relação entre o que os professores compreendem como língua e como essa compreensão se reflete em suas práticas avaliativas. Por esse mesmo caminho, Bueno e Tonelli (2019) afirmam que

[...] ao avaliar o desenvolvimento linguístico do público infantil, se deve considerar a concepção de língua adotada pelo professor e/ou pela escola já que tal noção influencia diretamente os objetivos de ensino e, por conseguinte, da avaliação. Desse modo, se o conceito de língua adotado está pautado no estruturalismo, o enfoque da avaliação recairá sobre conceitos estruturais da língua (Bueno; Tonelli, 2019, p. 113).

Diante disso, podemos inferir que toda bagagem de aprendizado do professor durante seu processo formativo inicial e contínuo se refletem na maneira como ele avaliará suas crianças. Quando o docente possui a visão de que, para se aprender língua, é necessário interação e comunicação, na maioria das vezes, suas atividades em sala de aula estarão em consonância com essas percepções. Porém, em muitos casos, mesmo com esse olhar para a língua e para o aprendizado, quando o docente se depara com o momento de avaliar, pode buscar provas e testes com conteúdos estruturais. Dessa forma, tudo o que foi ensinado durante as aulas não se reflete na maneira como este docente avalia, consequentemente,

os alunos sentirão essa diferença e não terão resultados satisfatórios.

Quevedo-Camargo (2018, p. 262) assegura, mesmo que pareça óbvio, que a seleção de atividades e daquilo que o professor deseja trabalhar em sala deve ser feita, considerando-se quais delas serão utilizadas como avaliação, posteriormente: “Em outras palavras, se o professor trabalha durante várias semanas com seus alunos a descrição e o desenho de imagens, é exatamente isso que eles devem fazer para serem avaliados”.

Destarte, coadunamos com a visão de Aranda (2019) ao alertar para a questão de que as práticas de ensino não podem estar dissociadas da avaliação, pois há uma troca muito importante de informações entre ambas, buscando sempre

[...] engajar os participantes em processos reflexivos que olhem para a avaliação como investigação e base regulatória para uma prática transformadora na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades (Aranda, 2019, p. 125).

Outro ponto importante, que se destaca como um diferencial nos propósitos de se avaliar crianças no processo de aprendizagem da LI, é a grande importância conferida ao pai ou ao responsável, como agente interessado nos resultados da avaliação. Segundo Oliveira (2018):

As motivações de um adulto que decide por conta própria estudar uma LE geralmente dizem respeito a seus interesses pessoais. A criança, por sua vez, inicia seus estudos em LE por vontade dos

pais. Desta forma, o professor de LEC precisa ter em mente que, para avaliar a criança, o resultado desta avaliação também servirá aos seus pais ou responsáveis (Oliveira, 2018, p. 36).

Fornecer informações para que os pais consigam compreender os avanços de seus filhos e o caminho percorrido durante o processo de aprendizagem do inglês é um dos fatores pelos quais os docentes precisam visualizar a avaliação como ferramenta de importância ímpar dentro da sala de aula. McKay (2006) afirma que professores de jovens aprendizes precisam coletar informações sobre crianças para compartilhar com os pais e, é claro, com as próprias crianças.

Não podemos nos esquecer, também, dos aspectos relacionados as quatro habilidades linguísticas – a fala, a audição, a leitura e a escrita – que fazem parte do processo de aprendizagem da LI, bem como de todas as línguas (Santos, 2009). Em grande parte, os professores sentem dificuldades ao trabalhar com essas quatro habilidades integradas, pois, no contexto de ensino regular público, conforme apontam Assis-Peterson (2008), a carga horária destinada à disciplina de inglês é muito baixa; somam-se a isso, a relação disfuncional entre teoria e prática, distância entre universidade e ensino básico, pesquisa e ensino, baixos salários dos docentes, pouca FC, dentre outras limitações.

Assim, os professores de LIC sentem dificuldades para elaborar aulas em que, conforme salientam Scaramucci, Costa e Rocha (2008), exponham as crianças a situações do

cotidiano, preparando-as, para que, futuramente, consigam se engajar em práticas sociais de linguagem mais complexas. Além disso, a autora afirma que um processo avaliativo efetivo, nesse âmbito, necessita

[...] fortalecer as habilidades de uso significativo da linguagem pela criança, promovendo e monitorando sua capacidade de participar de novos discursos relevantes à língua que se encontra estudando (Scaramucci; Costa; Rocha, 2008, p. 100).

Trata-se, portanto, de um desafio para os professores que atuam com alunos de diversas idades e diferentes níveis, inclusive, com as crianças em contexto de ensino público. De acordo com Puskás (2017), grande parte dos professores e pesquisadores concorda ser necessário determinar, que tipos de habilidades e que tipos de conhecimentos os alunos terão, ao final do curso ou do ano letivo.

Essas quatro habilidades, na maioria das vezes, são tratadas como termos isolados, porém, quando falamos em avaliação, tanto o professor quanto os alunos fazem uso delas, sendo difícil isolá-las. Quando nos deparamos com indivíduos que alcançam um bom nível de proficiência e são considerados fluentes, geralmente as pessoas dizem que esse indivíduo possui as habilidades de fala, audição, leitura e escrita bastante desenvolvidas.

Entretanto, conforme apontam Galaczi e Taylor (2018), os professores logo sabem que os alunos costumam ter pontos fortes ou fracos em habilidades específicas e, em

alguns casos, podem atingir níveis elevados em, por exemplo, leitura e escrita, embora não sejam capazes de falar ou ouvir em um nível comparável. Nos últimos anos, mais que focar nas habilidades e competências, de maneira isolada, pesquisas no campo educacional e de avaliação nos mostram que o foco tem sido na competência comunicativa dos alunos, ou seja, a habilidade de utilizar a linguagem correta e apropriada para cumprir objetivos específicos de comunicação, que, por sua vez, envolvem o uso de várias habilidades em combinação.

Para Powers (2010), há consequências em longo prazo quando o foco é avaliar apenas as habilidades isoladamente:

O que é testado pode afetar tanto o que é ensinado quanto o que é aprendido. O teste seletivo pode resultar em maior atenção dada a algumas habilidades do idioma do que a outras, resultando em perfis desiguais de proficiência nas habilidades gerais de comunicação. Testar todas as quatro habilidades não é apenas mais justo para os indivíduos, mas também beneficia a sociedade (Powers, 2010, p. 3, tradução nossa).

Muito disso está relacionado com as fortes mudanças sofridas, no decorrer do tempo, com base em pesquisas sobre língua, linguagem, ensino e aprendizagem. Antes, a visão sobre o ensino de línguas, tanto maternas quanto adicionais, era pautada em aspectos estruturalistas, ou seja, para se aprender língua é preciso aprender e ensinar gramática. No entanto, isso foi mudando, também, pela posição que a LI tomou no mundo todo, impulsionada principalmente pela globalização.

Atualmente, defende-se a ideia de língua como prática social e, portanto, comunicativa (Canagarajah, 2006). Isso não significa virar as costas para essa concepção, porém, se quisermos aprendizes proficientes, é preciso que o trabalho com esses aspectos linguísticos dê suporte à habilidade de comunicação em LI. Atentar-se as quatro habilidades linguísticas é contemplar a visão de língua como interação e comunicação, afinal, conforme salienta Powers (2010, p. 10, tradução nossa), “embora fortemente relacionadas, cada uma das quatro habilidades – ouvir, ler, escrever e falar – são distintas e cada uma contribui de forma única para a capacidade comunicativa geral de um indivíduo”.

Não obstante a isso, está o *feedback* do professor sobre o aluno. No processo avaliativo, o *feedback* se apresenta como algo muito importante, pois fornecerá ao aluno, bem como aos seus pais e responsáveis, características específicas da aprendizagem da língua durante um tempo determinado, tal como um bimestre, semestre ou ano. Entretanto, dependendo da maneira como o professor utiliza esse momento para fazer comentários sobre o aluno e sua aprendizagem, o *feedback* pode ser positivo ou negativo.

Moraes e Batista (2020) apresentam dados em relação às crianças durante o processo de ensino e aprendizagem da língua:

[...] para as crianças nas fases iniciais, *feedback* eficaz significa gestos e expressões faciais aliados a comentários elogiosos, e quando algo precisa ser reorientado, à técnica de reformulação, ou

seja, o professor repete o que a criança disse, mas da forma correta. Conforme a criança avança e sua capacidade de autocorreção e auto avaliação é desenvolvida, o professor pode levar o aluno a refletir sobre sua produção e ele mesmo reformulá-la – isso pode ser feito por meio de perguntas e gestos inquisidores (o professor repete o que o aluno falou e olha para ele demonstrando dúvida, a fim de evidenciar que algo precisa ser corrigido, por exemplo). Nas últimas etapas, quando a criança já é capaz de entender conceitos mais abstratos, o professor pode fazer perguntas e comentários tais como ‘você está falando de uma situação no presente ou no passado? Qual o tempo verbal mais apropriado, então?’. Além disso, ele também pode promover a correção em pares, ou seja, um aluno ajuda o outro a reorientar sua produção (Moraes; Batista, 2020, p. 29).

De acordo com o que os autores afirmam, é possível inferir a importância de naturalizar os erros no processo de aprendizagem da língua, principalmente com as crianças, pois, dessa forma, podemos fazer com que se sintam à vontade para arriscar, tentar e, conseqüentemente, aprender com seus erros, ou seja, mostrando que errar faz parte do processo. Da mesma forma, Miccoli (2016, p. 182) assente que “uma oferta de *feedback* corretivo capta a atenção dos alunos para a expressão inadequada e lhes permite reformular sua produção, contribuindo para promover sua aprendizagem”.

Além disso, ainda não há um consenso dos estudiosos sobre o que deve ser avaliado no tocante a crianças aprendendo uma segunda língua ou LE; tudo vai depender dos objetivos traçados de acordo com cada contexto em que o professor e a criança se encontrarem. Segundo Barbosa (2013), se o

objetivo for a sensibilização para a língua estrangeira, trata-se, então, de

[...] uma avaliação informal centrada nas atitudes das crianças, mas se o objetivo for a aquisição de habilidades linguísticas a avaliação poderá ser mais formal e centrar-se em cada uma das habilidades (Barbosa, 2013, p. 6).

Outrossim, tomamos a liberdade de elaborar uma figura na qual esquematizamos as considerações necessárias para se avaliar crianças aprendendo LI, a fim de proporcionar uma visão geral sobre as competências necessárias para uma avaliação sólida e justa aos olhos de pais, professores, coordenadores e dos próprios professores.

Figura 5 – Considerações sobre como avaliar crianças aprendendo inglês



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Ao analisarmos a figura, percebemos que o processo para se avaliar crianças aprendendo inglês é complexo e bastante reflexivo, afinal, são muitos os aspectos pelos quais o professor de LIC precisa se ater. Além disso, existe uma relação muito próxima entre a criança, o docente e a aprendizagem da língua, pois, há partilhas de experiências e trocas significativas, além de infinitas possibilidades de interações. Conforme apontam Cypriano e Soares (2019, p. 59-60), “há o despertar nas crianças da curiosidade e do encantamento para com o que se ensina”. Ao envolvê-las, é possível considerar que são competentes para nos ensinar e colocam em questão muito do que propomos e como avaliamos.

A temática da avaliação nos inquieta e nos instiga a investigar mais, como professores e pesquisadores que buscam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem de LIC. Além disso, é necessária a formação adequada para que os professores possam trabalhar e atender a demanda do ensino com a devida qualidade (Santos, 2009).

Para compreender melhor tudo o que foi exposto até aqui, ou seja, o nosso capítulo teórico, elaboramos, em formato de esquema, o que nos dispusemos a investigar para dar base de sustentação à pesquisa:

Quadro 2 – Síntese do capítulo teórico

AVALIAÇÃO	DISCUSSÕES
Avaliação na educação	Verificamos que, de acordo com os autores selecionados para o embasamento teórico sobre a avaliação, é necessário levar em consideração a formação do aluno como cidadão, como ser humano em constante evolução e movimento, ou seja, a avaliação, ao contrário do que muitos defendem, precisa ser um processo dinâmico, interativo e participativo.
Avaliação no ensino e aprendizagem de línguas	É necessário um maior número de pesquisas e a formação adequada para que os professores de línguas consigam elaborar suas avaliações com base em critérios e construtos linguísticos específicos e, assim, diminuir a subjetividade.
Ensino e aprendizagem de inglês para crianças	Não há como comparar crianças e adultos, no momento de aprendizagem de uma língua, dessa forma, é importante reconhecer que a infância é um momento de enormes possibilidades de interação e aprendizagem, portanto, o ensino de línguas também necessita vislumbrar esses ideais.
Avaliação no ensino e aprendizagem de inglês para crianças	É preciso que o professor tenha conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, e considere isso, no momento da elaboração da avaliação. Além disso, é desejável que utilize a avaliação formativa e os instrumentos avaliativos elaborados para mostrar, com seriedade, o processo de aprendizagem das crianças com a língua, vislumbrando as dificuldades, mas enaltecendo a aprendizagem e aquilo que já são capazes de fazer.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Nopróximocapítulo, queabordaametodologiaempregada na pesquisa, apresentamos sua natureza, os participantes, o *locus* de pesquisa, métodos de coleta, organização e categorização dos dados. Assim como, particularidades sobre a vida profissional dos docentes participantes, sobre a cidade onde ocorreu o estudo, sobre a organização do CEMFOR e dos encontros formativos realizados durante o curso de FC.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo aborda a metodologia adotada para a condução da pesquisa. São apresentados, inicialmente, dados relacionados aos *locus* de pesquisa, trazendo informações sobre o município onde se localiza o Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação de Sorriso (CEMFOR) e algumas características importantes para compreender melhor os contextos nos quais os sujeitos envolvidos neste estudo se inserem. Ademais, são fornecidas informações sobre a natureza da pesquisa, os métodos de coleta e de análise dos dados, o percurso da pesquisa interventiva e as características dos professores participantes. Por último, explica-se o modo como os dados são gerados, coletados e organizados. Em um quadro, é mostrado um esquema de categorização de dados que apresenta as perguntas e os objetivos de pesquisa, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados, além dos dados gerados em si e o modo como os autores os categorizaram para então partir para o capítulo de análise. Ao pensar em uma melhor forma de organizá-los, optou-se por dividir o capítulo de análise em duas partes: a primeira diz respeito ao processo formativo e colaborativo, e a segunda

parte, à elaboração dos instrumentos educacionais para a avaliação dos alunos, ou seja, os capítulos de análise serão o 4 e o 5.

2.1 SORRISO E A EDUCAÇÃO OFERTADA NO ÂMBITO MUNICIPAL

É sempre importante dizer o lugar de onde se fala e, no caso desta pesquisa, é da cidade de Sorriso/MT. Considerado um município de porte médio, encontra-se ao norte do estado e é reconhecido como a Capital Nacional do Agronegócio e o maior produtor individual de soja do mundo. Segundo o levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ocupa, atualmente, a terceira posição no *ranking* das maiores economias agrícolas do país. Pertence à microrregião de Alto Teles Pires e à mesorregião do Norte Mato-grossense, e sua população é estimada em 92.769 habitantes, conforme dados do IBGE de 2020. A cidade encontra-se no km 742 da rodovia federal BR-163, Cuiabá – Santarém, a 398 km da capital, Cuiabá (IBGE, 2020). A sua fundação deu-se por meio de um projeto de colonização privada, com a maioria absoluta da sua população constituída por migrantes provenientes da região Sul do país.

Figura 6 – Localização de Sorriso em Mato Grosso



Fonte: Wikipédia (Sorriso, 2025a).

Sorriso tem uma economia pujante e atrai pessoas de diversas regiões do Brasil à procura de bons empregos com maiores salários e melhor qualidade de vida. Com relação ao Ensino Superior, possui duas instituições privadas e uma pública, sendo esta um Instituto Federal que também atende a alunos do Ensino Médio com cursos técnicos integrados. Com relação ao Ensino Fundamental II, a cidade conta com sete escolas públicas estaduais que atendem a educandos do sexto ao terceiro ano do Ensino Médio e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Há também seis escolas particulares que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; além disso, a cidade também conta com nove escolas particulares de idiomas que oferecem cursos de inglês, espanhol, italiano, francês e alemão. No ensino profissionalizante, destacam-se

o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Já no contexto público municipal, a cidade conta com 35 instituições distribuídas entre 22 escolas e 13 creches. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) da cidade contabilizou um total de 15.071³ estudantes matriculados no ano de 2020 que cursavam desde a Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental I. Entretanto, em algumas escolas ainda são oferecidas o sexto, o sétimo e oitavo anos devido à demanda dos bairros, porém, em breve, todos os anos do Ensino Fundamental II serão de responsabilidade do ensino público estadual.

No ano do desenvolvimento do estudo, a SEMEC contava com 2.041 servidores, divididos entre efetivos e contratados que atuavam em diversas áreas, como zeladores, cozinheiras, vigias, secretárias e também como professores, que totalizavam 988. Como o foco da pesquisa são os professores de LI, verificamos que 24 eram concursados e 8 contratados, totalizando 32 docentes que atuavam com cargas horárias de 20, 30 ou 40h. No entanto, desse número, nem todos estavam em sala de aula, já que alguns ocupavam cargos na gestão ou desvio de função. Assim, o quadro de participantes foi composto por 16 docentes que realizaram inscrição, porém,

3 Foram contadas apenas matrículas devidamente enturmadadas e com situação ativa. Não foi considerada a contagem do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atividade Complementar (AC).

durante o percurso formativo, permaneceram oito até o final do curso.

Para conhecer um pouco mais sobre os professores participantes da pesquisa, no tópico 3.6, serão trazidas informações sobre suas trajetórias como docentes de LI, dentre outras informações relevantes que contribuam para fomentar as análises do processo formativo como um todo.

Considera-se como louvável que o município ofereça a LIC desde o Ensino Fundamental I, afinal não há uma legislação nacional que regule a implantação do ensino de uma LE ou adicional no Ensino Fundamental I. Dessa forma, o município mostra-se preocupado com a formação dinâmica e plural de suas crianças, proporcionando o contato com o inglês, ou seja, com a língua do mundo globalizado desde cedo.

2.2 O CENTRO MUNICIPAL DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SORRISO

De acordo com informações coletadas diretamente do *site* da prefeitura, o CEMFOR, criado pela Lei n. 87/2019 (Sorriso, 2019 *apud* Sorriso, 2025b), fica anexo à Biblioteca Pública Municipal Monteiro Lobato, na Praça da Juventude. Ele foi criado com o objetivo de instigar a reflexão, a motivação e a implementação de ações para melhoria da prática pedagógica por meio da FC para profissionais da educação durante o

período letivo. Desde 2018, vem atendendo a aproximadamente 750 profissionais da rede municipal, contemplando também alguns profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e do Projeto Social Mãezinha do Céu.

O CEMFOR atende ao seguinte público:

- Pedagogos – Etapa da Educação Infantil;
- Pedagogos – Etapa Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano;
- Pedagogos – Apoio Pedagógico;
- Pedagogos – Componente Curricular Ciências e Artes;
- AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Com relação aos professores de área, o CEMFOR atende a:

- Educação Física – Educação Infantil;
- Educação Física – Ensino Fundamental I e II;
- Português;
- Artes;
- Inglês;
- Matemática – Ensino Fundamental II;
- Ciências Naturais – Ensino Fundamental II;
- Ciências Humanas – Ensino Fundamental II;
- História;

- Geografia.

Além das formações periódicas, o CEMFOR oferece o projeto CINEFOR, por intermédio da plataforma *on-line* VIDEOCAMP, que possibilita a produções de cinema, com foco em impacto e transformação, alcancarem o maior número possível de pessoas. São reunidos grupos de profissionais da educação, que, em quatro episódios, refletem sobre a prática e as possíveis melhorias por meio de diferentes leituras e possibilidades de experiências.

Para compreender melhor o papel e a importância do CEMFOR na contribuição da FC para os professores de município de Sorriso, na próxima figura, apresentam-se alguns números relevantes fornecidos pela própria instituição sobre o público atendido pelo centro:

Figura 7 – Dados sobre o CEMFOR



Fonte: Sorriso (2025b).

Como se pode observar, a ideia de criar um centro especializado na formação dos professores é laudável, pois entende o processo formativo como algo contínuo e necessário na busca pela melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos das escolas públicas municipais. Portanto, a FC auxilia professores e gestão escolar na avaliação e no aprimoramento de aspectos pedagógicos, propondo estratégias com a finalidade de sanar dificuldades e sugerir mudanças significativas para toda a comunidade escolar.

Conforme aponta Cunha (2016, p. 18), há um déficit na formação inicial dos docentes, e a FC tenta “corrigir e remediar os problemas da insatisfatória formação inicial, o que deforma a proposta original desses cursos”.

Então, por que escolher justamente o CEMFOR e os professores que lá frequentam para fazer parte deste estudo? Primeiramente, compreende-se que é possível atingir um número maior de docentes no processo colaborativo da FC, já que, mensalmente, todos os professores precisam frequentar o centro e participar dos encontros de formação. Em conversa com a professora formadora, fez-se um acordo de oferecer o curso de maneira concomitante ao curso que já seria realizado durante todo o ano pela equipe formativa. Como houve uma boa recepção da ideia, logo em seguida, procurou-se realizar todos os trâmites necessários para que a pesquisa fosse iniciada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Unemat.

Posto isso, foi possível constatar que a proposta de um centro específico, pelo qual os professores podem se atualizar continuamente, mostra-se como algo profícuo, fazendo com que a FC esteja conectada com a realidade de cada docente, já que vai ao encontro da rotina dos professores e, com o passar do tempo, torna-se natural. Assim sendo, procurou-se unir o curso oferecido durante este estudo aos outros cursos de formação já devidamente esquematizados, fazendo com que todo o processo da pesquisa fosse realizado de forma confortável para todos os participantes.

2.3 A NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se pelo prisma qualitativo-interpretativista. Desse modo, utilizou-se a pesquisa qualitativa, visto que conforme enfatiza Zanella (2013, p. 99), “preocupa-se em conhecer a realidade segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados”.

Do mesmo modo, Bauer e Gaskell (2002) afirmam que a finalidade real da pesquisa qualitativa é explorar as opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão, pois, “sejam quais forem os critérios, o objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 68). A pesquisa também é apontada como qualitativa, pois o objetivo

é analisar de maneira crítica e reflexiva os dados gerados e coletados, em vez de apenas quantificá-los.

Além disso, os autores concordam que a pesquisa qualitativa tem o olhar voltado para o ser humano e as suas relações. Esse tipo de pesquisa não é fácil de se definir, já que diversos autores discorrem sobre os aspectos inerentes a esse tema. Para Yin (2016), esse tipo de pesquisa apresenta-se como uma ampla área de investigação e se mostra relevante para diferentes disciplinas e profissões, portanto “desafia qualquer um a chegar a uma definição sucinta” (Yin, 2016, p. 6).

Pelo mesmo viés, Grande (2007, p. 103) reflete que a “pesquisa qualitativa é situada, tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social”. Portanto, como esta pesquisa volta o olhar para a questão da formação docente e propõe a interação entre os saberes que já possui e o que ainda pode aprender sobre a avaliação, com vistas à melhoria no processo de ensino e de aprendizagem de LIC, acata-se a pesquisa qualitativa como harmoniosa para a caracterização dos dados.

Mesmo sendo passível de diversas interpretações e usos, os pesquisadores deste estudo concordam com o que destaca Grande (2007):

Apesar dos desafios da pesquisa qualitativa, ela é uma opção inescapável, porque tem a ver com os modos com que o pesquisador se relaciona com o mundo, como ele vê a sua função. Como a pesquisa qualitativa aspira à compreensão de dados complexos, contextuais e detalhados, o

pesquisador deve estar atento às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível o pesquisador ser neutro e afastado do conhecimento ou da evidência que está produzindo (Grande, 2007, p. 103-104).

Outrossim, a pesquisa qualitativa envolve estudos e coletas de vários materiais que têm o intuito de descrever momentos problemáticos ou significativos na vida dos indivíduos. Denzin e Lincoln (2006) salientam que:

[...] os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

De igual modo, Denzin e Lincoln (2006) dissertam sobre as questões amplas que estão alinhadas à pesquisa qualitativa. Segundo as pesquisadoras esse tipo de pesquisa:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Dessa forma, é possível perceber que a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno a partir da observação, da descrição, da compreensão e do significado. Nela não deve haver, necessariamente, hipóteses preconcebidas, pois elas são construídas após a observação (ou seja, enfatiza a indução). Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Neste trabalho, a escola e a sala de aula são consideradas como espaços sociais, portanto esse tipo de pesquisa impõe ao pesquisador um olhar crítico para os fenômenos que ocorrem nesses espaços.

Nesse sentido, há uma tendência, por parte dos pesquisadores que se debruçam sobre a pesquisa qualitativa, de maior proximidade com aquilo que desejam investigar. Do mesmo modo, Denzin e Lincoln (2006) apontam que esse tipo de pesquisa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, ou seja, “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Assim sendo, para entender o que a pesquisa qualitativa se propõe a averiguar, a perspectiva interpretativista mostra-se como adequada para o que este estudo pretende pesquisar e analisar. Para Bortoni-Ricardo (2008), o termo interpretativismo compõe um conjunto de métodos que se usa na pesquisa qualitativa, dentre eles: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico,

dentre outros. Todos estes levam em conta as questões sociais e de interação, afinal “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32).

Condizente com as mesmas ideias, Moreira (2011) enfatiza que:

A pesquisa interpretativa procura analisar criticamente cada significado em cada contexto. O pesquisador, nessa perspectiva, pergunta-se continuamente que significados têm as ações e os eventos de ensino, aprendizagem, avaliação e currículo para os indivíduos que deles participam. Indaga-se permanentemente sobre o que está acontecendo e como isso se compara com o que está acontecendo em outros contextos (Moreira, 2011, p. 49).

Moita Lopes (1994) também lembra que, diferentemente de uma pesquisa quantitativa que possui uma raiz positivista e busca padronizar as variáveis do mundo social, o prisma interpretativista defende que os múltiplos significados que constituem a realidade só são passíveis de interpretação, isto é, o que importa é o teor qualitativo. Por ser um viés abrangente, se necessário, o pesquisador do paradigma qualitativo-interpretativista pode utilizar a pesquisa quantitativa se achar que ela contribui para os estudos. Nesse sentido, Saccol (2009) pontua que:

Não existem, portanto, categorias totalmente excludentes em termos de estratégias e técnicas de investigação, pois, desde que sejam utilizadas com coerência, há que se preservar a liberdade e a criatividade do pesquisador, pois tanto técnicas de

natureza quantitativa quanto qualitativa podem ser utilizadas na medida em que ambas contribuam com o objetivo básico da pesquisa científica, seja qual for o paradigma: conhecer e compreender melhor o nosso mundo (Saccol, 2009, p. 6).

Esse tipo de pesquisa apresenta-se então como maleável de acordo com as necessidades do pesquisador e do andamento de seu trabalho. Por conseguinte, o pesquisador faz as escolhas e as combinações coerentes dos métodos de coleta de dados para o que se propõe a pesquisar, de acordo com sua visão de mundo. Por isso, é sempre importante questionar e identificar o que colabora com a qualidade das pesquisas.

2.4 A PESQUISA INTERVENTIVA

Além do prisma qualitativo-interpretativista, também foi considerada a natureza interventiva desta pesquisa, conhecida como pesquisa-ação ou participante, pois, segundo Gil (2002), caracteriza-se pela interação entre pesquisador e participantes da pesquisa. Do mesmo modo, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores e os participantes envolvem-se de maneira cooperativa, ou seja, não se trata apenas de um simples levantamento de dados, já que os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados. Em virtude disso, foi necessário integrar essa natureza ao estudo, uma vez que a

proposta era elaborar colaborativamente instrumentos de avaliação do ensino e da aprendizagem de LIC durante um curso de FC.

Lakatos e Marconi (1996) definem a pesquisa interventiva como um tipo de pesquisa que não possui um planejamento ou um projeto anterior à prática, sendo que só será construído com os participantes (objetos de pesquisa), os quais auxiliarão na escolha das bases teóricas da pesquisa de seus objetivos e suas hipóteses, bem como na elaboração do cronograma de atividades. Da mesma forma, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que isso possui:

[...] estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Prodanov; Freitas, 2013, p. 65).

O pesquisador Tripp (2005) traz o enfoque educacional da pesquisa interventiva ao afirmar que:

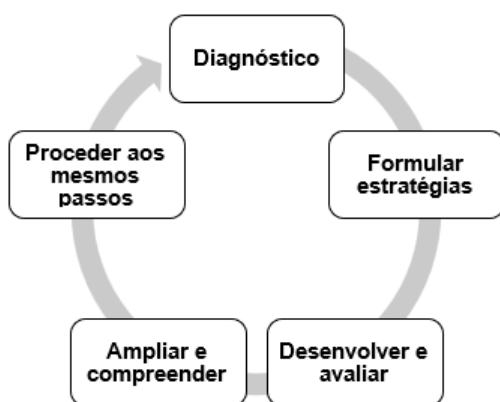
[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (Tripp, 2005, p. 445).

Igualmente, outros dois pesquisadores, Kemmis e McTaggart (1988 *apud* Elia; Sampaio, 2001), ampliam essa forma de entendimento do conceito de pesquisa interventiva ao salientarem que:

[...] é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa (Kemmis; McTaggart, 1988 *apud* Elia; Sampaio, 2001, p. 248).

A partir disso, percebe-se que a pesquisa interventiva possui também um caráter reflexivo, já que o pesquisador precisa analisar continuamente aquilo que se propõe a investigar. Do mesmo modo, Elliot (1997) afirma que esse tipo de pesquisa é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e de ação. Para exemplificar essa espiral, na próxima figura, apresentam-se os conceitos trazidos pelo autor:

Figura 8 – Espirais da pesquisa-ação ou interventiva



Fonte: Adaptado de Elliot (1997).

Assim, na pesquisa interventiva, há uma ampla interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; dessa interação, surgem a situação, o objeto e os problemas encontrados a serem pesquisados. O objetivo consiste em resolver ou esclarecer esses problemas com um acompanhamento permanente de toda a atividade dos atores da situação. Destarte, a pesquisa não se limita apenas a uma ação, mas procura ampliar o conhecimento de todas as pessoas envolvidas no processo.

Abreu e Almeida (2008) afirmam que a pesquisa é um processo privilegiado de construção do conhecimento e:

[...] a pesquisa sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores (Abreu; Almeida, 2008, p. 82).

No caso específico deste estudo, a pesquisa interventiva é privilegiada, pois busca promover o desenvolvimento profissional dos professores participantes. Dessa forma, encontra-se ligada à FC dos docentes na busca por uma melhoria das práticas didático-pedagógicas que emergem da sala de aula de LIC.

Para que os objetivos estabelecidos fossem alcançados, foram analisados, selecionados e utilizados diversos instrumentos. Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa interventiva foi pensado para que a maior quantidade de dados relevantes pudesse ser obtida. Por isso, no próximo tópico, serão apresentados cada um dos instrumentos utilizados.

2.5 MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO E DE COLETA DE DADOS

Fazer pesquisa no campo educacional e, mais especificamente, no campo das linguagens, exige uma ampla gama de materiais utilizados para a coleta de dados, afinal o processo de ensino e de aprendizagem apresenta-se como algo diversificado e complexo de se investigar. Diferentemente das áreas que propõem resultados empíricos ou materiais, os pesquisadores deste estudo estão alinhados com Aguiar e Rocha (2007, p. 8) quando afirmam que “os achados científicos fundam-se na observação do real e precisam ser constantemente verificados e reformulados, porque as construições sociais assim o exigem”.

Para que esta pesquisa fosse realizada, primeiramente, refletiu-se sobre quais seriam os principais métodos que poderiam gerar dados suficientes para uma pesquisa qualitativo-interpretativista no campo da FC, afinal, segundo Bauer e Gaskell (2002), o processo de geração de dados é uma parte da pesquisa que precisa ser construída com cautela e minuciosidade, devido ao peso que representa. Primeiramente, pensou-se em realizar entrevistas com perguntas baseadas em tópicos guia, tais como: formação e carreira docente, ensino de LIC, competências para ensinar inglês para crianças, processo formativo no CEMFOR e práticas avaliativas na sala de aula.

Para Gil (2002), pode-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe

formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação, ou seja, é uma forma de interação social. Gil (2011) também ressalta que o tipo de entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador explora ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si.

Lakatos e Marconi (1996) resumem o termo entrevistas como uma conversa entre duas pessoas, a fim de se obter informações sobre um determinado assunto. Ainda de acordo com as autoras, “trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (Lakatos; Marconi, 1996, p. 196).

No caso desta pesquisa, as entrevistas haviam sido pensadas para serem realizadas presencialmente, no entanto, devido ao distanciamento social que a pandemia exigiu de todos, elas precisaram ser feitas com o auxílio da ferramenta *Google Meet*, para serem gravadas e, posteriormente, transcritas⁴. A duração total de todas as entrevistas gira em torno de 320 minutos. Neste estudo, são apresentadas em

4 Para a transcrição das falas, foram utilizadas as orientações de Marcuschi (1999), com relação às convenções para transcrições. Também foram registrados marcadores conversacionais de recursos verbais (né, tô, pra...), não verbais (presença de risos, por exemplo) e suprasegmentais (pausas). Nessas transcrições, sinais convencionais ortográficos da Língua Portuguesa, como vírgula (,), ponto (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), foram usados, assim como os mencionados a seguir: = Pausa leve; . = Pausa finalizadora; ? = Ênfase típica de pergunta; ! = Ênfase típica de surpresa; (risos) = Risos; (...) = Silêncio momentâneo.

forma de excertos numerados sequencialmente e identificados com o nome do participante, número da entrevista e data de sua realização.

Considera-se, então, que as entrevistas tiveram um papel importante para a pesquisa, uma vez que foi possível compreender com mais profundidade a voz dos professores participantes, bem como de seus processos formativos.

Outro instrumento utilizado foi o questionário que, de acordo com Parasuraman (1991, p. 58), trata-se de “um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para atingir os objetivos do projeto”. Embora o autor acredite que nem todos os projetos de pesquisa utilizem esse instrumento para coleta de dados, ele é de suma importância nas pesquisas científicas.

Pelo mesmo caminho, o questionário, conforme Gil (2002), pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 2002, p. 128).

Neste trabalho, o método de aplicação do questionário também precisou ser alterado, pois antes a ideia era entregá-lo pessoalmente aos participantes e recolhê-lo ao final de um dos encontros formativos, mas, mais uma vez, devido ao distanciamento, optou-se por construí-lo por meio da ferramenta

Google Forms e enviá-lo por e-mail. O questionário contou com 15 perguntas dissertativas, identificação do respondente, solicitação de cooperação, instruções e perguntas objetivas (múltipla escolha).

Outra ferramenta bastante utilizada foram os diários de campo que se caracterizam, de acordo com Lewgoy e Arruda (2004, p. 123), como “um documento pessoal-profissional no qual o estudante (profissional) fundamenta o conhecimento teórico-prático, relacionando com a realidade vivenciada no cotidiano profissional”, ou seja, esse instrumento é utilizado para auxiliar no registro de informações coletadas durante a pesquisa com o intuito de buscar a reflexão. No percurso de geração de dados desta pesquisa, os diários serviram para coletar informações antes, durante e depois dos encontros formativos; os dados registrados foram organizados da seguinte forma: data, tema, duração e descrição analítica da formação.

Liberali (1999, p. 35) assegura que o diário de campo (doravante DC) se trata de

um gênero que ocorre em função de um fim específico [...] o diário seria, assim, um gênero orientado para a atividade interna, para a organização do comportamento humano e criação de novas relações com o ambiente.

Nesta pesquisa, a atividade interna é considerada como um momento de reflexão crítica. Como auxiliam nesse tipo de reflexão, os diários podem servir para a emancipação em situações escolares ou de formação de educadores (Liberali, 1999).

Além dos diários, também se optou por utilizar as avaliações rápidas de evidências⁵ que auxiliam na coleta de dados durante as observações e se constituem como ferramentas de auxílio reflexivo dos professores ao término de cada momento de formação, composto por perguntas específicas. De acordo com as palavras de Wallace (1998, p. 46), avaliações rápidas de evidências “revelam atitudes e pensamentos particulares das pessoas” e podem mostrar-se eficazes para a pesquisa por terem, segundo Santos (2009), um caráter mais privado do que colaborativo. Com elas, é possível compreender, de maneira particular, a visão dos participantes durante os momentos de formação. Todas as perguntas foram elaboradas seguindo um padrão que pressupunha respostas dissertativas e tinha a intenção de evidenciar as visões dos participantes acerca dos acontecimentos durante os processos de formação.

No próximo tópico, serão trazidas informações mais detalhadas sobre cada um dos professores que participaram dos encontros formativos.

5 Tomou-se a liberdade de cunhar um novo termo para os *Logs* de pesquisa. Santos (2009), em sua pesquisa de doutorado, foi pioneira ao utilizar o termo na elaboração de sua tese e nos processos de FC com professores de LIC. Ainda não há muita bibliografia que discuta sobre essa ferramenta de coleta de dados, no entanto, compreende-se a eficácia do seu uso, haja vista que pode ser utilizada rapidamente ao final de cada encontro formativo.

2.6 PROFESSORES PARTICIPANTES DE PESQUISA

É pertinente apresentar os perfis dos professores que se dispuseram a participar deste estudo. De fato, ao tratar de pesquisas com pessoas em geral, precisa-se levar em conta a história de vida, a carreira profissional, as crenças e as convicções, os anseios e as angústias, dentre tantas outras coisas que não podem ser negligenciadas neste tipo de fazer científico.

Neste estudo, corrobora-se o que aponta Bortoni-Ricardo (2008, p. 42) ao afirmar que esse tipo de pesquisa “não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações e estatísticas, mas sim estudar com muitos detalhes uma situação específica”. Nesse caso, considera-se um estudo bastante específico sobre a formação docente voltada à avaliação no ensino e aprendizagem de LIC, a partir de um curso inerente nessa área.

Para ilustrar as características próprias de cada professor participante, criou-se um quadro com informações referentes à trajetória como docentes de LI, idade, carga horária, vínculos com as escolas, assim como a área de graduação e as especializações, dentre outras informações relevantes. Com o intuito de assegurar o anonimato dos participantes, optou-se por nomeá-los com nomes comuns da LI por todos serem professores atuantes no ensino dessa língua.

Segue o quadro demonstrativo com o perfil dos professores participantes da pesquisa:

Quadro 3 – Resumo do perfil dos professores participantes da pesquisa

PROF./ IDADE	GRADUAÇÃO/ANO/INST.	ESPECIALIZAÇÃO	ATUAÇÃO EM LI	VÍNCULO	ANOS EM QUE LECIONA	CARGA HORÁRIA
Josh – 57	Letras – Port./Inglês (1997) Unemat	Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa	23 anos	Efetivo – escola municipal e escola estadual	Ens. Fund. I e II/ Ensino Médio	40h
Sally – 41	Letras – Port./Inglês (2005) Unemat	Psicopedagogia	10 anos	Efetiva – escola municipal e escola estadual	Ens. Fund. I e II/ Ensino Médio	40h
Sue – 42	Letras – Port./Inglês (2003) UNIFLOR	-	16 anos	Efetiva – escola municipal	Ens. Fund. I e II	20h
Liz – 35	Letras – Port./Inglês (2008) Centro Universitário de Votuporanga	Metodologia do ensino da Língua Inglesa	10 anos	Efetiva – escola municipal	Ens. Fund. I e II	40h
Grace – 27	Letras – Port./Inglês (2017) Unemat	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura.	3 anos	Contratada – escola municipal e escola estadual	Ens. Fund. I e II/ Ensino Médio	20h – rede municipal 30h – rede estadual
Anne – 45	Letras – Port./Inglês (2011) Unemat	Metodologias de ensino de Português e Inglês	8 anos	Efetiva – escola municipal	Ens. Fund. I e II	40h
Lucy – 40	Letras – Port./Inglês (2017) Unemat	Psicopedagogia	1 ano	Contratada – escola municipal	Ens. Fund. I e II	20h
Charlie – 47	Letras – Port./Inglês (1998) Unemat	Metodologia do ensino da Língua Inglesa	21 anos	Efetiva – escola estadual	Ens. Fund. I e II/ Ensino Médio	30h

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao se observar o quadro, é possível notar que o grupo de participantes, apesar de todos serem de uma mesma área (LI), é heterogêneo. O professor Josh é o mais velho, portanto com maior experiência em sala de aula. Conforme informações coletadas durante a entrevista, afirma que estava relutante para iniciar sua carreira como professor e que, mesmo depois da graduação, continuou trabalhando por um tempo como bancário. Somente após a aprovação em um concurso público é que decidiu atuar e, desde então, não parou mais. Atualmente, Josh trabalha em uma escola municipal no distrito de Boa Esperança do Norte, localizado a, aproximadamente, 132 km de Sorriso.

[...] não tinha faculdade de Cuiabá pra cá, vamos supor, de Jangada, no caso, de Jangada pra cá não tinha faculdade nenhuma, nem particular, nem pública, nada. E daí eu já, há uns 10 anos, sem entrar em sala de aula, trabalhava no banco, né? E daí, depois que eu saí do banco, eu resolvi... tinha terminado o Ensino Médio em Jaciara, na Escola Marechal Rondon, em Jaciara, entre Rondonópolis e Cuiabá, Jaciara/MT, e daí eu fiquei 10 anos fora de sala de aula. Daí, apareceu três cursos na Unemat, na época era o terceiro vestibular. O primeiro eu não fiz, nem o segundo. Aí era o terceiro vestibular, e eu perguntei pra uma professora minha, na época de Matemática, que ela tinha vindo de Várzea Grande, perguntei quais os cursos que eu poderia tá me identificando. Daí, ela foi fazendo umas perguntas pra mim, se eu gostava de Matemática, eu falei que não gostava muito de Matemática. 'E Pedagogia, mexer com criancinha, trabalhar?'. Aí eu falei: 'Não, eu não me identifico muito com criança'. 'E aí Letras é mais ler livros'. Eu disse: 'Não, esse aí eu gosto'. Ela falou: 'Então você faz isso aí, você faz o vestibular pra Letras'(Josh, 19 out. 2020).

Em entrevista, Sally tinha uma grande dúvida quanto a atuar como professora. Sua graduação foi feita em Tangará da Serra/MT, mas veio para Sorriso por conta de sua mãe que havia se mudado. Passou cinco anos após a graduação trabalhando em outros lugares por haver um certo “medo” de atuar como docente. Sua carreira iniciou-se em uma escola rural, depois foi aprovada no concurso público municipal.

Em 2011, quando eu comecei a dar aula aqui no município de Sorriso, eu comecei com Língua Portuguesa, e aí, no ano seguinte, por precisar de professor de Inglês, que tinha uma escassez muito grande de professor aqui, formado na área, né? O pessoal optava mais por Português, acho que por não ter essa segurança de falar fluente, de dominar. Aí, o pessoal tinha medo. [...] em 2013, eu fui chamada do concurso. E, assim, nesse ano de 2013, que eu comecei a... que eu peguei essas 20 horas de Inglês e comecei a fazer cursinhos em escola particular, né, pra que eu me sentisse mais segura. E, de lá pra cá, cada ano, a gente vai procurando melhorar pra poder trabalhar de uma forma bacana, né? E a gente vai assim, não tenho feito nada, eu até que acomodei um pouco nesse sentido, mas, assim, tá fazendo um curso enquanto você tá ali insegura em sala, ou não tá dominando ali, ajuda muito. Eu acho que foi uma das coisas que foi importante pra mim ali no começo. E, depois disso, eu fiz o concurso e acabou que o Inglês que me escolheu, né? (Sally, 23 out. 2020).

Quanto à Sue, ela afirma que pretendia prestar vestibular para Biologia, porém não se sentiu à vontade quando soube dos procedimentos cirúrgicos que seriam feitos em animais durante o curso. Depois disso, a convite de uma amiga, decidi

prestar o vestibular para uma faculdade privada e conseguiu uma bolsa de estudos de 50% para iniciar Letras.

Eu tava tentando fazer Biologia pela Unemat, né? Mas aí teve uma aula de campo, uma colega minha foi e me chamou pra ir. Ela já tava fazendo a faculdade, eu ia iniciar, fiz o vestibular e tudo. E eu fui junto com ela. E chegou lá tinha que abrir sapo, abrir rato, aí eu desisti. [...] aí eu fui fazer Letras pela UNIFLOR. Eu ganhei uma bolsa, né, de 50% e fiz pela faculdade particular. Eu fiquei em Alta Floresta até 2005. Trabalhei dois anos lá: 2004 e 2005. Depois, final de 2005, eu vim pra Sorriso. Aí eu fiquei um ano parada por causa da minha gravidez, da gestação das gêmeas... (Sue, 20 out. 2020).

A professora Liz cursou sua graduação no interior de São Paulo e depois se mudou para o Mato Grosso. Antes da mudança, trabalhou por alguns anos em uma padaria, mas entrou imediatamente em sala de aula ao chegar em Sorriso, mesmo sem ter experiência prévia. Segundo ela, foi bem difícil e, no começo, um pouco frustrante, mas, com o passar dos anos, a experiência foi ajudando a melhorar a prática.

Bom, quando eu terminei a minha faculdade, eu fui trabalhar numa padaria, eu trabalhei um ano numa padaria lá em São Paulo. Aí depois eu vim pra cá, pra Mato Grosso, e já entrei em sala de aula. Aí eu tô em sala de aula faz 12 anos. Eu entrei em sala de aula, eu não tinha nenhuma experiência. [...] apanhei bastante, né? Mas eu fui melhorando a cada ano (Liz, 26 out. 2020).

Já Grace aponta que entrou “*meio que por acaso*” no curso de Letras, pois sempre teve uma afinidade com a LI e achava que aprenderia e se aperfeiçoaria na língua com a

graduação, porém ela afirma que isso não ocorreu de fato. Entretanto, a professora afirma que houve um crescimento e um amadurecimento muito grande ao fazer o curso. Ela é uma das professoras que atua há pouco tempo no ensino de LI, apenas há três anos:

Bom, [a] minha formação, eu entrei meio que por acaso no curso de Letras, na verdade, eu sempre gostei da língua inglesa e eu tinha a ilusão (riso), eu era muito ingênua, e eu tinha a ilusão que eu iria aprender inglês fazendo um curso superior. Ai, gente! Eu era muito ingênua mesmo. Ai quando eu comecei a fazer o curso meus horizontes, a minha visão foi mudando a respeito de tudo, sabe? Eu tive um crescimento muito grande ao fazer o curso de Letras e amadureci bastante também. E daí eu fui gostando dessa área, fui olhando com outros olhos e daí alguns professores também falaram que se eu seguisse essa área eu iria me dar bem. As disciplinas que eu mais gostava era língua inglesa, óbvio, e eu gostei também e passei a amar a gramática, eu tive algumas aulas relacionadas à gramática e eu ia muito bem. E, enfim, terminei o curso superior, aí eu comecei a fazer seletivo... (Grace, 23 out. 2020).

A professora Anne comentou sobre a percepção de que trabalharia com a Língua Portuguesa enquanto estava na graduação, porém, com o passar do tempo e após o concurso público municipal, ela foi aprovada para a vaga de LI. A partir de então, sua carreira nessa área iniciou-se no ano de 2011 e, mesmo com bastante medo e apreensão, ela decidiu encarar os desafios e se preparar bastante para ministrar as aulas. Para a professora, o planejamento das aulas foi essencial para que ela adquirisse confiança em si mesma e compreendesse que todos estão em constante aprendizagem.

Bom, a minha formação, eu me formei em 2011, tá? Eu comecei a minha faculdade em 2007, pela... Na Unemat, Sinop, fiz Letras, né, licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Inglesa. Na verdade, quando eu tava fazendo a minha faculdade, eu acreditava que eu daria aula de Língua Portuguesa, mas, com o caminhar, acabei fazendo um concurso no Município, e não abriu pra Língua Portuguesa, abriu, acho que duas vagas pra Língua Inglesa. Aí eu falei: 'Não, eu vou fazer'. Porque eu recém tinha me formado. Aí peguei e me preparei bem, mas aí eu me preparei bastante mesmo, estudei muito mesmo e consegui uma das vagas que estava disponível. Acreditar que ia atuar na Língua Portuguesa, quando eu fui mesmo pra ir pra sala de aula, eu falei: 'Meu Deus, agora é comigo, é eu mesmo e eu preciso me preparar pra isso'. Então, no começo eu achava assim... Não que não seja difícil ainda pra mim, eu acho assim, sempre a gente tá aprendendo, todos os dias a gente tá aprendendo, mas eu fazia o meu planejamento e buscava me preparar bastante pra ir pra sala de aula (Anne, 27 out. 2020).

Já Lucy iniciou sua carreira há apenas um ano, pois, ao finalizar sua graduação, sofreu um grave acidente de carro e precisou ficar em casa se recuperando por um longo período. Após isso, começou fazendo algumas substituições, mas em 2020 recebeu suas próprias turmas. Todavia, a pandemia dificultou um pouco mais o início de carreira de Lucy, já que, mesmo sem ter muita experiência no ensino presencial, ela precisou aprender e se adaptar ao ensino remoto.

A minha trajetória foi um pouco – está sendo – um pouco difícil em alguns aspectos. Eu me formei já estando mais velha e, assim que eu me formei, eu não pude exercer porque me acidentei, então esse ano... no ano passado, eu comecei pegando

umas substituições, mas esse ano mesmo que eu ingressei pra dar aula, né? E continuo fazendo curso, curso sempre que eu posso, eu tô fazendo pós. E é isso aí (Lucy, 3 nov. 2020).

Charlie começou sua carreira ainda no antigo Magistério e só depois cursou uma graduação em universidade pública. Primeiro, Charlie atuou como professora de Língua Portuguesa e somente em 2005 começou a lecionar LI. Por atuar primeiramente como professora contratada, ela ficou com disciplinas aleatórias para fechar a carga horária, dentre elas Artes e Inglês. O tempo passou, Charlie pegou gosto pela disciplina de LI, e, desde então, não parou mais.

A minha formação, eu comecei [no] magistério, ainda era magistério, nós tínhamos magistério aqui nas nossas escolas. No Ensino Médio, eu cursei o magistério, e aí depois eu fiz a faculdade, a Unemat, no município de Alto Araguaia. Letras, Inglês e Literatura. Logo após terminar a faculdade, eu passei no concurso do Estado. Isso 20 anos atrás, né? E comecei como professora de Língua Portuguesa. [...] pra não ficar com duas ou três disciplinas, que naquela época a gente podia pegar Artes dentro da área, aí eu pegava só o Inglês, né? Foi mais força mesmo do sistema. Mas eu acabei gostando e aí no outro ano, eu já peguei por vontade mesmo, por me identificar mesmo com a disciplina (Charlie, 12 nov. 2020).

Como é possível observar a partir das falas dos professores, cada um apresenta histórias interessantes sobre o início de suas carreiras até os dias de hoje. Conhecendo um pouco mais sobre suas vivências, pode-se analisar com profundidade aspectos que se refletem em suas práticas

docentes como professores de inglês. A partir do que apresentam, compreende-se a essência de suas experiências tanto pessoais como profissionais.

2.7 ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

Os encontros formativos foram muito importantes em diversos aspectos, pois possibilitaram discutir assuntos que, em muitos momentos, mostraram-se novos para os professores. A criação de um curso de extensão com carga horária de 40h teve o intuito de proporcionar momentos reflexivos aos docentes e auxiliá-los a pensar mais sobre o tema da avaliação. Com a aprovação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) (Parecer CEP n. 322/2020) da Unemat e da coordenação do CEMFOR de Sorriso, as aulas foram realizadas durante os meses de agosto a dezembro.

Por conta das adaptações necessárias durante a onda pandêmica que aconteceu em 2020, a iniciativa, antes pensada para ser presencial, precisou acontecer por meio de encontros síncronos e com leituras feitas de maneira individual. Em cada um desses encontros, havia um tema específico a ser discutido, por exemplo:

1. Conhecendo melhor as características das crianças que estão aprendendo Língua Inglesa e os tipos de avaliação;

2. Os saberes necessários para os professores analisarem o desempenho das crianças que estudam inglês;
3. Como avaliar as quatro habilidades no processo de ensino e aprendizagem do inglês e de que modo a avaliação pode ser mecanismo propulsor de mudanças;
4. Avaliação como ferramenta para a melhoria do ensino em sala de aula;
5. O Parecer Descritivo e seus usos;
6. Conhecendo a ferramenta da autoavaliação: exemplos e aplicações;
7. As rubricas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras;
8. Construção colaborativa de uma Grade de Critérios Avaliativos para auxílio na escrita de um Parecer Descritivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental I;
9. Construção colaborativa de uma rubrica para verificar o progresso dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I.

Para a preparação de cada um dos encontros, primeiramente, montou-se um roteiro para as formações que continha o seguinte: a) cabeçalho; b) tema; c) objetivos; d) procedimentos; e) materiais e f) bibliografia. Esse roteiro serviu como um organizador de ideias para facilitar a estruturação de cada proposta direcionada aos participantes. Além disso,

como dito anteriormente, também foram utilizados os diários de campo para fazer anotações e reflexões durante os encontros.

Visando a uma melhor comunicação com todos os professores participantes, foi criado também um grupo de *WhatsApp* para facilitar o envio de recados, de materiais de leitura e de avaliações rápidas sobre evidências.

Em um primeiro momento, 16 participantes inscreveram-se para participar do curso, porém, apenas oito ficaram até o final. Após constatar que alguns dos professores inscritos não estavam participando dos encontros de maneira contínua, verificou-se, em conversas informais com alguns dos desistentes, que a maioria já estava muito sobrecarregada com atividades e com o ensino remoto, além de outros processos formativos, e por isso não estava conseguindo adequar seus afazeres para se dedicar completamente às aulas.

2.8 APRESENTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Neste trabalho, é defendida a importância dos estudos que voltam seus olhares para processos formativos (iniciais e continuados) de professores; afinal, há um anseio pela melhoria da qualidade do ensino no Brasil, principalmente na esfera pública. Ao avançar para os processos de formação, de geração e de coleta de dados, notou-se como o fazer do

pesquisador se remonta a cada encontro, já que, no término de cada percurso formativo, há um momento de profunda reflexão e de análise para possibilitar o foco nos próximos passos. Em função disso, optou-se por dividir os dados para análise em dois momentos: no Capítulo 4, no qual serão abordados o processo formativo colaborativo e os temas emergentes dos encontros, e no Capítulo 5, em que é discutido o processo de elaboração dos instrumentos educacionais para a avaliação: o IDALIN e a GCAV.

Conforme salienta Manfé de Souza (2014) sobre a pesquisa,

[...] é preciso admitir que o pesquisador nunca vai a campo como um observador passivo de dados objetivos. Que embora muitas escolhas sejam conscientes, outras são determinadas por suas experiências pessoais e profissionais (Manfé de Souza, 2014, p. 44).

Posto isso, entendeu-se, durante o processo e ao analisar os dados, a importância de conciliar aquilo que se desejaria abordar durante o curso com aquilo que os próprios participantes gostariam de estudar e debater, aliando as expectativas deles às do pesquisador. Feito isso, chegou o momento de examinar a gama de dados coletados durante a pesquisa.

De posse de todos esses dados, o passo seguinte foi categorizá-los, descrevê-los e interpretá-los. A todo momento, percebeu-se o cunho analítico-reflexivo da pesquisa, pois se trata de um processo colaborativo de formação entre docentes

de LI. Nesse sentido, considerou-se que, no momento da geração de dados, ao se assumir o papel de pesquisador, em primeiro lugar, foram interpretados os acontecimentos para, então, decidir a direção a ser tomada, adaptando ações e procedimentos aos objetivos de pesquisa. Afinal, como aponta Manfé de Souza (2014, p. 68), assim “como na vida cotidiana, os acontecimentos estão interconectados de modo dinâmico”.

Em um primeiro momento, os olhares voltaram-se para os encontros proporcionados pelo curso de FC por meio daquilo que era debatido e durante a composição das anotações no DC que, no momento da análise, recebem o nome de sessões analíticas. Conforme afirma Santos (2009), observou-se um processo de análise contínua, ou seja, um movimento circular, contínuo e reflexivo em todas as fases da obtenção dos dados. Da mesma forma, Wolcott (1994 *apud* Manfé de Souza, 2014) parte do pressuposto de que os dados de pesquisas qualitativas precisam ser transformados pela intervenção do pesquisador.

Outrossim, considerou-se que, por se tratar de um estudo com prisma qualitativo-interpretativista, sem o olhar do pesquisador, os dados tornam-se apenas amontoados de informações que não têm nada a mostrar, indicando que o problema não está em gerar dados, e sim em como o pesquisador vai conferir um grau de credibilidade a essas informações. Portanto, julgou-se o trabalho de coleta de dados como longo e árduo, já que foram seis meses de um curso de FC específico para os docentes de LIC e, ao mesmo tempo,

um processo dialético entre os participantes e o pesquisador para a geração e a construção de informações específicas que culminaram nos resultados do estudo.

Para conseguir, de fato, abranger as informações relevantes durante esse processo, foi preciso, antes de tudo, esboçar a pesquisa, organizá-la, colocá-la em prática, coletar dados e refletir sobre todo esse processo. Foram necessárias idas e vindas no sentido de, mais do que apenas ouvir e fazer críticas a respeito das experiências e das opiniões dos participantes, buscar trabalhar colaborativamente para dar voz às práticas rotineiras e a conhecimentos didático-metodológicos das salas de aulas de LI. Por conseguinte, conforme destaca Marcelino (2015, p. 71), há um parâmetro para esse tipo de pesquisa que “aponta exatamente para seu caráter social, no sentido de que procura abarcar os elementos constitutivos de cada contexto explorado e a maneira como os sujeitos se localizam no interior de cada prática”.

Para Lakatos e Marconi (1996, p. 168), a análise e a interpretação dos dados

significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

Da mesma forma, Stake (2011, p. 46) afirma que “a pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem”.

Ao trabalhar com professores, lida-se, antes de tudo, com seres humanos, e isso exige uma ampla diversificação nos momentos escolhidos para servir como geração e coleta de dados. Desse modo, conforme postula Stake (2011, p. 46), “a pesquisa qualitativa utiliza muito a interpretação dos pesquisadores e também a interpretação das pessoas que eles estudam e dos leitores dos relatórios da pesquisa”. Neste estudo, entende-se que a apresentação dos dados aconteceu de forma literal e também de modo interpretativo e reflexivo. Esse caminho, trilhado durante a pesquisa, permite a concomitância das vozes (Denzin; Lincoln, 2006) não só dos participantes e do pesquisador, mas também dos teóricos que serviram de base, além da complementação trazida pelo leitor.

Destarte, a categorização dos dados busca atender aos objetivos propostos e responder às perguntas de pesquisa. As categorias de análise surgiram no decorrer do processo de geração e de coleta de dados, isto é, durante os seis meses de curso ministrado aos docentes participantes. Elas também foram organizadas conforme a recorrência de alguns temas durante os encontros e à luz do aporte teórico.

De fato, é possível afirmar que o processo formativo foi enriquecedor, pois houve uma interação de todos os participantes entre si e com o pesquisador. Mesmo com todas as adaptações necessárias e com o auxílio de ferramentas tecnológicas, pode-se dizer que a troca de experiências foi louvável. A pesquisa tornou-se prazerosa, já que, a cada encontro, surgiam coisas novas e questionamentos sobre como

proceder com a avaliação, tanto de modo presencial quanto remoto. Em suma, muitas experiências eram compartilhadas e debatidas.

Sendo assim, constam, no quadro a seguir, as abordagens escolhidas com o objetivo de esmiuçar os dados relevantes para cada um dos instrumentos utilizados neste estudo, de acordo com os objetivos e as perguntas de pesquisa, explorando os dados gerados e as categorias nas quais foram analisados.

Quadro 4 – Categorização dos dados

PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVOS DE PESQUISA	INSTRUMENTOS	DADOS	CATEGORIAS
Quais percepções um grupo de professores de LIC de uma rede municipal de ensino em Sorriso/MT possui acerca do tema “avaliação no ensino e aprendizagem”?	Obter, por meio de diferentes instrumentos, informações a respeito das percepções dos docentes sobre a avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC.	Diário de campo; Entrevistas; Questionário; Gravações.	Notas de campo; Excertos das entrevistas; Fragmentos dos questionários; Capturas das gravações em áudio e vídeo.	Encontros formativos: percepções sobre avaliação no ensino e aprendizagem de LIC; tipos de avaliação frequentemente utilizados; avaliação das habilidades linguísticas; avaliação como reflexão da ação docente.

Como um curso de FC pode contribuir com a elaboração de um instrumento educacional voltado para a avaliação de LIC?	Oferecer um curso de FC para docentes de LIC de um contexto específico; Elaborar, de modo coletivo, um instrumento educacional colaborativo que possa ser usado durante as aulas de LI e que auxilie os docentes no processo avaliativo.	Diário de campo; Gravações.	Notas de campo; Capturas das gravações em áudio e vídeo; IDALIN e GCAV.	Instrumentos avaliativos adequados para cada ano escolar: avaliação nos anos iniciais do EF I e elaboração da GCAV; avaliação nos anos finais do EF I e elaboração do IDALIN; praticidade e adaptabilidade de instrumentos avaliativos.
---	--	-----------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base nisso, é possível partir para a triangulação entre os registros e as análises do pesquisador, bem como as fontes e as técnicas diversificadas que se realiza logo após cada uma das fases anteriormente delineadas. Desse modo, os procedimentos de investigação adotados oferecem condições satisfatórias para atender aos objetivos definidos e buscar responder às perguntas de pesquisa, conforme o que fora descrito no capítulo 2. Com isso, considerou-se o contato com os docentes de LIC durante toda a realização da pesquisa como uma oportunidade de entendimento das visõesêmica, existencial, política e emocional que guiam suas condutas no fazer pedagógico (Santos, 2009).

2.9 A GRADE DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS (GCAV) E O INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA (IDALIN): PRESSUPOSTOS

Além de promover discussões e oferecer uma formação continuada específica sobre a avaliação aos docentes de LIC, um dos objetivos do curso foi construir colaborativamente um instrumento que fornecesse e auxiliasse os docentes na sua prática avaliativa em sala de aula. Como os participantes eram todos professores de escolas públicas, durante alguns encontros, foram feitas sondagens para que pudessem expressar anseios, opiniões e angústias, bem como ideias que pudessem dar origem a algo concreto para auxiliá-los.

Portanto, pensou-se em elaborar uma rubrica apresentada na forma de tabela, construída e modificada com base nos critérios específicos (relacionados a uma atividade ou qualquer outra tarefa) que se deseja examinar. No caso específico dos participantes, a rubrica recebeu o nome de Instrumento de Desenvolvimento da Aprendizagem de Língua Inglesa, afinal ela não seria utilizada apenas para uma atividade específica, mas para avaliar a aprendizagem dos alunos no decorrer de um bimestre, semestre ou ano letivo. Como foi elaborado coletivamente, o IDALIN é passível de adaptação de acordo com as necessidades dos professores.

Afinal, o que são as rubricas e para que servem? No âmbito educacional, as rubricas podem ser usadas para classificar qualquer produto ou comportamento, tais como redações, ensaios, trabalhos de pesquisa, apresentações orais e atividades. A proposta seria fazer a avaliação de um modo mais detalhado, pensando sempre no fornecimento de dados precisos sobre o desempenho dos estudantes. Garcia e Trujillo (2011) defendem que:

[...] mesmo que seja atribuída uma nota ao aluno, esta deve ter um significado que descreva o seu desempenho e indique o que é preciso para melhorar. Dessa forma, o processo avaliativo não significa produzir um julgamento, que incorpora piores e melhores notas, mas um processo reflexivo, por meio do qual é encorajada a criação de estratégias para que seja alcançado o melhor desempenho, bem como a satisfação dos alunos (Garcia; Trujillo, 2011, p. 546).

Com isso, é possível perceber que, ao elaborar uma rubrica, o professor precisa pensar em critérios sólidos e justos para analisar o desempenho de seus educandos. Isso vai ao encontro da proposta do curso de fazer com que os professores se debrucem sobre o processo avaliativo e compreendam a importância dele no ensino e na aprendizagem da língua. Assim, uma das principais características desse instrumento é tornar os critérios de avaliação objetivos e explícitos.

Porto (2005) indica quais seriam os pontos mais relevantes das definições das rubricas:

1. Rubricas necessitam ser feitas sob medida para tarefas ou produtos que se pretende avaliar;
2. Rubricas precisam descrever níveis de desempenho e de competência na realização de tarefas específicas ou a respeito de um produto específico;
3. No seu conjunto, esses níveis de competência descrevem qualquer resultado possível sobre o desempenho de um aluno;
4. Rubricas determinam expectativas sobre o desempenho.

No entanto, Biagiotti (2005, p. 4) lembra que “é importante ressaltar que o método de avaliação não nasce da rubrica. A rubrica é que deve ser associada ao método de avaliação escolhido.” Como todo o andamento do curso foi pensado sob a ótica de uma concepção que considera a avaliação como formativa, a criação da rubrica mostrou-se uma boa escolha tanto para o momento de elaboração quanto para as possíveis reflexões que esse processo poderia produzir.

Com base nisso, constata-se que o IDALIN, mesmo idealizado para um contexto formativo, também pode ser utilizado de maneira somativa a partir das necessidades de cada um dos docentes e de seus contextos. Luft (1999) afirma:

As rubricas podem indicar o progresso de um aluno ao longo do curso. Como uma avaliação somativa, as rubricas podem fornecer uma descrição sobre o nível de proficiência que o aluno atingiu ao final do curso. Como uma avaliação formativa, as rubricas podem oferecer uma indicação do progresso do

aluno em várias tarefas encontradas ao longo do curso (Luft, 1998, p. 6, tradução nossa).

Dessa forma, nota-se que, diferentemente de uma abordagem focada no conteúdo em si, a rubrica direciona a reflexão sobre a importância de observar o processo de aprendizagem até o momento da avaliação final (somativa) (Garcia; Trujillo, 2011). As rubricas podem ser úteis não apenas para os professores, mas também para os estudantes, visto que removem o “mistério” a respeito de como a avaliação é feita, além de fornecer orientações claras sobre o desempenho esperado e sugerir condutas que estão sob controle deles (Ulker, 2017).

Outrossim, ao pensar na realidade dos participantes, percebe-se que somente o IDALIN não seria suficiente para usar durante as aulas, pois, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do que os professores destacaram, as avaliações não resultavam em notas, e sim em conceitos, pareceres e relatórios. Pensando nisso, partiu-se do pressuposto de que os docentes já conheciam o parecer descritivo e sabiam como elaborá-lo.

Porém, decidiu-se esclarecer um pouco mais sobre essa ferramenta avaliativa em alguns encontros formativos e, juntamente com aquilo que os professores apontassem, criar algo que os ajudasse futuramente na escrita de tais pareceres. A partir disso e da leitura de um artigo de Bueno e Tonelli (2019) sobre o uso do parecer descritivo, surgiu a ideia de criar uma Grade de Critérios Avaliativos para auxiliar o docente a organizar melhor as ideias e estabelecer critérios para medir o conhecimento dos alunos iniciantes na aprendizagem de LI.

Após a leitura do artigo das pesquisadoras supracitadas, foram adotadas suas afirmações sobre a avaliação da aprendizagem de LIC, pois esta pode, de acordo com elas:

[...] além de medir a aprendizagem em si, subsidiar a prática de ensino posto que, pautado nos resultados obtidos a partir da avaliação, o professor poderá analisá-los e, posteriormente, se for o caso, (re)orientar suas práticas docente buscando a melhoria do objeto avaliado (Bueno; Tonelli, 2019, p. 113).

Segundo Hoffmann (1999), usar o parecer descritivo significa estabelecer uma relação teórico/prática sobre as vivências, os avanços e as dificuldades, oferecendo subsídios para encaminhamentos, sugestões e possibilidades de intervenção a pais, educadores e ao próprio educando. O registro constante permite uma observação mais fundamentada sobre os avanços dos estudantes, revelando a trajetória da aprendizagem (o que foi aprendido, como isso foi feito e o que ainda falta aprender) e estabelecendo pontos de chegada para cada período de avaliação.

Nesse sentido, mais uma vez, foi apoiado o posicionamento de Bueno e Tonelli (2019) a respeito de utilizar a avaliação como acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (incluindo o linguístico) e, posteriormente, apresentar de forma clara aos pais os avanços e as lacunas a serem trabalhadas na aprendizagem do inglês. “Por estas razões, defendemos a necessidade de criar uma grade de critérios avaliativos para orientar os professores

ao redigirem seus PD sobre o desenvolvimento dos alunos” (Bueno; Tonelli, 2017, p. 117).

A grade não é o instrumento avaliativo em si, mas pode atuar como ferramenta auxiliar na elaboração do parecer descritivo. Ao elaborar esse parecer, o professor, quando não tem a formação adequada sobre a importância da elaboração de critérios e de objetivos, pode acabar caindo na subjetividade, ou seja, atribuindo juízo de valor sem basear-se em evidências e conceitos científicos específicos para aquilo que se propõe a avaliar.

Portanto, pode-se inferir que ao elaborar a GCAV, por exemplo, seria possível reduzir (ou talvez até extinguir) a subjetividade contida nos processos avaliativos e, conseqüentemente, contribuir para a confiabilidade e a validade desses processos.

Assim sendo, para esclarecer melhor todo o processo formativo promovido durante o curso, no próximo capítulo, serão apresentados com detalhes os encontros de formação, a elaboração dos instrumentos avaliativos GCAV e IDALIN e mais detalhes a respeito das percepções dos docentes participantes sobre avaliação e os reflexos a partir do que contam em entrevistas e no questionário sobre como experienciam a avaliação em sala de aula.

Ao realizar uma pesquisa interventiva, compreende-se que tanto as etapas de formação como as de construção das ferramentas avaliativas foram acontecendo por meio de um

processo de reflexão sobre as necessidades e as especificidades daquilo que os próprios participantes destacavam.

Em um primeiro momento, passou-se a conhecê-los, saber um pouco mais sobre suas carreiras e suas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Em um segundo momento, avançou-se então para as leituras, isto é, o conhecimento teórico necessário para o andamento do curso e que culminava em discussões e apontamentos para que fosse possível, finalmente, passar para a fase de construção dos instrumentos GCAV e IDALIN. Nesse sentido, a pesquisa buscou formular estratégias e ampliar os conhecimentos dos participantes por intermédio de processos interativos.

Neste capítulo, explicou-se a abordagem metodológica utilizada para a coleta dos dados e como os pressupostos descritos no capítulo do arcabouço teórico foram incorporados para análise e interpretação. O estudo também foi definido como qualitativo-interpretativista (bem como de natureza interventiva), foram oferecidos mais detalhes sobre os *locus* de pesquisa e as características pessoais e profissionais dos participantes, foram indicados os instrumentos escolhidos para a geração e a coleta de dados, além de explicadas minuciosamente cada uma de suas funções durante o andamento da pesquisa.

OS DOCENTES E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LIC

Neste capítulo, como já dito previamente, nós nos debruçamos sobre o processo formativo e colaborativo originado durante o curso. É nesta parte que nos aprofundamos no assunto para buscar responder à seguinte pergunta: quais percepções um grupo de professores de LIC de uma rede municipal de ensino em MT possui acerca do tema “avaliação no ensino e na aprendizagem”? Assim, durante a geração de dados, criamos quatro categorias: Percepções sobre avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC; Tipos de avaliação frequentemente utilizados pelos participantes; Avaliação das habilidades linguísticas; A avaliação como ferramenta de reflexão da ação docente. A resposta àquela pergunta é imprescindível para a propositura dos instrumentos avaliativos que compõem o Capítulo 5. Ademais, por meio da triangulação dos dados, trazemos reflexões importantes para contribuir com pesquisas sobre avaliação no ensino de LIC.

3.1 PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LIC

Como já explicitado no capítulo metodológico, fizemos uso de diversos instrumentos para gerar e coletar dados de pesquisa. Um dos instrumentos que nos trouxe subsídios para discutirmos as percepções dos docentes participantes acerca dos motivos de se avaliar, para que serve a avaliação, como avaliar crianças aprendendo inglês, entre outros aspectos, foi o questionário.

Com a aplicação dessa ferramenta, os docentes puderam expor livremente suas opiniões acerca do tema central discutido durante todo o processo formativo. As perguntas optativas tinham a finalidade de revelar um pouco mais o processo formativo dos professores, o tempo de atuação na educação, os locais de trabalho, os períodos de atuação, entre outras informações. Ao responderem o questionário, os participantes puderam contribuir com suas opiniões e percepções sobre a avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC.

Sabemos que as opiniões poderiam divergir em alguns aspectos e se igualar em outros, pois cada um concebe e usa o processo avaliativo de forma muito particular, assim como todo o planejamento das aulas e das atividades propostas para cada momento. Segundo Tonelli e Aquino (2017, p. 62), “as escolhas do professor serão sempre impactadas positiva ou negativamente por suas vivências”. Nesse sentido, entendemos que as vivências, bem como a formação inicial e

continuada do docente, têm grande influência nas maneiras como ele organiza seu processo avaliativo em sala de aula.

Ao voltarmos nossos olhares especificamente para a avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC, estamos contribuindo para a ampliação de saberes e discussões em uma área que, por muito tempo, não foi explorada em nosso país. No entanto, a avaliação na educação sempre esteve presente, e no ensino de línguas isso não é diferente. Compreendemos, com base nas leituras realizadas para este estudo, que a avaliação exige conhecimento, competência e criatividade por parte do professor, não podendo ser pensada apenas como algo a ser feito no final de um processo, bimestre, semestre ou ano letivo.

Andrade (2016) aponta variadas questões que advêm do processo avaliativo: “a complexidade da avaliação envolve desde a necessidade do planejamento curricular, a elaboração de critérios, a escolha dos objetivos, à escolha de instrumentos adequados aos alunos e a seu processo de aprendizagem” (Andrade, 2016, p. 5). Nesse sentido, não se trata de uma tarefa simples que pode ser cumprida apenas com um tipo de teste.

Ao elaborarmos as perguntas do questionário, decidimos que a maioria delas seguiria o estilo de complementações de assertivas, pois acreditamos que, assim, poderiam aparecer mais facilmente as percepções dos docentes. Construímos, então, as seguintes assertivas:

1. Para mim, avaliar é...
2. Para mim, avaliar no ensino e na aprendizagem de língua inglesa para crianças é...
3. Eu devo/preciso avaliar quando...
4. Avaliar para a aprendizagem é...
5. A partir da avaliação, eu consigo...
6. As ferramentas que eu utilizo para avaliar crianças aprendendo inglês são...

Assim sendo, com o intuito de organizar e visualizar melhor os dados colhidos por meio das perguntas, optamos por distribuí-los em formato de tabela. Os números representam as assertivas já citadas anteriormente, e as respostas dos participantes estão logo abaixo de seus nomes. Optamos por não fazer alterações nas respostas, pois consideramos importante, no caso do questionário, mantê-las na íntegra para contribuir com o processo de geração e análise de dados. Os dados se encontram a seguir.

Quadro 5 – Participantes

	Josh	Sally	Sue	Liz	Grace	Anne	Lucy	Charlie
1	Transmitir o meu conhecimento para meu aluno.	Analisar o aprendizado do aluno.	Analisar o meu trabalho e o aprendizado do estudante.	Refletir acerca das metodologias utilizadas e, com o resultado dessa avaliação, otimizar o processo de aprendizagem.	Um processo pedagógico fundamental para diagnosticar erros e acertos na metodologia de ensino e observar a evolução da aprendizagem dos estudantes, um ato que demanda ética e empatia.	Parâmetro das metodologias aplicadas para reavaliar, mudar, adequar.	Avaliação é o termômetro do que estamos aprendendo ou ensinando, é como se fosse uma bússola, indica o caminho que devemos ou não seguir.	É um processo para medir o desempenho dos alunos e a eficácia das metodologias aplicadas.
2	Um grande desafio e descobertas na aprendizagem no dia a dia.	Identificar o nível de aprendizagem da criança.	Conhecer o que as crianças estão aprendendo.	Fundamental.	Observar os resultados dos alunos, inovar a metodologia de ensino para recuperar a aprendizagem dos alunos que demonstram ter dificuldade em assimilar os conteúdos pedagógicos propostos nas aulas.	Observar, refletir, adequar e incluir, buscando sempre a aprendizagem da criança.	Medir o conhecimento que o aluno tem da disciplina, onde e como precisa melhorar e de que forma eu, enquanto docente, poderei ajudá-lo.	Buscar o acompanhamento individual e coletivo dos alunos, bem como elaborar estratégias que possam contribuir para sanar as dificuldades de aprendizagem.
3	Eu transmito determinado conteúdo para verificar se eles estão tendo avanços na aprendizagem.	Quando termino um conteúdo.	Sempre.	A aulas se iniciam a fim de se conhecerem as dificuldades ou as facilidades na aprendizagem e, também, no meio do bimestre, com o intuito de melhorar ou ajudar os alunos em suas dificuldades.	Estiver em contato com os estudantes, estiver em contato com as atividades realizadas pelos alunos	Sempre, refletindo as práticas diárias.	Quando preciso saber como está a aprendizagem do meu aluno, pois só dessa forma saberei como está sua evolução.	A avaliação deve ser contínua.

4	Verificar os avanços que o educando está tendo dentro da aprendizagem.	Ver o resultado do ensino, se o aluno consegue assimilar tudo que foi apresentado, música, vocabulário, entre outros elementos.	Suprir as dificuldades	Refletir e, depois disso, otimizar o planejamento, valorizando atividades significativas.	Repensar práticas de ensino quando for necessário.	Um parâmetro para observar a evolução da aprendizagem.	Essencial, precisamos avaliar para saber como está a aprendizagem do aluno.	Analisar, medir e contribuir para o processo de evolução e desempenho dos alunos a partir dos resultados do processo avaliativo.
5	Verificar se houve avanços na aprendizagem dos meus alunos em sala de aula.	Ver onde preciso melhorar, onde deu certo, onde não deu.	Fornecer um suporte melhor.	Elaborar um planejamento focado nas dificuldades ou facilidades das crianças.	Verificar o aprendizado de meus alunos, analisar se minhas metodologias de ensino estão no caminho certo ou se preciso mudar.	Refletir, mudar e melhorar as práticas na sala de aula.	Saber de que forma procederei nas aulas seguintes, se o método que estou usando atinge, preferencialmente, todos os alunos.	Verificar e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, replanejar e construir estratégias eficientes que favoreçam o aprendizado.
6	A participação no dia a dia com tarefas em sala de aula e na oralidade. Acima do 4º ano, é acrescentada a avaliação escrita.	Avaliação impressa, pronúncia, participação, comportamento.	Oralidade, escrita, conhecimento prévio.	Imagens, músicas, texto verbal e textos não verbais, tais como placas de trânsito, cardápios, entre outros.	Atividade avaliativa de múltipla escolha, caderno, participação individual e coletiva.	Através de atividades orais, escritas, brincadeiras.	Avaliação diária, no coletivo e individualmente, utilizando jogos e brincadeiras.	Jogos, prova escrita/oral, participação e interação nas aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com relação à primeira pergunta, podemos perceber que alguns docentes adotam uma postura de verificação ou medida quanto à avaliação, a partir daquilo que “transmitem” durante um determinado tempo. Isso nos leva a supor que a avaliação, segundo o que eles apontam, serve como instrumento de seleção e verificação da aprendizagem dos educandos. Além disso, podemos perceber uma tendência em verificar os avanços no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aquilo que os alunos conseguem fazer ou assimilar com o passar das aulas.

Ademais, podemos notar, também, que os professores compreendem a avaliação como um parâmetro necessário para julgar o que de fato os alunos aprenderam, quais metodologias foram bem-sucedidas e quais não foram, ou seja, segundo os educadores, a avaliação se apresenta como uma forma de averiguar, ao mesmo tempo, tanto o ensino quanto a aprendizagem. Observamos que alguns docentes mencionaram palavras como “refletir”, “analisar”, “reavaliar”, “mudar”, entre outras, que estão relacionadas à mudança de postura ante os desafios de ensinar LIC (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2018).

A participante Lucy faz uma comparação entre a avaliação e uma bússola. Segundo ela, assim como o instrumento de localização, a avaliação serve para *indicar os caminhos que devemos seguir ou não*. Dessa forma, tendo em vista o que aponta a participante, compreendemos a grandiosa importância da avaliação no ensino e na aprendizagem de

LIC, pois é essa ferramenta que irá direcionar as melhores propostas, abordagens e metodologias para o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Isso vai ao encontro do que Scaramucci (2004) denomina efeito retroativo no ensino e na aprendizagem de línguas. Esse efeito, que pode ser positivo ou negativo, é capaz de redirecionar todo o processo de ensino e aprendizagem e é considerado um fator relevante para a sala de aula. Considerando o ensino de LIC, McKay (2006) aponta que procedimentos de avaliação eficazes para as crianças devem ser “projetados para garantir, na medida do possível, informações válidas e justas sobre as habilidades e o progresso do aluno” (McKay, 2006, p. 18, tradução nossa). Afinal, a avaliação fará parte da vida das crianças por diversas vezes até que se tornem adultas e, além disso, segundo Shohamy (2001), tem o poder de mudar a vida das pessoas.

Dessa forma, avaliar mostra-se um ato complexo. Em muitos casos, como aponta Baxter (1997), os professores optam por trabalhar apenas questões gramaticais, instrumentais ou de tradução, pois elas geram resultados prontos e estanques, que podem ser facilmente corrigidos e avaliados. No entanto, compreendemos que a língua é muito mais do que isso.

Com relação à quarta pergunta, notamos uma tendência nas respostas para aquilo que apontamos no capítulo teórico sobre a avaliação para a aprendizagem (McNmee; Shen, 2005), ou seja, uma avaliação pensada para auxiliar a aprendizagem

dos alunos e ir muito além de uma mera verificação. Isso exige acompanhamento e reorientação permanente, implicando um ato rigoroso de diagnóstico e reorientação do processo de ensino e aprendizagem, sempre com o intuito de obter os melhores resultados. As ideias apontadas pelos docentes se adequam, de certa forma, aos preceitos de que a avaliação da aprendizagem deve promover o compromisso com os objetivos de aprendizagem e uma compreensão compartilhada dos critérios pelos quais os alunos são avaliados.

Podemos notar que essas ideias aparecem na fala de Charlie: *“Analisar, medir e contribuir para o processo de evolução e desempenho dos alunos a partir dos resultados do processo avaliativo”*; de Grace: *“Um processo pedagógico fundamental para diagnosticar erros e acertos na metodologia de ensino e observar a evolução da aprendizagem dos estudantes, um ato que demanda ética e empatia”*; de Liz: *“Refletir acerca das metodologias utilizadas e, com o resultado dessa avaliação, otimizar o processo de aprendizagem”*; de Anne: *“Parâmetro das metodologias aplicadas para reavaliar, mudar, adequar”*.

Todavia, vale ressaltar que, segundo Pinter (2006), testes tradicionais para avaliar crianças, em muitos casos, ainda são simplesmente no lápis e no papel, trazendo exercícios de completar lacunas em frases, responder questões de múltipla escolha ou traduzir listas de vocabulário. De acordo com a autora, os testes vistos como tradicionais são considerados estressantes e cansativos para os alunos. Com métodos inadequados de avaliação e possíveis notas baixas, é possível

que as crianças fiquem desencorajadas e se desmotivem. Ou seja, essa abordagem pode fazer mais mal do que bem.

Além disso, Shaaban (2005, p. 34, tradução nossa) também nos lembra da importância de que “a avaliação do progresso e aproveitamento dos alunos nas aulas de inglês como língua estrangeira ou inglês como segunda língua deve ser realizada de uma maneira que não cause ansiedade nos alunos”. É sabido que, em alguns casos, as crianças se sentem muito apreensivas quando cientes de que serão avaliadas – e aqui nos referimos mais especificamente à aplicação de testes.

Segundo Hoffmann (1999), a criança não pode se sentir integrada a uma escola que lhe proporciona uma situação constante de prova, de teste, onde a tensão se mantém e onde ela e sua família são prejudgadas e responsabilizadas pelo fracasso. Outrossim, conforme afirmam Morosov e Martinez (2008, p. 85), “a avaliação tem um papel importante na vida e no processo educativo, pelo fato de influenciar em que e como os estudantes aprendem ou deixam de aprender”.

Alinhando-se às ideias de Hoffmann (1999), de acordo com o que apontam os docentes, a avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC necessita ser contínua. É preciso estar a par da aprendizagem das crianças no decorrer dos dias por meio de atividades que incluam diferentes habilidades interacionais e linguísticas. No entanto, conforme aventou Luckesi (2002), também notamos que, em alguns casos, os docentes afirmam que a avaliação precisa estar presente ao

término de um conteúdo, ou seja, serve como comprovação de um resultado final, que pode ser bom ou ruim, a depender da aprendizagem.

Entretanto, também notamos uma tendência relacionada à preocupação com o desenvolvimento da criança na aprendizagem da LI. Para Baxter (1997, p. 5, tradução nossa), “se estamos interessados no desenvolvimento do aluno, precisamos avaliá-lo ao longo de um período de tempo”. Nesse sentido, o autor aponta a importância de enxergar a avaliação como um processo que leva tempo e precisa de um olhar atento por parte do professor, não apenas como um instante de mensuração. É por isso que, durante os momentos de formação, fizemos leituras, discussões e análises para que os professores compreendessem a importância da avaliação formativa e como ela auxilia na aprendizagem dos alunos.

Ademais, percebemos que os participantes apresentam consciência sobre os pontos positivos que a avaliação traz ao apontar as necessidades no processo de aprendizagem das crianças e o que pode ou não estar funcionando durante as aulas. Assim, o professor pode redirecionar sua abordagem e sua metodologia para que a aprendizagem seja mais significativa e eficiente, sempre no sentido de utilizar a avaliação como ferramenta de auxílio para a melhoria do aprendizado.

Desse modo, ao mesmo tempo que os participantes compreendem a avaliação como uma forma de medir e diagnosticar tanto o processo de ensino quanto o processo

de aprendizagem, também argumentam que ela pode instigar mudança de postura. Quando necessária, essa mudança pode contribuir para a elaboração de um planejamento didático que vise diminuir as dificuldades e potencializar as facilidades das crianças na sala de aula de LI.

É possível verificar como as percepções dos professores participantes se igualam em alguns pontos e se diferem em outros. Afinal, muito do que eles concebem como práticas avaliativas diz respeito às suas experiências construídas dentro de sala de aula, crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem de inglês, além dos processos de FI e FC. Complementando esse entendimento, Sheehan e Munro (2019) afirmam que

Os professores podem ter ‘sentimentos confusos’ sobre a avaliação que pode ser baseada em seus sentimentos ou experiências, mas que também depende de sua visão de seu papel como professores e se eles estão sendo solicitados ou forçados a se envolver em atividades de avaliação que eles acham que não fazem parte seu papel como professor (Sheehan; Munro, 2019, p. 6, tradução nossa).

Ao lermos o que apontam as autoras, podemos inferir como os aspectos pessoais interferem na avaliação, pois cada um dos docentes planeja e aplica suas avaliações de maneiras diferentes. Ao averiguarmos mais uma vez a tabela, podemos perceber que muitos respondentes optam por avaliar aspectos relacionados a questões não linguísticas, como comprometimento durante as aulas, participação, comportamento, atividades feitas no caderno etc. Porém, alguns

apontam que as atividades em formato de teste escrito também fazem parte do processo avaliativo, desde que aplicadas a crianças dos anos finais do Ensino Fundamental I. Somam-se a isso aspectos relacionados a pronúncia, vocabulário, textos verbais e não verbais, bem como ferramentas lúdicas (jogos, músicas, brincadeiras, entre outras). Mas praticamente todos os participantes compreendem a necessidade de avaliar diariamente.

Além disso, é importante salientar que, sem critérios claros e sem objetivos, o professor não conseguirá organizar sua avaliação para contribuir com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Linse (2005) nos lembra de que é fundamental ter critérios instrucionais claros para que o professor possa avaliar se os objetivos foram ou não alcançados. Afinal, se o docente não conhece seus objetivos e propósitos no ensino, não será capaz de determinar se eles foram atingidos. Assim sendo, durante a formação, debruçamo-nos sobre as diversas formas de elaborar critérios linguísticos de avaliação, para que isso culminasse na criação de instrumentos avaliativos.

Oliveira (2018) nos lembra de que

[...] a melhor avaliação dependerá do contexto da escola, dos objetivos do curso, da quantidade de alunos e da disponibilidade de tempo que o professor terá para elaborar atividades, tomar notas, acompanhar e intervir. Contudo, qualquer que seja o modelo de avaliação escolhido, a avaliação deve exercer uma função formativa, dando um feedback ao aluno; deve estar presente

no planejamento do curso e nos momentos de instrução; deve ser contínua, prática, válida e confiável. Sobretudo, a avaliação deve providenciar oportunidades ao aluno e ao professor de revisitar o conteúdo não alcançado, não avaliando o produto do ensino, mas avaliando para a aprendizagem (Oliveira, 2018, p. 36).

Diante disso, decidimos fazer uma sondagem sobre os tipos de avaliação que os participantes utilizavam em suas aulas. Essa sondagem contou com informações tanto sobre as avaliações feitas em aulas presenciais quanto nas aulas remotas impostas pela pandemia da Covid-19. Com isso, podemos ter uma visão geral sobre quais tipos de avaliação os docentes praticam e como estes concebem a prática avaliativa durante suas aulas de LI. Ademais, procuramos esclarecer também quais são as opiniões dos participantes com relação às habilidades linguísticas e como essas competências podem ser e são avaliadas no percurso de ensino e aprendizagem de inglês.

3.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO FREQUENTEMENTE UTILIZADOS PELOS PARTICIPANTES

A avaliação em sala de aula ainda carrega muitos estigmas, e muitos deles são difíceis de superar. Trabalhar apenas com provas escritas e testes faz parte da realidade de muitos docentes e dos planos pedagógicos da maioria das escolas, tanto públicas quanto privadas. Segundo McKay (2006), os professores usam avaliações para fornecer evidências

do progresso do aluno. Essas avaliações podem ser exigidas pelas autoridades locais, e os professores devem basear suas avaliações em um currículo local ou nacional. A avaliação em sala de aula também pode ser somativa. As crianças podem receber uma indicação ou nota no final do ano letivo.

Ainda de acordo com McKay (2006), podemos dividir os tipos de avaliação em tradicionais e alternativas. As tradicionais correspondem a testes formais de diagnóstico, alcance, proficiência e atribuição. Nesses casos, a maioria das atividades gira em torno de completar espaços entre frases, múltipla escolha, combinações de sentenças, verdadeiro ou falso, entre outros exercícios. Já na avaliação alternativa, temos como exemplos: observações, apresentações orais, projetos, portfólios, autoavaliação e avaliação por pares, história ou recontagem de textos etc.

No decorrer do curso, foi possível verificar e analisar as tendências de avaliação dos docentes, e percebemos que, em alguns pontos, elas se assemelham, como sucede na verificação da aprendizagem aula a aula, com anotações, comentários, atividades individuais ou em grupo, exercícios de oralidade e escrita, entre outros métodos. Os participantes consideram a avaliação um processo necessário durante o ensino e a aprendizagem e apresentam certa liberdade no momento de elaborar seus processos avaliativos. É o que podemos verificar nos fragmentos a seguir:

[...] eu não gosto de dar aquela avaliação na folha sulfite, tudo bem certinho, igual eu dou para os

outros. Pros grandes eu faço uma avaliação, a questão 1 vale 2 pontos, a questão 3 vale 2. É tudo bem (simples)... Mas pros pequeninhos eu não gosto de fazer isso, porque é muito frus... eu acho muito frustrante ali pra eles, né? Porque eles estão sendo apresentados a uma nova língua, eles estão conhecendo, eles tão entrando, né? A porta se abriu agora pra essa nova linguagem, então eu já vou querer avaliá-los dessa maneira tradicional? Bom, eu percebi isso. Então eu avalio assim... eu posso levar um exercício até escrito, mas eu não coloco assim que vai valer nota, vai valer nota 10, vai valer nota 6. Ai nesse exercício eu avalio eles, né? Ou até num exercício oral (Liz, 26 out. 2020).

Olha, eu avalio a participação da turma e avalio também a individual, né? O engraçado é que as crianças, e isso até o terceiro ano, eu observei que eles se ajudam muito. Se tem algum coleguinha do grupo que não entende, ainda não entendeu, tem alguma dificuldade, eles se ajudam muito. Eu acho que isso acaba facilitando mais o processo. É, eu não tive oportunidade de aplicar testes, né? Mas eu acredito que, do primeiro ao terceiro ano, eu acho que prova, teste é uma coisa assim... Eu não sei, eu posso tá errada, mas eu acho que é uma coisa muito... Deixa eu achar a palavra aqui. Eu acho que quem é... Que é dar pra eles muita responsabilidade. Eu olho mais mesmo no dia a dia, se eles estão conseguindo, se eles estão conseguindo assimilar, se eles estão aprendendo (Lucy, 3 nov. 2020).

As duas docentes têm opiniões similares, mas assumem maneiras distintas de avaliar seus alunos.

No primeiro trecho da entrevista, Liz admite não ser adepta do uso de testes padronizados, ou seja, provas com seus alunos. A professora afirma que “abandonou” a folha

sulfite e apenas trabalha com exercícios mais voltados para a oralidade, pois, em sua visão, aplicar provas para os alunos no início do Ensino Fundamental I pode ser prejudicial para a aprendizagem, afinal, o que mais importa é a exposição deles à língua, além da interação da turma.

De igual modo, Lucy afirma não ser necessário o uso de provas ou testes para avaliar seus alunos nas aulas de LIC. Ela declara que esse tipo de avaliação seria uma responsabilidade muito grande para crianças que estão iniciando o estudo da língua e poderia inibi-las. A docente avalia seus alunos cotidianamente, mas não consegue apontar quais são os critérios adotados, tampouco seus objetivos ou as ferramentas que utiliza.

Eu procuro fazer sempre pelo menos uma avaliação. Como eu disse, nós temos avaliações que fazem parte da... vamos dizer assim, da vida estudantil deles. Até porque, como é uma aula só, muitas vezes, quando você... Ainda tem essa ideia, ainda existe essa ideia de que, se você não faz uma avaliação escrita, aquela aula, o professor não valoriza muito, vamos dizer assim: 'Ah, não tem avaliação, então a gente nem precisa estudar'. Ainda se tem essa ideia. Então, eu procuro o quê? Fazer pelo menos uma avaliação escrita, mas, geralmente, eu faço as minhas anotações já desde o começo do ano, já tenho o nome de todas as turmas, de todos os alunos de cada turma, coloco sempre as datas, o que que eu trabalho, sempre vou corrigir, porque olho os cadernos, olho o que que eles fizeram, a participação. Por quê? É até uma forma de eles... Pra eles fazerem, pra eles participarem mesmo, porque, como eu disse, ainda se tem essa ideia de que precisa, necessita ter uma avaliação escrita pra demonstrar que você

tá, vamos dizer assim, você está... que aprendeu (Anne, 27 out. 2020).

Eu registro, eu anoto no caderninho, né? Eu tenho uns carimbinhos de verywell, eu coloco nos caderninhos deles, né? Eu coloco teacher [...] pra eles colocarem a data pra ver que naquele dia eu dei visto. Então, aquela atividade que ele fez, malfeita ou não, mas tá avaliando uma atividade avaliativa, tá avaliando nota, comportamento, a fala, a oralidade, a leitura. Tudo. Eu conto tudo, uma somatória, tem professor que fala assim: 'Ah, se não fizer avaliação, reprova de ano. Se não fizer avaliação, vai zero no boletim'. Não é bem assim, porque tem todo um processo no dia a dia, no decorrer das aulas, entendeu? Porque às vezes o aluno, ou a criança, fala: 'Prova, avaliação'. Dá aquele frio, dá aquele gelo, entendeu? Vários pontinhos, vai somando, no final do bimestre sai a nota (Sue, 20 out. 2020).

Ao analisarmos esses fragmentos, podemos perceber que os participantes fazem certa mistura de métodos avaliativos: em alguns momentos, tendem a utilizar a avaliação formativa, ou seja, aquela efetuada durante o processo de ensino e aprendizagem da língua, mas, em outros momentos e às vezes por exigência da instituição onde trabalham, suas avaliações podem ser consideradas somativas. Sendo assim, percebemos uma certa limitação no que tange ao conhecimento dos docentes sobre as maneiras de avaliar, bem como um controle rígido de muitas escolas, por ainda solicitarem, como ferramentas de avaliação, apenas os testes ou provas escritas (Luckesi, 2011).

Assim sendo, percebemos a necessidade de organizar as informações e as percepções dos professores participantes, de modo que pudéssemos criar instrumentos que os auxiliassem na melhoria da prática avaliativa, com base nas ideias discutidas no Capítulo 2. Os professores compreendem a importância da avaliação formativa, mas parecem não saber elaborar critérios para organizar os dados coletados no cotidiano da sala de aula para o processo de avaliação. Diante disso, partimos da premissa de que é necessário e importante auxiliá-los na construção colaborativa desses instrumentos, pois, de acordo com tudo o que coletamos durante os encontros formativos a partir da geração dos dados, os docentes se sentiam confusos quanto a elencar as prioridades, traçar metas e organizar critérios para avaliar seus alunos.

Podemos ressaltar também que muitos equívocos no processo de avaliação da LI em sala de aula estão intrinsecamente ligados a uma formação que não disponibilizou conhecimento suficiente para que o docente se sentisse preparado para avaliar e ser avaliado (Mosquera; Macías, 2015). Proporcionar uma melhor formação sobre esse tema em específico, tanto inicial quanto contínua, já faz parte dos discursos e das pesquisas de Scaramucci (2016), a qual defende a necessidade de melhorar os conhecimentos teórico-práticos que possibilitam uma maior compreensão do papel da avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas. Segundo a autora:

Para que a formação do professor possa fazer uma diferença e levar a uma avaliação significativa

e ‘transformadora’, entretanto, teria que incluir competências desenvolvidas a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas por conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local, [...] que valoriza a importância de os professores desenvolverem seu entendimento e a consciência dos seus mundos internos. Essa abordagem, no contexto de línguas, também envolveria entendimento de visões de língua(gem) contemporâneas, compatíveis com avaliação de desempenho da língua em uso (Scaramucci, 2016, p. 155).

Ao verificarmos mais alguns fragmentos, podemos notar certa liberdade por parte dos docentes ao lidarem com a avaliação, mas também a dificuldade em estabelecer critérios, definir objetivos, elaborar ferramentas e desvincular-se de um processo que exige notas, algo tão importante para o processo, conforme nos apontam Both (2008), Hoffmann (1999), Luckesi (2011), entre outros autores. Vejamos:

[...] na escola a gente tem que ter as três avaliações, né? Já estão predeterminadas. A diagnóstica, e somativa, seria mais uma recuperação da nota, sabe? E a global, que é um simulado que a escola promove todo bimestre. Então, eu tenho que ter essas três notas. E aí a forma como eu vou aplicar, sem ser a global, porque a escola que determina, as outras duas ficam a meu critério, né? Eu posso avaliar dentro da sala de aula, dando um jogo, fazendo qualquer outra brincadeira, desde que eu faça um relatório individual de como foi a participação de cada aluno. Ou mesmo pela avaliação escrita (Charlie, 12 nov. 2020).

Então, nas minhas aulas eu avalio assim: eu pratico bastante oralidade com eles, e daí eu tenho as atividades, por exemplo, em desenho, eu desenho no quadro e coloco lá em inglês... Por exemplo,

desenho uma árvore, aí tem 'birds', no caso, boto lá os passarinhos, escrevo lá o 'bird' e a tradução. E daí eu vou, às vezes trago lá os meninos, trago cada quatro, cinco meninos e vou pedindo pra eles... pratico bastante oralidade com eles, depois eu vou vendo quem gostaria... pergunto pra eles quem gostaria de falar o inglês, aí tem uns que se prontificam. Aí eu vou anotando, vendo quem realmente tá respondendo certinho, quem tá com vergonha, ou às vezes tem coragem, né (às vezes erra). Então a gente vai anotando nesse sentido aí. Eu olho os cadernos deles também, avaliação olhando os cadernos, se realmente eles tão fazendo, se tá desenhando, também tá escrevendo as palavras corretas, e na oralidade. Aí chama os meninos e as meninas, meninos separados das meninas. E às vezes, quando é muito, eu chamo, assim, em bloquinhos de no máximo uns 10 de cada. Que às vezes tem 30 alunos, então chama-se de 10 e vou... (procuro pôr por) fila, no caso, aí pego os meninos daquela fila, as meninas, e vou puxando e vou praticando ali no quadro com eles e pedindo pros demais prestarem atenção, que vai chegar a vez deles (Josh, 19 out. 2020).

[...] então o 3º ano é relatório, então a gente descreve: o aluno tá sendo *participativo*? Eu, pelo menos, eu faço assim. Eu coloco os aspectos bons do aluno e o que ele precisa melhorar, por exemplo, no 3º ano tem aluno que não gosta de participar ou às vezes é mais retraído? Tem. Então a gente faz esse relatório e, quando é pra lançar no sistema, ele é lançado. Agora, o 4º e o 5º anos precisam de nota. Então, por exemplo, o aluno às vezes... que acontece, tem, não adianta. Às vezes o aluno não quer fazer nada ou ele leva tudo na brincadeira, atrapalha, a gente pede intervenção da coordenação, porém não adianta muita coisa. Aí como que eu vou poder dar uma nota alta pra esse aluno? Entendeu? Não dou. De repente se ele se esforça um pouquinho, dou uma nota 6 na média, pra não prejudicar, porque pode ser que

ele não goste, não tenha apressa pela minha disciplina, mas nas outras ele vá bem, é muito difícil, sabe? (Grace, 23 out. 2020).

Por se tratar de um grupo heterogêneo, em alguns momentos, notamos práticas semelhantes e, em outras ocasiões, práticas bastante diferenciadas. Há docentes que apenas utilizam atividades orais ou em pares, trios, grupos etc. Já outros optam por fazer atividades avaliativas coletivas, obtendo um controle maior sobre o passo a passo de cada exercício ou tarefa. Mesmo os profissionais que escolhem provas escritas ou testes ainda sentem dificuldades em definir uma nota, como é o caso da professora Grace. Em seu fragmento, podemos perceber que ela sente receio de não conseguir que a nota represente de fato a aprendizagem de seus alunos – essa é uma limitação das avaliações somativas.

Tudo o que está imbricado nas falas aqui transcritas é reflexo dos conhecimentos dos participantes sobre como avaliar crianças durante os anos de experiência em sala de aula. Muito daquilo que os docentes executam foi sendo adaptado e analisado a partir da prática educacional, com erros e acertos. Por investigarmos os aspectos da avaliação no ensino de LIC, identificamos uma lacuna no que tange à formação para lidar com o público infantil e para avaliá-lo, conforme já apontara Santos (2009).

É preciso que os cursos de formação de professores de línguas contemplem disciplinas, especializações e pós-graduações que consigam garantir aos docentes

conhecimentos pedagógicos e práticos para lidar com o ensino de LIC e com a avaliação. Dallagnol e Santos (2020), por exemplo, apontam que isso é possível quando cursos de graduação e pós-graduação, assim como projetos de pesquisas, eventos de extensão, entre outras possibilidades dentro da comunidade acadêmica, oferecem oportunidades para os que buscam continuar sua formação. Um ponto positivo se destacou na pesquisa das autoras: uma formação específica sobre ensino de línguas adicionais para crianças, na forma de especialização *lato sensu*, contou com a participação de diversos profissionais e contribuiu para elucidar questões de ensino e aprendizagem, incluindo a temática da avaliação.

Para Quevedo-Camargo (2018), não podemos enfatizar certas disciplinas em detrimento de outras. Por conta do pouco tempo disponível nos processos formativos, “suspeita-se, assim, que haja pouca ou nenhuma ênfase na Avaliação em LEM, dando a entender que a avaliação é algo menor, pouco importante, sobre o qual pouco se precisa saber” (Quevedo-Camargo, 2018, p. 456).

Entretanto, defendemos que a avaliação não é secundária ou menos importante, afinal, faz parte não somente da vida escolar, mas de diversas práticas sociais. No entanto, a avaliação ainda carrega estereótipos negativos, como podemos perceber no próximo excerto, que traz reflexões derivadas de um dos encontros formativos:

Quadro 6 – Diário de Campo (28 ago. 2020)

Pude perceber que os docentes têm percepções parecidas em certos momentos e diferenciadas em outros. Muitos utilizam avaliações que são baseadas em preceitos de notas, ou seja, somativas. Porém, pude perceber que isso acontece geralmente por exigência da escola ou equipe diretiva, pois muito do sistema educacional ainda está ligado à nota como reflexo da avaliação. Também foi possível perceber que eles têm consciência das adaptações e alterações necessárias nos processos avaliativos de crianças e de alunos mais velhos. Muitos têm dificuldade para trabalhar as quatro habilidades linguísticas durante as aulas e, devido ao tempo, optam por trabalhar apenas com uma ou duas de acordo com o planejamento e com o comportamento das turmas. Foi possível notar uma dificuldade por parte dos docentes com relação à elaboração de critério e objetivos para avaliar crianças. Talvez seja possível inferir que isso seja fruto de uma formação inicial que não forneceu subsídios necessários para que eles se sentissem confortáveis para elaborar esses critérios de acordo com seus conhecimentos sobre língua, linguagem, ensino e aprendizagem. No momento final da formação, os professores puderam compartilhar as suas visões da avaliação com todos e o que eles acham que os alunos pensam sobre a avaliação. Isso resultou em uma nuvem de palavras, que serve para mostrar os estereótipos ainda fortemente enraizados no conceito de avaliação.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao observarmos os dados do DC, é possível notar que os docentes enxergam a avaliação como algo processual, não apenas como um resultado a partir de uma simples prova. Entretanto, podemos perceber que a maioria ainda encontra dificuldade para organizar suas avaliações, talvez por não haver um conhecimento mais aprofundado sobre como avaliar crianças aprendendo inglês. Pelo fato de o grupo de professores lidar com esse tipo de público há um tempo considerável, com exceção de Lucy, a maioria deles, com o passar do tempo e com a experiência, foi adaptando suas formas de avaliar. Podemos constatar, assim, a importância do nosso curso de FC, tanto para a ampliação do conhecimento dos professores sobre avaliação quanto para a elaboração de ferramentas de auxílio.

Como dito previamente no DC, para o fechamento de um dos encontros formativos, elaborou-se uma nuvem de palavras, com intuito de organizar as percepções dos docentes sobre o tema e a visão deles sobre o que pensam os alunos:

Figura 9 – Nuvem de palavras sobre avaliação



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

É importante ressaltar que a nuvem de palavras acima serviu apenas para organizar aquilo que os próprios participantes apontaram durante o curso, e não para enfatizar um dos termos citados ou apenas uma ideia. Por essa razão, as palavras foram dispostas de maneiras muito parecidas e

com tamanhos muito similares, mas optamos por deixar no eixo central o termo avaliação. As ideias compartilhadas surgiam conforme os encontros iam acontecendo e os docentes expunham aquilo em que acreditavam sobre o processo avaliativo no ensino de LIC.

Ao observarmos a figura, é possível notar que os docentes associaram sentimentos bons e ruins ao conceito de avaliação. Algumas ideias estão fortemente ligadas ao pensamento de avaliação como nota e parâmetro (Scaramucci, 1998-1999). Porém, os participantes também reconhecem o processo avaliativo como orientativo, participativo, o que demanda reflexão, competências e habilidades (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2018). Entre os sentimentos negativos vinculados à avaliação, estão a angústia e o receio, que podem acometer os alunos quando sabem que estão sendo avaliados.

Compreendemos, balizados em Scaramucci (2016), que a avaliação não pode ser considerada uma vilã, pois faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, ela deve ser um processo bem elaborado para que os alunos se sintam à vontade durante os momentos avaliativos, conheçam os motivos de estarem sendo avaliados e consigam manter uma postura crítica em relação à própria aprendizagem. Para o docente, a avaliação também pode funcionar como um termômetro, revelando quais atitudes necessitam ser mudadas no processo de ensino e o que está dando resultados.

No próximo tópico, nós nos aprofundaremos no tema das habilidades linguísticas e em como avaliá-las, além de mostrarmos as percepções dos professores participantes em relação às suas práticas avaliativas e atividades utilizadas nesses momentos.

3.3 AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS

Avaliar as habilidades linguísticas, levando em consideração as características das aulas de inglês na escola pública, não é algo simples. Devido à carga horária reduzida, o docente é desafiado a abordar diferentes estratégias para contemplar os aspectos da leitura, da fala, da audição e da escrita em suas aulas.

Durante o curso, os docentes demonstraram que, em certos momentos, conseguiam avaliar as habilidades linguísticas dos alunos de acordo com as atividades que elaboravam e com o nível de proficiência e aprendizagem de cada turma. Porém, relataram dificuldades para trabalhar as habilidades e maneira integrada, pois muitos afirmam que a quantidade de aulas nos bimestres é insuficiente, além de haver um número elevado de alunos em sala. É o que podemos perceber a seguir:

Bom, quais habilidades precisam ser avaliadas? Eu vejo assim... vai depender de quais são os objetivos que você vai planejar para cada aula. Então... o que você quer alcançar com aquele planejamento? O que ele aprendeu? Você chegou a atingir o objetivo? Eu acho que toda a evolução

que eles têm em inglês é válida, é um processo, né? E como que você avalia essas habilidades? Habilidades são aquilo que eles tão conseguindo, que é interessante pra eles, que eles tão... que eles tão demonstrando, né? Que nas aulas eles demonstram isso. E principalmente os pequenos, os pequenos, eles não têm, assim, medo de errar. Eles não têm vergonha, eles são mais assim... são mais disponíveis à oralidade. Conforme vão crescendo, eles vão ficando um pouco maiores, por exemplo, os adolescentes. Os adolescentes já têm uma dificuldade muito grande com a oralidade, eles podem até saber, mas parece que eles têm mais receio (Anne, 28 ago. 2020).

Então, no meu contexto, na escola municipal, eu acredito, assim... que parcialmente eu consiga... exemplo, hoje eu trouxe o CD, vou colocar lá pra eles trabalharem, pra eles ouvirem. Eu vou trabalhar o listening e o speaking, eu foco isso. Quando for na outra aula, eu vou o quê? Eu vou explicar a gramática, e eles vão fazer as atividades escritas, então, assim... sempre acaba sendo parcial, porque eu consegui desenvolver duas habilidades em uma aula e na outra semana eu foco em outra, porque o tempo é curto! [...] Isso é para quarto e quinto ano, pros pequeninhos eu passo a primeira parte do listening, e aí, se sobrar tempo, a gente faz ali alguma atividade escrita e alguma outra coisa (Sally, 28 ago. 2020).

Como podemos verificar nessas capturas, os docentes nos mostram as diferenças entre trabalhar as habilidades com os alunos menores e com os maiores. Em certos casos, é possível abordar as habilidades em uma aula completa, mas, em outros, isso é mais difícil. Na primeira captura, a professora faz uma associação entre habilidades e objetivos, como se estivessem conectados a partir do planejamento prévio

das aulas. Já na segunda captura, a professora exemplifica atividades por meio das quais é possível trabalhar algumas habilidades, de acordo com o nível da turma e a faixa etária.

No próximo fragmento, podemos perceber, mais uma vez, essa diferenciação entre a avaliação das habilidades linguísticas dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dos alunos dos anos finais:

É, sim, importante avaliar. Tem diversas formas de avaliar o aluno, ou oralmente, ou escrita. De uma forma ou de outra, tem que tá realmente avaliando, assim, da educação infantil, tem que ter uma forma, assim, mais assim... Como se diz? Uma forma mais, assim, mais prática, mais tranquila de avaliar o aluno, um método, assim, mais rápido, mais pra gente detectar se o aluno tá aprendendo ou não. Tem que ter uma forma, né? Não só na oralidade, tem aluno que tem um raciocínio rápido, né? Ai ele já responde rápido na frente, então você não vê aquele um que realmente... Às vezes ele tá aprendendo, mas tá quietinho. Já tive aluno assim. Já tive aluno que eu já fiz, assim, uma avaliação com ele na carteira, ele tá quietinho, mas a hora que você pergunta, ele responde, entendeu? (Josh, 19 out. 2020).

Ao analisarmos o fragmento anterior, notamos a visão que leva o professor a não focar apenas a oralidade como habilidade principal. Entretanto, quando o docente dá exemplos, evidencia que ainda utiliza atividades nas quais a oralidade sobressai. Outro ponto importante é a questão de saber lidar com os alunos mais tímidos e com maior dificuldade para se expressar verbalmente. Afinal, alunos desse tipo

podem ser um pouco mais prejudicados em avaliações que exijam especificamente a habilidade oral.

No próximo excerto, podemos verificar os pontos-chave gerados em um momento formativo do curso:

Quadro 7 – Diário de Campo (16 set. 2020)

Durante o encontro, foi possível discutir sobre o texto de Scaramucci (2001) intitulado “Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras”, entretanto pude perceber que a maioria não havia feito uma leitura prévia do texto, pois, no momento da exposição dos eslaides, houve pouca interação. Os professores pareciam estar mais interessados em ouvir os conceitos-chave do artigo do que debater sobre o que se identificava em suas realidades. Quando questionados com relação às quatro habilidades da língua inglesa, duas professoras disseram que tentam trabalhá-las em sala de aula, mas que o tempo curto dificulta esse trabalho. Além, é claro, de haver várias turmas numerosas com apenas uma aula por semana. As professoras relataram que gostam de trabalhar músicas e, dessa forma, aprimorar a audição dos estudantes. Nesse mesmo tipo de atividade, elas disseram trabalhar a fala (pronúncia) das palavras e a leitura de todas as letras de músicas. Outra professora disse, em tom de desabafo, que em suas aulas era muito difícil trabalhar com elas por conta do curto tempo de aula e que ela focava mais a escrita e a leitura e, em alguns casos, a pronúncia. Pude perceber que os professores pareciam interessados pelo que estavam aprendendo e que aqueles que participaram puderam refletir sobre suas práxis.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Devemos refletir que os alunos muito jovens podem não estar completamente alfabetizados em sua língua materna e, portanto, qualquer avaliação que ocorra tem de ser sobre as outras habilidades. Consideramos que, dentro da sala de aula, o ensino de LI necessita priorizar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, por meio da integração das habilidades. Contudo, conforme apontam os dados, os docentes deparam-se com dificuldades para combinar essas habilidades, haja vista as diversas barreiras

anteriormente mencionadas, tal como aventamos no Capítulo 2, de acordo com as ideias de McKay (2006) e Pinter (2006).

Quevedo-Camargo (2014) salienta que

Embora pareça óbvio, é importante lembrar que a seleção de atividades a serem utilizadas durante as aulas deve necessariamente ser feita levando-se em conta que as atividades que serão utilizadas como instrumento de avaliação devem ser do mesmo tipo das atividades utilizadas em classe. Em outras palavras, se o professor trabalhou durante várias semanas com seus alunos a descrição e o desenho de imagens, é exatamente isso que eles devem fazer para serem avaliados. A partir daí a questão recai sobre a definição dos critérios de avaliação e como operacionalizar a aplicação da avaliação (Quevedo-Camargo, 2014, p. 262).

Ao refletirmos sobre o que aponta a autora, podemos verificar que o docente precisa trabalhar com avaliações que sejam reflexos daquilo que faz parte do seu planejamento e das atividades que propõe aos alunos. Consequentemente, as habilidades avaliadas devem alinhar-se a esse propósito. É essencial ter em mente que, durante as aulas, a avaliação eficaz da linguagem oferece oportunidades para que os estudantes usem suas habilidades para demonstrarem o que podem fazer em seu nível de conhecimento, assim como já aludimos no capítulo teórico, com base em McKay (2006).

Outrossim, enfatizamos a necessidade de elaborar critérios e objetivos prévios para a avaliação das habilidades, além da importância de conhecer os estágios de desenvolvimento cognitivo, emocional e psicológico das crianças (Pinter, 2011).

Ademais, aquilo que o professor organiza para trabalhar em suas aulas carece de consonância com as características próprias dos seus alunos. É necessário construir sentido para que os alunos façam conexões com o seu cotidiano. De igual forma, é desejável que a avaliação considere tudo isso (Quevedo-Camargo, 2018). Logo, os conteúdos e atividades precisam ser interessantes, relevantes e divertidos para as crianças, bem como os processos avaliativos em sala de aula.

É importante frisar que não temos a intenção de emitir juízo de valor sobre as percepções dos docentes quanto à avaliação. Ao contrário, como exposto em nossa pergunta de pesquisa, buscamos esmiuçá-las para que produzam subsídios de análise e contribuam para a elaboração de instrumentos avaliativos que auxiliem os professores em suas práticas pedagógicas. Entendemos que essas percepções são válidas e muito íntimas de cada um dos professores, portanto nossa tarefa é explorá-las à luz das teorias sobre ensino, aprendizagem e avaliação na docência de LIC que serviram como sustento teórico desta dissertação.

Trazemos todas essas informações com o intuito de promover discussões que nos auxiliem a compreender um pouco mais a trajetória dos docentes de LIC e como a avaliação influencia as práticas em sala de aula. Nosso objetivo é contribuir para que mais pesquisadores se voltem para a avaliação como uma subárea muito importante da LA e que as pesquisas em avaliação sejam cada vez mais promissoras, em virtude do relevante papel que ela exerce no sistema

educacional. Afinal, segundo Scaramucci (2016), a avaliação se fortaleceu nos últimos anos e passou a reconhecer ainda mais a dimensão ética e social que permeia as práticas da sala de aula, assim como a sociedade em geral.

Outra função muito importante da avaliação é servir como ferramenta de reflexão tanto para alunos quanto para professores – uma das nossas categorias trata justamente disso. Furtoso (2008, p. 142), ao discorrer sobre a avaliação na formação do professor de LI, lembra-nos de que é necessário “entender qual a função da avaliação no contexto educacional e reconhecer sua importância para a promoção do ensino e da aprendizagem”.

No próximo tópico, discutiremos as nuances apresentadas no decorrer do curso e nas atividades de coleta e geração de dados para análise da importância e do papel da avaliação na melhoria do trabalho pedagógico na sala de aula de LIC. Afinal, avaliar faz parte do ato educativo, do processo de ensino-aprendizagem. É necessário avaliar para diagnosticar, interferir e agir, redefinindo os rumos e caminhos a serem seguidos.

3.4 A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO DA AÇÃO DOCENTE

Como já vimos até agora, falar de avaliação é falar de algo plural e pessoal ao mesmo tempo, pois cada um percebe, interpreta e analisa a avaliação de uma maneira diferente. Na escola, cada professor tem sua maneira de avaliar, algumas parecidas, outras completamente diferentes, mas cada uma delas diz muito a respeito do processo formativo do docente e das experiências advindas da sala de aula.

Para Cunha (2016, p. 101), a partir da avaliação, é possível “refletir sobre o que se ensina e sobre o que se aprende”. Por esse viés sobre a importância de se avaliar também a prática docente, surgiu um dos tópicos deste capítulo de análise. Tal perspectiva ficou evidente tanto nas respostas do questionário quanto nas gravações em áudio e vídeo e nas entrevistas com os docentes. Grande parte deles concordou que a avaliação é útil para verificar pontos de melhoria em suas práticas no cotidiano escolar com seus alunos.

Sinalizamos que a avaliação precisaria ser um referencial, tanto para o aluno quanto para o professor, ao delinear o caminho para uma aprendizagem significativa. Sabemos, com base em Luckesi (2011), que a avaliação, dentro do âmbito escolar, tem sido alvo de diferentes críticas teóricas ao longo de muitas décadas. Segundo Quevedo-Camargo (2011), é muito importante

[...] aprofundar e disseminar estudos sobre a avaliação no contexto de formação do (futuro) professor de LI, tanto para promover maior conscientização e criticidade com relação às práticas avaliativas, quanto para que tais práticas integrem de forma efetiva o processo de ensino/aprendizagem (Quevedo-Camargo, 2011, p. 495).

Nesse sentido, para a autora, é preponderante que a avaliação sirva como ferramenta de possível mudança das práticas docentes e de melhoria do processo de ensino e aprendizagem na escola. Afinal, mostra ao docente os caminhos pelos quais deve prosseguir ou as adaptações necessárias em sua prática para que, cada vez mais, os alunos consigam aprender nas aulas.

Se voltarmos mais uma vez nossos olhares para as respostas dos docentes registradas no questionário, podemos perceber que, para muitos, a avaliação também serve como orientação para saber aquilo que está ou não funcionando nas práticas pedagógicas. Isso nos permite inferir que há uma preocupação dos docentes em saber se o seu modo de ensino está auxiliando os alunos no aprendizado da língua – e só possível notar isso através da avaliação. De igual modo, Morosov e Martinez (2008, p. 85) asseveram que “a avaliação tem um papel importante na vida e no processo educativo, pelo fato de influenciar em que e como os estudantes aprendem ou deixam de aprender”.

Alguns participantes afirmaram que a avaliação possibilita um suporte melhor para a aprendizagem dos alunos, posto que

favorece a revisão de práticas em sala de aula, a adequação de planejamentos e a definição de metodologias de ensino mais eficazes. Isso nos serviu de base para um ponto de análise muito importante, que é a avaliação como ferramenta de reflexão da ação docente.

Assim, o precisar avaliar, a gente precisa pra saber como que tá o nosso trabalho. Eu vejo, assim, que a avaliação não é o resultado, mas é a forma pra você tentar rever. Pra você tentar não, pra você rever o seu planejamento, tá? Mas a avaliação, ela faz parte do nosso sistema, não tem como fugir dessa regra [...]. Mas eu vejo, assim, que, não no sentido de avaliar, dar nota, nos menores, mas eu acredito, assim, que até pra nós mesmos, de rever o nosso planejamento, de que maneira que tá sendo... vamos dizer assim, de que maneira que tá tendo esse resultado o nosso trabalho. Então, é importante avaliar, sim, mas no sentido, assim, de ver o que eles aprenderam, qual é o nível, o que que eles estão no sentido de aprendizagem, e também como forma de avaliar o nosso planejamento pra rever o que que é possível mudar (Anne, 27 out. 2020).

Nesse trecho de uma entrevista com a participante Anne, fica clara a compreensão de que a avaliação não diz respeito apenas ao aluno, mas também ao professor, pois, segundo a docente, pode servir como uma maneira de melhorar e adequar o planejamento. Advertimos, com base em Bortoni-Ricardo (2008), que o professor precisa ser um constante pesquisador da própria ação para desenvolver e aperfeiçoar o seu trabalho, procurando intervir sempre que houver necessidade e mediar todas as situações que acarretem ou favoreçam a aprendizagem de seus alunos.

Charlie também traz à tona como a avaliação orienta sua prática e é uma cobrança da própria direção da escola onde a profissional atua:

Acho que, assim, [...] a avaliação é importante para saber se o meu aluno tá aprendendo, se tá sendo uma aprendizagem concreta e significativa. Tanto para a gente avaliar como que a gente tá conduzindo o nosso trabalho, a aprendizagem do aluno. Então, na nossa escola essa parte é bem cobrada da gente. Ela é importante, no processo todo ela conduz [...], assim, os nossos coordenadores nos cobram e nos orientam a partir da nossa avaliação, tanto do aluno como a nossa, porque, quando avalia aluno, é lógico, tá avaliando o nosso trabalho (Charlie, 12 nov. 2020).

É evidente, tanto nas falas de Anne quanto nas falas de Charlie, que a avaliação não está relacionada apenas aos alunos e à sua aprendizagem, mas também tem relação com o trabalho do professor em sala. Dessa forma, a avaliação não seria considerada uma prática seletiva, mas sim diagnóstica, tanto do processo de aprendizagem do aluno quanto da prática pedagógica do professor. Por isso, segundo Luckesi (2002), o ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis. Portanto, podemos inferir que, para atingir bons resultados, é preciso uma combinação de fatores tanto por parte do aluno quanto do professor, dos coordenadores, dos diretores, das famílias etc.

Assim como Anne, a professora Liz assevera que utiliza a avaliação para orientar seus planejamentos:

[...] acho que avaliação é uma coisa positiva, sim, mas depende de como você vai usar isso. Por exemplo, eu utilizo avaliação para os futuros planejamentos. Um exemplo, eu trabalhei os animais lá. Eu vi que todo mundo acertou a palavra 'monkey', mas errou a palavra "aligátor". Ai, nas próximas revisões, nas próximas aulas, eu reviso muito mais essa palavra (Liz, 26 out. 2020).

No caso de Liz, vemos que ela faz uma avaliação de acordo com a participação dos alunos e aquilo que eles erram e acertam. Segundo a docente, a avaliação direciona o planejamento das aulas futuras, contemplando o conteúdo que desperta maiores dificuldades nos alunos. Ou seja, a avaliação diagnostica essas dificuldades para que a professora possa revisá-las posteriormente e readequar sua prática pedagógica na sala de aula. Assentimos, então, que o processo avaliativo se constitui um momento dialético de reflexão sobre teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem.

De igual modo, a participante Lucy afirma que a avaliação atua como ferramenta de auxílio para indicar os caminhos para os quais o professor deve direcionar suas práticas:

A avaliação ajuda a nortear melhor o preparo das aulas. Ajuda porque a gente percebe que determinada quantidade de aluno não conseguiu assimilar um conteúdo, a gente tem que voltar um pouco ali e entender em que parte do processo ela não conseguiu entender pra poder acompanhar os outros. É importante para saber se nosso trabalho está dando certo ou não, se os alunos estão aprendendo ou não e de que forma eles aprendem (Lucy, 3 nov. 2020).

Coadunando com o que aponta Rogier (2014), outro ponto importante trazido por uma das participantes é a questão de a avaliação servir como diagnóstico para a verificação do alcance ou não dos objetivos traçados para as aulas. Grace nos afirma que:

[...] eu vejo a avaliação como uma forma de eu poder ver se eu concluí os meus objetivos com aquela turma, como que a turma tá se saindo e aí eu tento avaliar não somente a atividade, mas é tudo que acontece na sala de aula, não sei se o aluno participa das atividades propostas pra trabalhar a oralidade, enfim, a interação (Grace, 23 out. 2020).

Nessa declaração, a participante nos aponta como a avaliação propicia uma visão geral sobre a turma e mostra se aquilo que é esperado dos alunos ao final de cada aula ou de um período está sendo atingido por meio dos objetivos traçados. Outra vez, percebemos que os docentes compreendem a importância de avaliar a interação em sala de aula através de um processo, mas Grace não exemplifica como faz isso, quais ferramentas utiliza para a avaliação processual e como se vale das informações coletadas mediante as atividades avaliativas.

Grande parte dos professores entrevistados compreende a importância de avaliar seus alunos, percebe que a avaliação precisa ser pensada em um nível processual e advoga que ela pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, além de ser importante para a reflexão sobre a prática docente. No entanto, muitos não entendem o que fazer a partir daquilo que a avaliação desvela.

Segundo Puskás (2017),

O professor é um participante muito ativo na determinação do progresso dos alunos e isso não pode ser feito com sucesso sem a devida observação, atenção e cuidado. No entanto, a natureza dos dados coletados também é significativa e o tipo de dados coletados pelo professor também pode determinar o resultado da avaliação. O professor que coleta um tipo de dados sobre os alunos pode obter resultados completamente diferentes do que o professor que coleta uma ampla gama de vários tipos de dados (Puskás, 2017, p. 37).

De acordo com a autora, o professor tem um papel muito importante no processo avaliativo de seus alunos, afinal, cabe ao educador preparar uma avaliação que siga os princípios mencionados por Brown (2004). Muitos professores desconhecem esses princípios, o que pode afetar negativamente a qualidade das avaliações que elaboram. Pensar em avaliações não é uma tarefa fácil e exige do professor conhecimentos teóricos mínimos. Ademais, podemos afirmar, com base em Pinter (2006), que os instrumentos de avaliação não são adequados para todos os contextos. É preciso que o docente analise cuidadosamente seu contexto de ensino e aprendizagem para escolher um instrumento de avaliação adequado.

Os dados trazidos até aqui tiveram como função ajudar a responder à nossa primeira pergunta de pesquisa: 1) Quais percepções um grupo de professores de LIC de uma rede municipal de ensino em MT possui acerca do tema “avaliação

no ensino e na aprendizagem”? A partir disso, podemos apontar que os docentes parecem compreender a avaliação como um processo, e não como o resultado final de suas aulas, mas têm dificuldades em elaborar e organizar critérios (principalmente linguísticos) sólidos para avaliar seus alunos.

Além disso, para os professores participantes deste estudo, a avaliação precisa ser adequada à faixa etária da criança, já que nem sempre o mesmo tipo de avaliação funciona com crianças de idades e de turmas diferentes. Outro aspecto apontado pelos docentes é que a avaliação traz mais benefícios que malefícios quando é bem elaborada e bem direcionada. Apesar de terem citado conceitos e sentimentos ruins associados à avaliação, é quase unânime a ideia de que ela precisa servir como auxílio para a aprendizagem dos alunos.

Segundo os docentes, a característica diagnóstica da avaliação auxilia mais o professor do que os alunos, pois classifica os estudantes em níveis e mostra como o profissional pode direcionar seu trabalho de acordo com essas diferenças e adequar as abordagens pedagógicas. Em outras palavras, o professor precisa saber quais decisões tomar a partir das suas avaliações e as consequências dessas decisões (Scaramucci, 2016).

A avaliação, segundo o que os docentes afirmam realizar em suas práticas cotidianas, também possui um aspecto formativo, mas parece-nos que eles não conseguem organizar e distinguir quais dados podem ser colhidos e analisados a

partir da avaliação formativa. Ainda que os participantes digam adotar atividades individuais e em grupo, provas escritas e orais, não explicam os objetivos e os critérios estabelecidos para esses momentos avaliativos. Muitos afirmam que a avaliação ocorre no dia a dia, ou seja, é formativa (Aranda, 2019), mas não sabem dizer os parâmetros elaborados e utilizados para avaliar seus alunos cotidianamente, avaliam aquilo que consideram mais fácil de averiguar (Baxter, 1997).

A interação, a participação e o envolvimento em sala durante as aulas são itens bastante mencionados pelos participantes, mas também não ficam claros quais parâmetros são seguidos para que esses conceitos sirvam como quesitos avaliativos. Em conversas ao longo do curso, sempre buscamos discutir com os professores a importância de critérios previamente estipulados para garantir uma avaliação justa que cumpra os princípios já defendidos por Brown (2004). Se pensarmos na participação e na interação em sala de aula como quesitos para nota, eles servem mais como instrumentos de controle, mas não para retroalimentar a aprendizagem dos alunos na sala de aula de línguas.

Se olharmos diretamente para esses quesitos, eles não cumprem os princípios de validade, construto e confiabilidade propostos por Brown (2004). A validade descreve até que ponto a avaliação realmente mensura aquilo que pretende mensurar. Já a confiabilidade diz respeito à consistência do resultado. Como obter parâmetros estruturados sobre interação, participação e assiduidade nas aulas de LIC sem

critérios e objetivos claros? Além disso, temos a questão do construto, ou seja, a conceituação teórica sobre um determinado comportamento humano, aquilo que de fato a avaliação se propõe a verificar. Ao analisarmos o que foi dito e afirmado pelos docentes, notamos, ainda, dificuldade de entendimento ou falta de conhecimento teórico-prático sobre esses princípios.

Asseveramos, conforme aventamos com base em Hoffmann (1999) e Luckesi (2011), que a avaliação é componente do processo de ensino e aprendizagem, exigindo organização, análise e reflexão dos profissionais envolvidos, pois um de seus objetivos é diagnosticar os conflitos presentes no aprendizado em sala de aula. Sendo assim, muito além de examinar e diagnosticar como está ocorrendo a aprendizagem dos estudantes, a avaliação também mostra os reflexos da prática docente nesse processo (Quevedo-Camargo, 2011).

De acordo com o que foi exposto até aqui, compreendemos que ainda não há um instrumento/produto específico capaz de auxiliar a avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC. Foi possível notar, a partir dos momentos proporcionados pelos encontros formativos, que os participantes precisam aumentar seus conhecimentos teóricos sobre a avaliação, além de pensar em como adaptar e melhorar seus processos avaliativos com seus alunos.

Percebemos dificuldades por parte dos docentes em exemplificar e explicar como elaboravam suas avaliações

e os critérios que utilizavam para avaliar seus alunos, bem como em construir e contemplar instrumentos avaliativos. Dessa forma, nós nos dispusemos a ajudá-los a desenvolver colaborativamente instrumentos educacionais que possam servir como ferramentas para a melhoria da avaliação nas aulas de LIC e para a diminuição da subjetividade. É disso que tratamos no próximo capítulo.

ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS EDUCACIONAIS AVALIATIVOS: MÃO NA MASSA!

Neste capítulo, trazemos informações a respeito do desenrolar da formação colaborativa proporcionada pelo curso de FC. Ao notarmos que os docentes apresentavam dificuldades em elaborar instrumentos avaliativos, além de critérios para seus processos avaliativos, propomos que duas ferramentas fossem construídas para auxílio, bem como para contribuição de um maior conhecimento por parte dos docentes sobre a importância de uma avaliação bem pensada e menos subjetiva.

Ao nos depararmos com os resultados colhidos pela nossa primeira pergunta de pesquisa, percebemos que os docentes participantes tinham muitas dúvidas quanto à elaboração de critérios para avaliação e a como aplicá-los em sala de aula. Além disso, não conheciam muitos instrumentos que pudessem ser utilizados para momentos de avaliação nem conseguiam organizar as ideias, de maneira que essas pudessem auxiliá-los em sala de aula. Partindo disso, pensamos

na elaboração de instrumentos “concretos” que, adaptados à realidade dos professores, pudessem ser utilizados para contribuir na melhoria da avaliação; primeiramente, iniciamos com os estudos teóricos sobre as diversas nuances de avaliar crianças aprendendo inglês.

Em um primeiro momento, concentramo-nos na construção da grade de critérios avaliativos (GCAV), pensada para auxiliar os professores na construção de pareceres descritivos (PDs) para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Em seguida, partimos para a construção do instrumento de desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa (IDALIN), voltado a ajudar na avaliação de alunos dos anos finais. A seguir, trazemos todo o processo de elaboração dessas ferramentas.

4.1 ELABORAÇÃO DA GRADE DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS (GCAV)

A GCAV foi pensada com o intuito de minimizar a subjetividade inerente ao processo avaliativo e orientar a observação e a avaliação do professor de LIC durante as aulas. Essa ferramenta surgiu para contemplar o 1º, o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental I, já que os próprios docentes afirmaram, durante o curso, que essas eram as turmas nas quais não havia um processo somativo de notas; assim, a

avaliação consistia na observação do professor, em aulas, para culminar em conceitos que dessem forma a um PD.

Na coletividade, pensamos em grades diferentes para cada turma, já que, com o passar dos anos, o que se espera é que os alunos consigam avançar na aprendizagem da língua. Para que os professores se familiarizassem com esse instrumento, em um primeiro momento, optamos por fazer um modelo de teste apenas com alguns critérios, a partir de um tema central. O tópico escolhido foi *toys* (brinquedos) e a turma escolhida foi o 1º ano. Uma primeira versão da GCAV foi composta da seguinte forma:

- Primeiramente, pensamos em quais seriam os conceitos para a grade, em que ficou estabelecido que seriam: atingido, parcialmente e não atingido;
- Em seguida, escolhemos para qual turma seria destinada e optamos pelo 1º ano (ano inicial);
- Depois disso, pensamos em um tema específico para compor os critérios e escolhemos *toys* (brinquedos).

Após feita essa breve discussão, demos início à construção de uma versão para familiarização da GCAV. Essa versão se encontra a seguir:

Quadro 8 – GCAV 1ª versão. Tema: *toys* – 1º ano Fundamental I

	Crítérios	Atingido	Parcialmente	Não
1	Reconhece os brinquedos (<i>toys</i>) preferidos, por exemplo: <i>car, doll, ball, bike, puzzle, kite, teddy bear, slime, spinner</i> , entre outros.			
2	Reconhece perguntas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.			
3	Associa as cores (<i>red, green, blue, yellow</i> ou <i>pink</i>) ou números (<i>from 1 to 10</i>) aos brinquedos preferidos.			
4	Consegue reproduzir, com facilidade, o vocabulário relacionado aos brinquedos.			
5	Compreende quando ouve sobre preferências, por exemplo: <i>I have a doll, I like my bike, I play with slime</i> , entre outros.			
6	Reconhece comandos, como: <i>let's put away the toys</i> .			
7	Interage em inglês com os colegas, utilizando os brinquedos.			
8	Responde oralmente, de forma adequada, às perguntas feitas pelo professor.			
9	Consegue escrever ou copiar palavras em LI.			
10	Reconhece e reproduz as datas comemorativas em inglês: <i>Easter, Mother's Day, Father's Day, Christmas</i> , entre outros.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Concebemos a GCAN com base no referencial teórico sobre avaliação de LIC, no qual esta pesquisa está ancorada: Both (2008), Brown (2004), Bueno e Tonelli (2019), Cameron (2001), Hoffmann (1999), McKay (2006), Morosov e Martinez (2008), Pinter (2006), Puskás (2017), Quevedo-Camargo (2018), Rocha, Costa e Silva (2006), Santos (2009), Shaaban

(2005), entre outros. Como fonte de consulta para elaboração dos critérios, utilizamos, também, o material de *Cambridge English Assessment for Young Learners*⁶, o qual dispõe de variados critérios específicos para avaliar crianças iniciantes no aprendizado da LI, mais conhecidos como *Can-Do Statements*, em português: aquilo que o aprendiz é capaz de fazer. Além disso, a instituição se mostra uma referência internacional, no que diz respeito ao processo avaliativo de proficiência em LI, administrando vários exames, em diversos países, há muitos anos.

Ao observarmos a primeira versão da GCAV, podemos perceber que os critérios estipulados foram pensados para um tema específico, mas, mesmo assim, já demonstram potencialidade para auxiliar os docentes a organizar melhor as ideias na elaboração de um PD. Nesse sentido, a elaboração de uma grade com critérios predefinidos auxilia os professores, em um processo de avaliação formativa, pois apresenta subsídios para que o docente forneça *feedback* tanto para os alunos quanto para os pais, com relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua.

Pelo mesmo viés, McKay (2006) nos lembra de que nem toda avaliação utilizada em sala de aula é avaliação da sala de aula. Segundo ela, “testes ou ferramentas avaliativas que não são de fato elaborados pelo professor podem destoar da situação de aprendizagem da sala de aula” (McKay, 2006,

6 Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/young-learners-english/>. Acesso em: 23 out. 2021.

p. 140, tradução nossa). Dessa forma, ao elaborarmos a GCAV, contribuímos para que os professores compreendam a importância do uso de ferramentas avaliativas adequadas para cada nível de ensino em que atuam e, mais especificamente, no Ensino Fundamental I, com crianças.

Talvez, esse tenha sido um dos diferenciais do curso específico para tratar da avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC: o processo colaborativo, para que os participantes pudessem refletir mais e compartilhar suas experiências na busca de um bem, como os instrumentos avaliativos. Nesse sentido, McKay (2006) afirma que:

Alguns professores enfrentam mais desafios do que outros na adoção de estratégias de avaliação em sala de aula. A maneira mais eficaz de melhorar as habilidades de avaliação em sala de aula é quando os professores trabalham em colaboração com outros professores, engajando-se em um 'diálogo de avaliação uns com os outros'. Grupos de professores podem ajudar uns aos outros a desenvolver habilidades de avaliação em sala de aula quando planejam tarefas de avaliação em conjunto, compartilham ideias sobre os procedimentos que planejam, experimentam ideias em conjunto, pontuam o trabalho conjunto das crianças e analisam os padrões de dados dos procedimentos (McKay, 2006, p. 144-145, tradução nossa).

Foi exatamente esse processo colaborativo que fez a diferença no processo de elaboração da GCAV e do IDALIN. Os professores puderam partir dos pressupostos utilizados em suas salas de aula, por meio dos conhecimentos e das experiências que possuíam sobre avaliação até então.

Inicialmente, a grande se mostrou como um importante momento de reflexão, pois os docentes ainda não haviam elaborado algo parecido que pudesse auxiliá-los. Tratou-se de uma cooperação inédita para o mesmo fim!

Coadunando ideias de Puskás (2017), consideramos essencial que o professor disponha de ferramentas que o ajudem a organizar suas ideias, seus critérios e seus objetivos, para avaliar a aprendizagem de seus alunos. Segundo a pesquisadora:

Os professores precisam usar um método de pontuação ou marcação quando fazem julgamentos sobre a qualidade do desempenho dos jovens alunos. Considerações sobre a marcação e o sistema de marcação aplicam a base teórica incluída no currículo, a abordagem de ensino e a compreensão do professor sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira/segundo idioma (Puskás, 2017, p. 116, tradução nossa).

Destarte, consideramos que a GCAV pode cumprir com esse papel, no sentido de possibilitar mais organização, no momento da elaboração do PD, auxiliando para que a escrita do texto seja totalmente baseada em pressupostos conectados com o processo de aprendizagem linguística dos alunos. No entanto, salientamos que, por ser elaborada para um público e um contexto específico, pode sofrer alterações, de acordo com as necessidades que surgirem durante o ano letivo ou as quais o docente julgue necessário.

Cameron (2001) também salienta a importância dos critérios como ferramentas de referência, uma vez que a

referência de critérios do desempenho dos alunos depende, é claro, das normas esperadas, mas a distinção pode ser útil para o princípio de querer que a avaliação apoie a aprendizagem. Nesse sentido, conforme aponta Oliveira (2018, p. 37), “é por meio da avaliação, de seus resultados e do *feedback* que alunos, professores, administradores e pais podem repensar e aprimorar o processo de ensino/aprendizagem”.

Assim, decidimos construir algo, juntamente com os participantes do curso, diretamente, porque muitos relataram sentir falta de algo concreto, que pudesse ser utilizado nas aulas ou nos momentos de avaliação, no decorrer dos bimestres, para ajudá-los na organização de notas, de conceitos e, também, do PD, no caso dos anos iniciais. Durante os encontros formativos, sempre salientamos a importância de desenvolver ferramentas que facilitem a vida do professor no momento da avaliação, haja vista que, ao interpretarmos a percepção dos docentes sobre esse processo, muitos ainda apontam ser um momento difícil tanto para eles quanto para os alunos.

Nos seguintes trechos das entrevistas, temos alguns apontamentos e anseios relatados pelos professores:

Sinto falta de ter um próprio [...] delimitado ali com os objetivos da própria aula, uma ficha, um relatório que eu pudesse aplicar pros meus alunos ali junto, anotar e depois poder avaliar esse aluno, a partir das minhas anotações, que nós não temos específicos, nós temos da linguagem e nós não temos essa ficha individual, por exemplo, do aluno. Seria bom ter determinado ali o que que eu vou observar do meu aluno, itens separados, pré-selecionados, não do modo geral dentro da

linguagem, mas específico da língua inglesa. Eu sinto falta (Charlie, 12 nov. 2020).

Seria bacana, uma coisa assim, não que [...], assim, ver uma coisa pronta, uma coisa que facilitasse, uma coisa que a gente ganhasse tempo com isso, entendeu? (Sally, 23 out. 2020).

Eu acredito que a tabela, ela ajuda, porque ela é uma coisa concreta, e ali é aquela coisa de você anotar. É claro que muitas [...]. Tem sala de aula que a gente consegue fazer anotação e tal, certinho, mas tem sala que a gente não consegue. E aí, o que que é o ideal? O ideal é: ao término da aula, a gente já vai e já anote ali aquilo que tá mais... Que tá ali bem recente, pra poder não se perder (Lucy, 3 nov. 2020).

Como vimos nos dois primeiros trechos, as professoras sentem falta e acham interessante a proposta de ter algo que sirva como ferramenta de auxílio. A professora Lucy, por exemplo, sugeriu a possível construção de uma tabela como ferramenta, mas não conseguiu explicar a fundação da tabela e como ela poderia ser organizada. Um ponto importante é a questão das anotações que os professores fazem; em algumas falas, podemos notar uma dificuldade em organizar essas anotações, pois, segundo eles, nem sempre sobra tempo para arrumar tudo aquilo que observam e anotam durante as aulas.

A respeito disso, temos mais relatos dos participantes:

Olha [...], como eu posso dizer, eu acredito que sim. Porque é importante, né? É importante saber organizar tudo, saber arrumar as nossas anotações. Eu tenho anotações, vou fazendo conforme sobra tempo, mas, às vezes, não sobra, aí eu sinto dificuldade depois. Mas sempre que

consigo eu anoto, vou marcando, né? Mas não há nada além dessas anotações pra me ajudar, né? Eu faço aquilo que eu posso, tenho dificuldade pra conseguir arrumar tudo, às vezes acabo esquecendo e tenho que colocar um conceito ou nota, e isso não é tão bom, né? (Josh, 19 out. 2020).

Olha, eu faço assim, toda aula que eu vou, eles têm um positivo e um negativo, mas não dá tempo de fazer isso bem bonitinho, conforme tem que ser. Aí, eu faço assim: eu ando nos corredores e aí eu coloco somente os negativos: 'ó, você não fez, eu tô pondo negativo'. Mas eu mostro pra eles. 'Você não vai fazer?'. Aí, no último momento, aí eu coloco. Mas quase todos fazem, é difícil eu colocar. E aí, depois, é tudo ponto positivo. E depois, na outra aula, eu mostro pra eles: 'olha, tô registrando, tá tudo aqui, o que vocês fazem' (Liz, 26 out. 2020).

Percebemos que os docentes se preocupam em fazer anotações durante as aulas e observar a aprendizagem dos alunos, porém ainda ficam confusos sobre como e onde fazê-las e como organizá-las. Mais uma vez, notamos que, devido ao número elevado de alunos em sala, a carga horária inadequada e a falta de uma preparação prévia sobre como organizar o processo avaliativo ficam evidentes, nas falas dos docentes, talvez por falta de formação específica ou conhecimento necessário para elaborar seus próprios instrumentos avaliativos.

É perceptível a certa falta de controle sobre a avaliação e, até mesmo, uma simplificação, o que faz com que ela se torne subjetiva, quando, na verdade, precisa ser objetiva, de acordo

com critérios predefinidos pelo docente, como asseveram Baxter (1997) e Brown (2004). Outro aspecto que achamos importante discutir é sobre os registros não terem tanta eficácia quando, por exemplo, os docentes lidam com uma atividade que envolve todos os alunos da turma, como podemos notar neste excerto de uma entrevista:

Na verdade, com os meus registros, por exemplo, quando é uma atividade coletiva, não tenho muito controle. Por exemplo, ah, o fulano, às vezes, só tá mexendo a boca ou, às vezes, tá com a cabeça baixa lá, movendo só os lábios, aí você percebe. Eu, se eu conseguir fazer uma anotação ali, eu já faço ou eu faço um menos, porque, assim, eu sempre levo uma folhinha, como se fosse uma folhinha de chamada, mas que tem os espaços pra cada dia da aula, aí eu anoto um 'maisinho'. Aí, por exemplo, eu tenho um aluno com [...] muita dificuldade ou um aluno com a participação baixa, aí eu já faço uma anotação escrita: 'verificar fulano, não está participando, não está realizando as atividades propostas'. Então, geralmente, pra ser mais rápido, de uma forma ágil, eu utilizo esse papel, essa folha que tem o nome de todos os alunos, aí o dia da aula, por exemplo, dia 23, anoto o 'maisinho' pra quem conseguiu fazer todas as atividades. Aí, por exemplo, quem fez a atividade, mas tem dificuldade, principalmente na questão da escrita, aí eu coloco um 'maisinho, em uma bolinha do lado, que daí eu sei que ele faz a atividade, mas ele tem dificuldade. E, quando o aluno não se esforça, mesmo com todo o empenho, com toda a orientação, aí eu coloco um menos ou, às vezes, é uma atividade que vai trabalhar a oralidade... 23 alunos estão cantando lá, com toda a voz, e de repente tem um lá que tá com a cabeça baixa, a gente vê que ele só tá movendo os lábios ou ele fica olhando pra sua cara, quando você tá olhando pra ele, ele tá praticando, ele tá cantando, ele tá

pronunciando alguma coisa, mas, quando você olha pro outro lado, ele já fecha a boca. Então, daí você vai anotando, né? (Grace, 23 out. 2020).

Nesse trecho, percebemos que as anotações não funcionam quando a professora decide trabalhar com o grande grupo, já que o tempo dentro de sala de aula é curto, conforme os demais professores afirmam. A professora, assim como outros também relataram, faz anotações com sinais de positivo (+) ou negativo (-), ao lado dos nomes dos estudantes, conforme percebe a interação, a participação e o engajamento. No entanto, essas anotações não seguem critérios linguísticos específicos, como o uso da língua, por exemplo, nem podem ser utilizadas para fornecer o *feedback* corretivo necessário para que os alunos, bem como os pais, consigam compreender se há ou não avanços na aprendizagem, como apontam Miccoli (2016) e Brown (2004).

Mesmo que as anotações da professora auxiliem em um primeiro momento, elas podem confundi-la, posteriormente, justamente por não apresentarem detalhes que possam ser lembrados no momento final de atribuição de nota, conceito ou relatório. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que todos os docentes tinham consciência sobre a importância da avaliação em suas aulas e de como ela pode influenciar o ensino e a aprendizagem de LIC, mas não sabiam como torná-la mais justa e baseada em pressupostos linguísticos e comportamentais devidamente estruturados.

Salientamos, conforme o que apontam Retorta e Marochi (2018), a importância de que a avaliação maximize os efeitos das habilidades linguísticas que queremos avaliar, para garantir que ela seja válida e confiável. Dessa forma, chegamos ao ponto de ser necessário que os docentes consigam elaborar e organizar suas ferramentas avaliativas, para diminuir a subjetividade e contribuir para a aprendizagem, pois defendemos que a avaliação está muito associada à aprendizagem, e, segundo argumentam Paiva e Canan (2016), para que aconteça uma aprendizagem significativa, a avaliação desta também precisa oferecer significação ao processo.

Após as discussões sobre a versão de exemplo da GCAV, passamos, então, para a versão final. Esta foi elaborada de acordo com os conhecimentos dos docentes sobre os objetivos de aprendizagem de cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e abordou tanto aspectos linguísticos necessários para o avanço na aprendizagem da língua pelos alunos quanto aspectos interativos e comportamentais esperados para as aulas. No total, foram elaboradas três grades, com 30 critérios avaliativos, para auxiliar os docentes no momento de elaboração do PD, como ferramenta final de avaliação das crianças.

Alguns critérios são semelhantes, principalmente no que diz respeito a aspectos comportamentais e de interação dos alunos, visto que os docentes acharam interessante mantê-los independentemente do nível (1º, 2º ou 3º anos do Fundamental I). Desse modo, compreendemos que, além de

ser um processo avaliativo, na aprendizagem de LIC, no qual o professor procura detectar aquilo que o aluno já é capaz de fazer e o que ainda será capaz de fazer, é um momento de reflexão e organização das ideias para a construção de um PD que, de fato, represente aspectos sobre o aprendizado dos alunos (Bueno; Tonelli, 2019).

Do mesmo modo, Bueno e Tonelli (2019, p. 113), no que tange à avaliação da aprendizagem de inglês para crianças, afirmam que essa não só mensura a aprendizagem em si, mas também ajuda para “subsidiar a prática de ensino posto que, pautado nos resultados obtidos a partir da avaliação, o professor poderá analisá-los e, posteriormente, se for o caso, (re)orientar suas práticas docente buscando a melhoria do objeto avaliado”.

Advertimos que a GCAV foi elaborada com o intuito de auxiliar os docentes, de acordo com suas práticas e vivências em sala de aula, porém pode ajudar, também, outros professores de LIC a organizar melhor seus critérios avaliativos, pois é passível de adaptação. Assim, a GCAV pode ser utilizada tanto para o período de seis meses (semestre) quanto para todo o ano letivo, recaiando sobre os docentes a responsabilidade de avaliar a melhor forma de se organizar quanto a isso.

Sugerimos que o instrumento seja preenchido com o nome do estudante, da escola e do professor. Ao analisar os critérios, o professor opta por marcar se foram atingidos, parcialmente atingidos ou ainda se encontram em desenvolvimento. Por

ter um caráter adaptável, a GCAV pode ser modificada pelo docente, de acordo com os seus objetivos de ensino e, também, com as exigências da escola. É possível que o docente avalie mais pontualmente as habilidades linguísticas, bem como a social, a afetiva e a motora do aluno, as quais são importantes quando falamos em ensino e aprendizagem de LIC (Bueno; Tonelli, 2019). Assim sendo, mesmo que elas não tenham sido contempladas, de maneira integral, na composição da GCAV, é possível que o usuário dessa ferramenta faça as devidas adequações.

Ao finalizar o preenchimento da GCAV, o professor pode transformar as informações nela contidas em um texto descritivo, para reportar o desenvolvimento do aluno. No próximo tópico, tratamos de explicar como foi a construção de uma rubrica colaborativa do IDALIN, durante o processo de geração e coleta de dados desta pesquisa.

4.2 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA (IDALIN)

A elaboração do IDALIN foi muito parecida com a da GCAV. Durante os encontros formativos do curso, os participantes puderam auxiliar diretamente nessa elaboração, apesar de não conhecerem as funções e como organizar uma rubrica. De certo modo, foi algo inédito para eles, afinal, como já vimos anteriormente, praticamente todos apenas utilizavam anotações esporádicas, feitas por meio de observações, para avaliar os alunos cotidianamente.

O IDALIN, assim como a GCAV, partiu do próprio anseio dos participantes de conseguirem avaliar melhor, durante as aulas de LIC, a partir de uma ferramenta prática, já que a rubrica ajuda no ganho de tempo, no momento da atribuição de notas, uma vez que, a cada dimensão e nível de desempenho, podem ser previamente associados pontuações, pesos e conceitos (Retorta; Marochi, 2018).

Compreendemos que a elaboração de uma rubrica demanda tempo, mas, quando finalizada, permite que o docente tenha uma ferramenta bastante prática para auxiliar no dia a dia. Além disso, o fato de construir uma ferramenta como a rubrica pode ajudar o professor a desenvolver diversas habilidades, bem como estimular a reflexão a respeito da relação entre os objetivos pedagógicos e as tarefas propostas, tornando o trabalho de avaliar mais objetivo.

Para McKay (2006):

As rubricas de pontuação devem refletir a finalidade para a avaliação. Elas podem ser preparadas para avaliação formativa ou somativa na sala de aula, onde o professor da sala de aula está marcando o desempenho das crianças, ou podem ser usados em testes externos que devem ser marcados por avaliadores. O objetivo da avaliação influenciará o grau de precisão e detalhe que é exigido na rubrica de pontuação. A adequação ao propósito será refletida no tipo de informação que é gerada (McKay, 2006, p. 272, tradução nossa).

Como podemos notar, a construção de uma rubrica de avaliação demanda tempo e esforço para sistematizar critérios e explicitar comportamentos possíveis em todos os níveis de desempenho. Esses ônus são compensados por muitas vantagens observadas na utilização de rubricas. A primeira, que constitui o argumento central deste texto, como vimos com Garcia e Trujillo (2018), é que elas permitem a avaliação de habilidades complexas, contribuindo, portanto, para seu desenvolvimento entre os estudantes.

O fato de elaborarmos o IDALIN, assim como a GCAV, contribuiu para que os docentes aumentassem seus conhecimentos sobre ferramentas de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos. Ao criarmos uma rubrica, estamos considerando, conforme discutimos com base em Paiva e Canan (2016), que a avaliação não se trata de um processo de julgamento, tampouco classificatório; pelo contrário, estabelecemos critérios para que, a partir deles, os professores conseguissem organizar notas para os anos finais

do Ensino Fundamental I, com menor subjetividade e a partir de uma visão justa e confiável do que as crianças poderiam fazer e como poderiam fazer, bem como porque, ao utilizá-las, periodicamente, forneceriam uma visão global e realista do progresso das crianças (Aranda, 2019).

Também acreditamos que a criação do IDALIN corrobora com os princípios apontados por Brown (2004) para a elaboração de procedimentos avaliativos, afinal recai sobre o professor a tarefa de elaborar um instrumento bem estruturado e pensado especificamente para o contexto de LIC. Nesse mesmo sentido, Paiva e Canan (2016) asseveram que

[...] a escolha de um instrumento avaliativo é um gesto imbuído de intenções previamente pretendidas para o momento do avaliar. O que determina as escolhas dos meios avaliativos acaba por caracterizar também a avaliação aplicada pelo docente. A atitude de nos atermos a reproduções de modelos avaliativos antigos pode justificar a pouca evolução das maneiras de se avaliar na escola e nos faz buscar o diferente no ato avaliativo (Paiva; Canan, 2016, p. 36).

Consentimos com o que apontam as autoras, pois um dos propósitos do curso foi, especificamente, que os professores repensassem sobre a avaliação no ensino de inglês para crianças e buscassem, colaborativamente, construir ferramentas que contribuíssem para uma melhor organização e percepção sobre a avaliação e os momentos avaliativos.

Foi notável a preocupação, por parte dos participantes, com relação aos aspectos levantados no dia a dia de suas

aulas e no processo avaliativo. Todavia, essas ferramentas se apresentavam de maneira desorganizada e, em vez de ajudarem, em alguns casos, acabavam por confundir o docente, haja vista que as anotações feitas não seguiam parâmetros e aconteciam de maneira esporádica, devido ao tempo dos professores em sala e aos níveis díspares dos alunos nas turmas.

Isso ficou exemplificado a partir das anotações do DC, como segue no quadro:

Quadro 9 – Diário de campo (11 nov. 2020)

Neste dia, os participantes foram apresentados ao esboço de uma rubrica. Pelo o que pude perceber, praticamente todos nunca haviam construído ou lido sobre a utilização de uma rubrica no processo de avaliação, portanto não houve muita interação no primeiro momento, que foi o de exposição teórica sobre os fundamentos desta ferramenta. Logo em seguida, partimos para uma construção prévia do instrumento, mas optamos por nomeá-lo de outra forma, pois se trataria de algo construído colaborativamente e que seria utilizado por todos. Optamos pelo nome IDALIN – instrumento de desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa – e optamos por iniciar criando uma escola holística para avaliar cada uma das 4 habilidades em sala (fala, audição, leitura e escrita). Os professores acharam interessante a criação da escola, porém alguns se manifestaram dizendo que, por tratar-se primeiramente de um instrumento pensado para o uso cotidiano, nem sempre seria possível aplicá-lo. Além disso, devido à correria do dia a dia, do número elevado de alunos em sala e da falta de conhecimento sobre a elaboração de ferramentas avaliativas, isso podia acabar sendo deixado de lado. Em um primeiro momento, concordei com os apontamentos dos participantes e sugeri, então, que fizéssemos algo que pudesse ser aplicado algumas vezes no decorrer do bimestre, de acordo com as preparações que eles faziam para este período de tempo. Todos concordaram e acharam que seria mais fácil de utilizar a ferramenta. Avalio o encontro como produtivo, pois os professores tiveram seu primeiro contato com um instrumento avaliativo novo para eles, mas que gerou discussões válidas e sugestões de melhoria que devem ser aplicadas nos próximos encontros.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por se tratar de um instrumento específico para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I, o IDALIN não

deixou de se caracterizar como uma ferramenta para avaliação somativa. No entanto, durante o processo de elaboração, o que se levou em conta foi a reflexão por parte dos docentes e a elaboração de parâmetros que pudessem emergir, a partir do que se espera que os alunos sejam capazes de fazer, durante um bimestre, por exemplo, e de que maneira essa aprendizagem ocorre, seguindo aquilo que o professor elencou como objetivos educacionais de ensino e aprendizagem.

Como foi dito no quadro anterior, na primeira versão, houve uma tendência para avaliar separadamente as habilidades linguísticas dos educandos, deixando de lado os aspectos comportamentais, que vieram a ser contemplados na versão futura do instrumento. Contudo, os docentes não o consideraram uma ferramenta viável para o cotidiano nas aulas de LIC.

Primeiramente, dividimos as habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita) e elaboramos uma escala global, que, segundo Brown (2004), pode ser utilizada para qualquer aspecto que se deseja avaliar. A escala consistiu em parâmetros predefinidos, a partir de conceitos que variavam de acordo com o desenvolvimento esperado dos alunos. A escala possuía os seguintes critérios: 0. não atende aos objetivos; 1. precisa melhorar; 2. atende aos objetivos; e 3. excede os objetivos. Inicialmente, pensamos em avaliar as quatro habilidades e assinalar o desempenho dos alunos conforme a escala global, mas percebemos a necessidade de criar aspectos.

Assentimos que a definição de critérios avaliativos, sejam eles oficiais ou elaborados pelo próprio professor, é fundamental para se realizarem observações dos alunos na sala de aula. Na primeira versão do IDALIN, notamos que apenas a criação da escala global não ajudaria na maneira como os professores avaliam, pois ainda poderia gerar dúvidas e certa subjetividade. Decidimos partir, então, para a elaboração de aspectos linguísticos que estivessem conectados com as habilidades linguísticas dos estudantes, conforme aquilo que os próprios professores relatavam.

Em muitos casos, voltamo-nos, também, para os critérios da GCAV, no entanto sempre pensando em adaptações, uma vez que o público-alvo era diferente dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e, conseqüentemente, os critérios avaliativos não poderiam ser tão semelhantes. Nesse sentido, compreendemos que a elaboração dos critérios precisa ser pensada, no sentido de esses servirem como guia orientativo para que os professores também saibam guiar seus alunos, nos momentos avaliativos, bem como no sentido de serem definidos de acordo com os objetivos de aprendizagem.

Segundo Barbosa (2013, p. 13):

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 é uma forma 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.

Além disso, entendemos que, ao elaborar esses critérios, os docentes podem refletir sobre aquilo que esperam com relação ao desempenho dos alunos, durante um processo de ensino e aprendizagem, corroborando para a prática da avaliação formativa (Shaaban, 2005). Assentimos, baseando-nos em McKay (2006), que os métodos avaliativos podem ajudar a determinar e compreender quais as dificuldades dos estudantes, sobretudo no momento das avaliações formativas, que auxiliam na observação cotidiana da aprendizagem, acompanhando o progresso das crianças. Com isso, torna-se possível traçar um plano de ação, com práticas pedagógicas significativas, levando em consideração as necessidades de cada aluno.

O IDALIN foi estruturado para servir como uma ferramenta de suporte que pode auxiliar os docentes a compreenderem o processo avaliativo pelo viés formativo, pois, ao elaborarmos a rubrica específica para o contexto dos participantes, é possível que eles organizem mais adequadamente seus objetivos de ensino, além de se questionarem com relação às evidências coletadas ao longo do processo. Ou seja, podem fazer uma conexão entre uma avaliação atrelada à aprendizagem e uma avaliação que também sirva para apontar os caminhos pelos quais os alunos precisam seguir, ao informar onde estão e onde podem chegar.

Sobre a adequação, de acordo com cada contexto, Aranda (2019) adverte que

As decisões que guiam as escolhas por determinado instrumento ou sistema de avaliação não podem ser tomadas a partir de respostas prontas. Examinar nosso contexto e refletir sobre a experiência à luz das pesquisas na área devem se tornar exercícios implícitos à nossa prática, não para se encontrar modelos ou soluções duradouras, mas para que as perguntas nos orientem na problematização e investigação de modalidades possíveis e viáveis (Aranda, 2019, p. 122-123).

Concordamos com o que aponta a pesquisadora, uma vez que um dos intuitos do curso de FC foi, justamente, problematizar algo do cotidiano dos docentes de LIC. Desse modo, acreditamos no grande impacto que a avaliação produz na aprendizagem, desde que o professor esteja preparado para analisar, refletir e criar formas para interpretar as conquistas e os percalços da aprendizagem de seus alunos, além de pensar nos próximos passos e nas decisões futuras.

Ao trabalhar com o IDALIN, em formato de uma rubrica, o docente pode organizar quais são os níveis de desenvolvimento observáveis nas crianças para cada objetivo de aprendizagem. Dessa maneira, ao avaliá-la, o professor selecionará as características que mais se aproximam das evidências de aprendizagem apresentadas e as classificará de acordo com a escala previamente construída para cada nível de desempenho.

Amparados em Miccoli (2016), enfatizamos que a rubrica é uma ferramenta que pode promover o *feedback* formativo dos alunos, mostrando-lhes onde estão e onde podem chegar,

com o auxílio do professor e o empenho durante as aulas. Essa ferramenta não precisa ser elaborada apenas com o intuito de ser utilizada como forma de avaliação para um determinado período, por exemplo, e sim para uso sempre que o professor sentir necessidade de elaborar e organizar critérios, de acordo com as atividades propostas em sala de aula. Portanto, a rubrica pode ser utilizada para diferentes contextos, pois também é passível de adaptação e parte do princípio daquilo que o docente pretende e espera avaliar em classe.

Ressaltamos o aspecto formativo que o IDALIN possui, pois se trata de algo que o professor pode utilizar cotidianamente ou conforme o seu planejamento. Dentre as vantagens de se elaborar essa ferramenta, em específico, está o fato de que permite: uma nota de modo mais preciso, justo e confiável; a padronização; a autoavaliação; e um melhor entendimento das notas por parte dos alunos, sabendo, assim, onde focar seus esforços para melhorar (Rocha; Costa; Silva, 2006).

Entendemos a necessidade de o professor ter seus métodos avaliativos organizados, de maneira bem clara, para que possa mostrá-los e explicá-los tanto para os alunos quanto para os pais, diretores e coordenadores. A avaliação não pode ser algo que se faça sem clareza; pelo contrário, seus resultados precisam ser divulgados para ajudar nas mudanças de posturas dos docentes e discentes.

Sobre isso, Scaramucci (1998-1999) reitera que o professor comete um erro grave ao achar que a avaliação é

um segredo guardado a sete chaves, quando, na verdade, ela precisa ser clara e pautada em critérios, objetivos e conceitos bem elaborados, de acordo com cada contexto e situação de ensino. A pesquisadora ainda afirma que “sem objetivos e critérios definidos *a priori*, a avaliação torna-se impressionista e subjetiva, e, portanto, injusta” (Scaramucci, 1998-1999, p. 118).

Talvez, por não compreenderem ou por não terem conhecimento teórico e prático suficiente sobre a avaliação, os tipos de avaliação e as diferentes maneiras de se avaliar, muitos docentes promovem uma avaliação marginal. Por esse mesmo viés, Porto e Miccoli (2007, p. 36) apontam que tudo isso corrobora para que se avalie sem muita clareza, “perpetuando-se as queixas de professores e estudantes sobre provas que não avaliam bem, a cola como uma prática aceita no meio educacional e a incoerência das avaliações”.

No nosso curso de FC, buscamos ir na contramão dessas concepções, proporcionando a todos os participantes conhecimento teórico específico sobre como avaliar crianças aprendendo inglês e como elaborar ferramentas avaliativas. Compreendemos que, ao avaliar crianças, é necessária uma abordagem diferenciada por parte do professor, já que, de acordo com o que apontamos no capítulo teórico, a criança possui características muito diferentes das dos adolescentes e dos adultos (McKay, 2006; Pinter, 2006).

Partindo da premissa de que o IDALIN é uma ferramenta construída para ser utilizada por um viés formativo da avaliação, passamos a fazer algumas mudanças, a fim de que se adaptasse às necessidades dos professores que lidam com as crianças do Ensino Fundamental I e fosse ao encontro das expectativas e dos anseios dos docentes com relação ao processo de aprendizagem dos seus alunos.

Quadro 10 – Critérios avaliativos do IDALIN (pontuação máxima = 15 pontos)

Pontuação	Aspectos da oralidade	Aspectos de leitura e escrita	Aspectos de compreensão oral	Aspectos gramaticais e de vocabulário	Competências não linguísticas
3	Produz linguagem apropriadamente, fazendo uso de estruturas apropriadas. Utiliza a pronúncia corretamente, de acordo com o que foi ensinado em sala.	Consegue escrever frases simples em inglês e descrever objetos e figuras com informações específicas (cor, quantidade e formato). Consegue entender histórias curtas com e sem a ajuda de figuras.	Compreende comandos em inglês e consegue entender diálogos sobre conversas cotidianas e responder a perguntas simples.	Compreende as estruturas gramaticais abordadas em sala e as utiliza corretamente. Reproduz impecavelmente as palavras dos vocabulários abordados.	Mostra-se confiante e se esforça ao máximo para se comunicar em inglês durante as aulas. É solícito para auxiliar os colegas e se dispõe a realizar as atividades que o professor propõe.
2	Produz linguagem corretamente ou com poucos erros, utilizando estrutura apropriada. Utiliza a pronúncia corretamente, de acordo com o que foi ensinado em sala.	Consegue comunicar informações simples em inglês e descrever objetos e figuras com algumas informações. Compreende histórias curtas com ajuda de figuras.	Compreende alguns comandos em inglês, entende parcialmente diálogos sobre conversas cotidianas e responde a algumas perguntas simples.	Compreende as estruturas gramaticais abordadas em sala, mas as utiliza com pequenos erros. Reproduz parcialmente as palavras dos vocabulários abordados.	Mostra-se confiante, mas se esforça pouco para se comunicar em inglês. É pouco solícito para auxiliar os colegas e pouco se dispõe a realizar as atividades propostas pelo professor.
1	Utiliza poucas palavras e interage pouco oralmente em inglês e, às vezes, com erros.	Apresenta dificuldades para ler e escrever frases simples e descreve objetos e figuras com poucas informações. Só compreende histórias com auxílio de figuras e do professor.	Apresenta dificuldades para compreender comandos em inglês, entende poucos diálogos sobre conversas cotidianas e responde com dificuldade a perguntas simples.	Apresenta dificuldades em compreender as estruturas gramaticais abordadas em sala e comete erros consideráveis. Reproduz poucas palavras dos vocabulários abordados.	Não demonstra confiança e não se esforça o suficiente para se comunicar em inglês. Não é solícito e não ajuda os colegas, tampouco o professor.
0	Não tenta falar em inglês ou o que fala é incompreensível.	Não é capaz de escrever frases simples, tampouco descrever objetos e figuras. Tem dificuldade para compreender histórias com auxílio de figuras e do professor.	Não compreende nenhum comando, tampouco entende diálogos, e não responde a perguntas simples.	Não compreende as estruturas gramaticais, não as reproduz e comete grandes erros. Reproduz pouquíssimas palavras dos vocabulários abordados.	Não demonstra nenhum tipo de interesse e não se esforça para aprender ou melhorar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na segunda versão da ferramenta, optamos por manter a escala de desempenho de 0 a 3, mas dividimos as habilidades linguísticas em: aspectos da oralidade, aspectos de leitura e escrita, aspectos de compreensão oral, aspectos gramaticais e de vocabulário e competências não linguísticas. Para a somatória dos valores, atribuídos de acordo com a escala de desempenho, a maior pontuação é de 15 pontos; essa pontuação é convertida, então, para uma nota – ou seja, se o aluno conseguiu 15 pontos, ao fim do processo avaliativo, sua média final corresponde a 10,0.

Quanto aos critérios e objetivos, eles foram elaborados na coletividade, a partir das experiências dos professores com o ensino de LIC e do que esperavam com relação ao processo de aprendizagem de LI pelos seus alunos.

Como podemos observar, os critérios sofrem alteração de acordo com a escala de desempenho do processo de aprendizagem. As competências não linguísticas também foram adicionadas ao IDALIN, pois notamos que os professores costumavam levar em conta tais competências nos seus momentos avaliativos. Então, optamos por adicioná-las e estruturá-las, sempre levando em conta os aspectos da interação, participação e cooperação na sala de aula – pontos estratégicos que, segundo a maioria dos professores participantes, fazem parte de suas avaliações cotidianas.

A seguir, temos algumas imagens que exemplificam um possível preenchimento do IDALIN, a classificação conforme a escala de pontuação ou legenda e a rubrica de notas:

Quadro 11 – Exemplo de preenchimento do IDALIN

IDALIN – Instrumento de desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa							
Escola: Ano: Bimestre: Professor(a):							
Aluno(a)	Aspectos da oralidade	Aspectos de leitura e escrita	Aspectos de compreensão oral	Aspectos gramaticais e vocabulário	Competências não linguísticas	Pontuação/15	Nota
Ricardo	3	2	3	2	3	13	8
Júlia	3	2	1	1	2	9	4
Roberto	2	3	2	2	2	11	6
Rubrica de notas							
15 = nota 10							
14 = nota 9							
13 = nota 8							
12 = nota 7							
11 = nota 6							
10 = nota 5							
Abaixo de 10 = notas inferiores a 5							

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O intuito da figura acima foi apenas ilustrar um possível preenchimento do IDALIN. Ao observarmos o preenchimento fictício, percebemos que o professor deve iniciar pelo cabeçalho, completando as informações específicas, como escola, bimestre, ano e nome do docente. Em seguida, ele precisa completar a primeira tabela, à esquerda, que corresponde ao nome dos alunos. Depois disso, deve adicionar os números da legenda que equivalem a um determinado conceito para cada habilidade linguística e, posteriormente, fazer a somatória dos valores dos conceitos e a equivalência, de acordo com a rubrica de notas.

No exemplo feito acima, o aluno “Ricardo” conseguiu 13 pontos, conforme os conceitos, então sua equivalência para notas foi a média 8,0. Já a aluna “Júlia” conseguiu apenas 4 pontos nos conceitos e teve como média final 4,0. O aluno “Roberto” conseguiu 11 pontos, e a sua média final foi 6,0. Ao analisarmos esse possível preenchimento, notamos uma melhor organização para a deliberação de notas, além de que se diminuiu a subjetividade, pois cada aluno foi avaliado a partir de conceitos previamente estipulados, que culminaram em uma nota final.

Entendemos que essa ferramenta contribui para com o processo de avaliação dos docentes de LIC, uma vez que ajuda a descrever, com detalhes, o desempenho dos estudantes, garantindo maior validade e confiabilidade, segundo os preceitos de Brown (2004) quanto ao processo de avaliação. Ademais, compreendemos que o IDALIN possa ser utilizado, também, nos momentos de comunicação entre família e docentes, para sanar eventuais dúvidas e mostrar sobre as

trilhas de aprendizagem e as necessidades de melhoria no processo de ensino e aprendizagem de LIC.

Sobre o processo de elaboração da segunda versão do IDALIN, percebemos que, durante a formação, houve grande troca de ideias entre os docentes, no sentido de eles debaterem quais seriam os critérios mais adequados para cada realidade individualmente. Assim, compreendemos que isso foi válido, pois o que desejávamos era justamente promover reflexão na busca de uma ferramenta prática e clara para ser usada em sala de aula, além de não mais rotular os alunos por meio de conceitos rasos, e sim conceituar a aprendizagem de cada um com base em critérios e objetivos (Scaramucci, 2001).

Isso ficou evidente no recorte do DC abaixo:

Quadro 12 – Diário de campo (9 dez. 2020)

Pude perceber que os docentes ficaram entusiasmados com a elaboração do IDALIN, uma vez que a participação e a interação foram satisfatórias na busca por elaborar cada conceito e critério minuciosamente. De início, os professores ficaram receosos em criar seus próprios conceitos, mas, no decorrer do processo formativo, tudo foi se esclarecendo, e eles conseguiram chegar ao que desejavam, de acordo com cada habilidade linguística. Um ponto solicitado por eles e que foi atendido era a criação de um tópico que avaliasse as 'competências não linguísticas', como a interação, participação, assiduidade, solicitude, empenho, entre outros. Isso foi atendido, e conseguimos construir juntos os parâmetros para avaliar de uma maneira mais esquematizada e menos subjetiva. Os professores também apontaram que poderiam utilizar o IDALIN no fechamento dos bimestres como forma de adequar suas práticas avaliativas sempre juntando com as anotações das atividades realizadas durante as aulas e observações, além dos testes escritos que, para a faixa etária dos anos finais do Ensino Fundamental I, já eram possíveis de serem aplicados. Um ponto interessante diz respeito à fala de um dos participantes, ao afirmar que o IDALIN também poderia ser utilizado para a elaboração de um PD, se caso fosse necessário, já que também apresentava parâmetros interessantes para avaliar a aprendizagem. Isso nos fez lembrar que a importância não está efetivamente na nota, mas no processo que culminou nesta média final do aluno.

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nota-se, então, que o processo de criação do IDALIN, assim como de qualquer outro tipo de rubrica, não é um processo rápido; ele exige reflexão, estudo e vontade, por parte dos docentes, de criar critérios efetivos para a avaliação. No caso do instrumento em específico, as habilidades foram organizadas de maneira geral, mas nada impede que o docente elabore outros critérios se desejar trabalhar com apenas algumas das habilidades em outros tipos de atividades. Dessa forma, assim como a GCAV, o IDALIN apresenta um caráter adaptável e bastante útil.

Salientamos que não é fácil trabalhar e elaborar ferramentas para avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC. São diversos os aspectos necessários para se levar em conta no momento de pensar em algo específico para lidar com esse tipo de público e com professores que atuam, já há alguns anos, nessa área. Consideramos que os dois instrumentos elaborados, bem como os encontros formativos, proporcionaram um maior conhecimento teórico e prático para os participantes e uma ampliação das concepções sobre a avaliação.

Além disso, pudemos perceber que, para ensinar línguas, também é necessário ter conhecimento e competência adicional sobre avaliação, bem como que, para avaliar crianças aprendendo inglês, diversos são os aspectos pelos quais os docentes precisam guiar tanto o processo de ensino quanto o processo avaliativo. Se retomarmos a Figura 6, que se encontra no nosso aporte teórico, podemos perceber que, muito além de compreensão sobre diferentes métodos e abordagens, o

professor precisa considerar aspectos muito específicos, como as características de aprendizagem das crianças, os pontos relevantes e limitadores, além de saber como analisá-los, à luz dos conhecimentos inerentes à avaliação de ensino e aprendizagem.

Também salientamos, conforme vimos com Tonelli e Quevedo-Camargo (2018), que o professor precisa conhecer as características dos alunos de acordo com a faixa etária, sendo importante que leve isso em conta nos momentos em que elaborar as avaliações. É considerável que não haja comparações ou concepções de que um mesmo método ou processo avaliativo possa ser utilizado tanto para adultos quanto para crianças, por exemplo. Além disso, ao lidar especificamente com o público infantil, é preciso que o docente adquira a concepção de avaliar de maneira formativa, ao levar em consideração os avanços e as conquistas diárias na aprendizagem da língua.

É importante frisar, ainda, que compreendemos que o tópico “competências não linguísticas” pode apresentar, de certa forma, subjetividade, por lidar com questões que são difíceis de se mensurar e, até mesmo, de avaliar dentro de sala de aula, haja vista que cada aluno possui características próprias nos momentos de aprendizagem e nas interações. Entretanto, esse ponto foi trazido pelos próprios professores participantes, que já tinham o costume de lidar com essas competências durante as aulas. Nesse sentido, salientamos que cabem aqui outras pesquisas sobre o assunto ou, inclusive, uma continuação desta pesquisa futuramente.

Os dois instrumentos elaborados – GCAV e IDALIN – se mostram possíveis de auxiliar os docentes a mudarem ou adequarem suas concepções sobre a avaliação, bem como a relacionarem a avaliação a critérios, competências e conceitos organizados conforme os objetivos de ensino e de aprendizagem. As duas ferramentas podem ser de grande valia para mostrar aos pais o desenvolvimento das crianças ou as possíveis causas de não aprendizagem; com isso, o professor pode estabelecer uma maior conexão com as famílias, fornecendo um *feedback* claro tanto para os responsáveis quanto para os alunos. A seguir, trazemos, novamente, a figura que exemplifica tudo o que apontamos até aqui:

Figura 10 – Considerações sobre como avaliar crianças aprendendo inglês



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Consideramos, então, que, ao seguir esses aspectos, no momento de elaborar avaliações ou instrumentos de avaliação, é possível diminuir a subjetividade e contribuir para o enriquecimento da interpretação dos processos de ensino e aprendizagem de LIC, bem como saber como os utilizar, sempre com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Assim, afirmamos que os objetivos propostos para esta pesquisa foram atingidos, uma vez que conseguimos identificar e analisar como os professores de LIC da rede municipal de educação de Sorriso, que fazem parte do CEMFOR, compreendem o processo de avaliação, além de ofertar um curso de FC, com a temática “avaliação no ensino e na aprendizagem de LIC” aos docentes e elaborar, na coletividade, por meio de proposta interventiva, instrumentos de cunho avaliativo que pudessem ser utilizados durante as aulas de inglês. No próximo capítulo, tecemos as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrarmos nos caminhos da avaliação no ensino e aprendizagem de LIC, descobrimos que há muita coisa para se investigar. Em nossa pesquisa, nos debruçamos em leituras para sustentar nosso arcabouço teórico e metodológico, e percebemos o quanto a avaliação pode suscitar reflexões importantes para a educação e, mais especificamente, para o ensino de línguas.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a compreensão do processo avaliativo e a utilização dos momentos de FC para discussão sobre avaliação, por parte dos professores de LIC. Além disso, por meio de proposta interventiva, a pesquisa intentou construir colaborativamente um instrumento educacional avaliativo que sirva como ferramenta de auxílio durante o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em sala de aula.

A partir disso, elaboramos nossas perguntas de pesquisa, que foram: 1) esse sentido percepções um grupo de professores de LIC de uma rede municipal de ensino em Sorriso/MT possui acerca do tema “avaliação no ensino e aprendizagem”? 2) como um curso de FC pode contribuir na elaboração de um instrumento educacional voltado para a avaliação de LIC? Ponderamos que as perguntas foram

respondidas de maneira satisfatória, a partir das nossas categorias de análise dos instrumentos utilizados para coletar. Assim, notamos que os professores participantes encontravam certa dificuldade para elaborar critérios avaliativos e relacioná-los com os objetivos de aprendizagem de suas aulas de inglês e as habilidades linguísticas de seus alunos.

Além disso, podemos notar que, apesar de apresentarem uma visão que a avaliação necessita ser organizada de maneira a elucidar a evolução da aprendizagem dos alunos, os professores não conseguiam organizar as formas de avaliação para elaborar textos, como o PD ou organizar as notas, baseando-se em parâmetros pré-estabelecidos. Ao verificarmos esses pontos, decidimos por ministrar um curso de FC específico para aumentar o conhecimento teórico dos docentes sobre a avaliação no ensino e aprendizagem de LIC.

Com relação à construção dos instrumentos avaliativos, percebemos como tais recursos são importantes para implementar o processo avaliativo e diminuir a subjetividade, já que a construção de duas ferramentas educacionais de cunho avaliativo (uma grade de critérios e uma rubrica – GCAV e IDALIN) puderam contribuir garantindo maior confiabilidade e validade ao processo de avaliação (Brown, 2004).

Consideramos que os objetivos propostos foram atingidos de forma satisfatória, pois conseguimos identificar as concepções dos docentes participantes com relação à avaliação no ensino de LIC, promover discussões e reflexões

com intuito de adaptar e melhorar as práticas avaliativas, além de contribuir com ferramentas de auxílio para serem usadas no dia a dia dos professores.

No entanto, nem tudo ocorreu como imaginávamos, pois toda a pesquisa foi pensada para ser realizada com encontros presenciais durante os processos formativos dos docentes no CEMFOR em Sorriso. Entretanto, devido à pandemia da Covid-19 em 2020, isso não foi possível. Passamos, por conseguinte, a reformular nossas expectativas com relação ao processo de pesquisa, e adaptar o que antes havia sido pensado para ser feito em momentos profícuos de interação. Consideramos, então, propor o curso de FC de maneira remota, com o uso de plataformas para reuniões *on-line*, mas isso fez com que uma boa parte dos docentes inscritos desistissem pelo caminho, pois, com o advento de cursos e formações *on-line*, muitos estavam abarrotados de trabalhos.

Compreendemos que fazer pesquisa não é uma tarefa fácil, e essa em específico foi um desafio em todos os aspectos, principalmente pelas mudanças impostas através da pandemia global que atingiu a todos. Contudo, não desistimos e ressignificamos todo o nosso processo de análise, coleta de dados, ação interventiva e o papel de ser pesquisador. Sentimo-nos honrados por trabalhar com os docentes de LIC de Sorriso, pois consideramos que todos os momentos formativos foram muito interessantes e transformadores, pois eram agradáveis e proporcionavam ocasiões de trocas e ponderações bastante profícuas.

Entretanto, salientamos que, a partir dessa temática, podem surgir outros estudos para serem realizados a fim de continuar averiguando possíveis instrumentos de avaliação para a aprendizagem de LIC e potencializar o crescimento dessa área tão importante para a educação. Consideramos necessários trabalhos que investiguem sobre o Letramento em Avaliação (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018) de professores de línguas para que, a partir disso, surjam novas propostas interventivas que auxiliem os docentes a melhorarem seus processos avaliativos e visualizarem a importância de uma avaliação justa, competente e bem elaborada para avaliar os alunos com maior segurança e credibilidade.

Ademais enfatizamos que os dados aqui utilizados podem ser melhorados e adaptados para uma futura pesquisa mais ampla e com a aplicação dos instrumentos elaborados de maneira coletiva. Ademais, este estudo oferece um olhar entre tantos outros que podem ser desenvolvidos para os objetivos e pontos de discussão propostos.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. de A.; ALMEIDA, D. D. M. de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3217/2655>. Acesso em: 27 mar. 2025.

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 648-633, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ggt9ktnF6X7mVWygJQCk8DC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, p. 115-129, 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Interação implícitadora e aquisição na aula de línguas. In: BARBIRATO, R. C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2016. p. 47-73.

ANDRADE, B. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças**: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uel>.

br/srv-c0003-s01/api/core/bitstreams/ef8e181a-e417-4ff8-8656-82da266e4ad2/content. Acesso em: 24 mar. 2025.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2018.

ARANDA, M. T. T. Avaliação formativa em contextos de educação bilíngue: diálogos possíveis. In: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 119-134.

ARAÚJO, K. S. **A perspectiva do examinador sobre a autenticidade de avaliação em leitura em língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: https://www.repositorio.unicamp.br/API_repositorio_digital/arquivo?p=S3YXQoJsBLymqfl1MzZWTHYrDTmtF17gWdg8zVuCMRe2HBmXCBZCeS00DtZSR8oA%2BlqmjiBpzHQ4r%2BzoWdELo1zhK%2F0tqcOXwAGzAunoiwFP1O%2B3iWJQACcRWljz19MOAp5dqxviBU3%2BBPY%2Fh%2BL7NnWOo6%2BFDjeewJ2%2BvISL7ViN18Ne1prqjTn6Xgd7B0%2FYZYxgMi85pVSq1XDjJ27rBEEKnSzd38MvOw6OIVEVsFYCDJ1TXqs9ynF72RclrCSCLCXg1MTaJpfX6%2F3TvO6U7A%3D%3D. Acesso em: 24 mar. 2025.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 323-340, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4kKQHJV7vz6P8Bp89XR6XPL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, v. 5, p. 11-27, 2001.

BARBOSA, E. G. Avaliação das aprendizagens no ensino da língua inglesa para crianças. In: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2013, Uberlândia. **Anais eletrônicos** [...]. Uberlândia: UFU, v. 3, n. 1, 2013, p. 1-12. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1753.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAXTER, A. **Evaluating your students**. Richmond: Richmond Publishing, 1997.

BIAGIOTTI, L. C. M. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 12., 2005. **Anais eletrônicos** [...]. [S.l.]: ABED, 2005, n.p. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTH, I. J. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. Curitiba: IBPEX, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

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

BUENO, B. A. G.; TONELLI, J. R. A. O parecer descritivo na avaliação do ensino e da aprendizagem de crianças aprendendo inglês como língua estrangeira. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, p. 110-129, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27895>. Acesso em: 4 maio 2021.

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

CANAGARAJAH, A. S. The place of world englishes in composition: pluralization continued. **College English Composition and Communication**, v. 57, p. 586-619, 2006. Disponível em: <https://mjreiff.com/uploads/3/4/2/1/34215272/canagarajah.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. The younger the harder: the challenges in teaching english to very young learners. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 8, n. 2, p. 1-18, 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4490>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CHENG, L.; FOX, J. **Assessment in the language classroom: teachers supporting student learning**. London: McMillan Education, 2017.

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

COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto

de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: https://www.feliceuel.org/_files/ugd/0842fb_03ecbe2240bb4574b505b76a443822bd.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, p. 229-245, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/VmJpXT6pccBVRgw6xTCRB3Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CUNHA, A. G. **Coaching instrucional**: formação continuada em ensino de línguas. São Paulo: Parábola, 2016.

CYPRIANO, A. M. C.; SOARES, L. P. R. G. Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, p. 48-60, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27981/20143>. Acesso em: 26 mar. 2025.

DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Experiências mobilizadas em um curso de formação continuada acerca do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais para crianças. **REVELLI**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 12, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10244>. Acesso em: 25 mar. 2025.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto. Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, J. K. O.; BROSSI, G. C. Reflexões e inquietações acerca do ensino de língua inglesa nos anos iniciais. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, p. 1-26, 2015. Disponível em: <https://>

www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24802/24802.PDFXXvmi. Acesso em: 25 mar. 2025.

EBEL, R. L.; FRISBIE, D. A. **Essentials of educational measurement**. 5. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991.

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. Plataforma Interativa para Internet: uma proposta de pesquisa-ação a distância para professores. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 12., 2001. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: USP, 2001. p. 102-109. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/viewFile/130/116>. Acesso em: 28 mar. 2025.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERARDI, C. M. C; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 137-152.

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

FREITAS, J. F. Ensino e aprendizagem de inglês na infância: um direito negado? **Só notícias**, Sinop, 3 dez. 2019. Disponível em: <https://www.sonoticias.com.br/opinio/ensino-de-ingles-para-criancas-na-escola-publica-um-direito-negado/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In*: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Editora da UEL, 2008. p. 129-158.

GALACZI, E.; TAYLOR, L. Interactional competence: conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. **Language Assessment Quarterly**, v. 15, n. 3, p. 219-236, 2018.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15434303.2018.1453816>. Acesso em: 24 mar. 2025.

GARCIA, M. S. S.; TRUJILLO, D. S. Avaliando com rubricas: um caso de avaliação focado na disciplina de inglês. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 30, p. 541-558, 2011. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1554>. Acesso em: 24 mar. 2025.

GENESEE, F. Rethinking early childhood education for english language learners: the role of language. *In*: MURPHY, V.; EVANGELOU, M. (ed.). **Early childhood education in english for speakers of other languages**. London: British Council. 2015. p. 1-19. Disponível em: https://www.mcgill.ca/psychology/files/psychology/genesee_ece_march_10_2015_in_press.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRANDE, P. B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, Campinas, v. 2, p. 1-9, maio 2007. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/10>. Acesso em: 26 mar. 2025.

HALLIWELL, S. **Teaching english in the primary classroom**. New York: Longman, 1992.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

- IBGE. **Cidades e estados**: Sorriso. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/sorriso.html>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- IOANNOU-GEORGIU, S.; PAVLOU, P. **Assessing young learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- KAWACHI-FURLAN, C. J. K.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, Cassilândia, v. 1, n. 1, p. 7-20, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5940/4589>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- KAWACHI-FURLAN, C. J. K.; TONELLI, J. R. A. “Na teoria a prática é outra?”: reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 609-630, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60145>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1996.
- LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Textos e Contextos**, n. 2, p. 115-130, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBERALI, F. C. **O diário de campo como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LINN, R. L.; GRONLUND, N. E. **Measurement and assessment in teaching**. 7. ed. Englewood Cliffs: Merrill, 1995.

LINSE, C. **Practical english language teaching: young learners**. New York: McGraw-Hill, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206> . Acesso em: 24 mar. 2025.

LUFT, J. A. Rubrics: design and use in science teacher education. **Journal of Science Teacher Education**, v. 10, p. 107-121, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1023/A%3A1009471931127>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MALLOY, A. Seven essential considerations for assessing young learners. **Modern English Teachers**, v. 24, n. 1, p. 20-23, 2015. Disponível em: [https://www.modernenglishteacher.com/media/5801/metjan15_malloy .pdf](https://www.modernenglishteacher.com/media/5801/metjan15_malloy.pdf) . Acesso em: 24 mar. 2025.

MANFÉ DE SOUZA, L. **Por entre práticas em movimento: um estudo etnográfico com professores de inglês em formação continuada**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/346>. Acesso em: 25 mar. 2025.

MARCELINO, B. B. S. **A música e a sua influência na vida de jovens e adolescentes envolvidos no projeto Superhação: uma análise crítica do discurso**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade

Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/207/1/DISS_2015_Betsemens%20Barbosa%20de%20Souza%20Marcelino.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-72.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1999.

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

McNAMEE, G. D.; CHEN, J. Q. Dissolving the line between assessment and teaching. **Educational Leadership**: Association for Supervision and Curriculum Development, v. 63, n. 3, p. 72-76, 2005. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/dissolving-the-line-between-assessment-and-teaching>. Acesso em: 24 mar. 2025.

McNAMEE, G.; SHEN, J. Q. Dissolving the line between assessment and teaching. **Educational Leadership**: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, p. 71-75, nov. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234771399_Dissolving_the_Line_between_Assessment_and_Teaching. Acesso em: 27 mar. 2025.

MICCOLI, L. Tratamento do erro na produção do aluno. *In*: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. (org.). **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola, 2016. p. 174-186.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 27 mar. 2025.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26804/26611>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MOREIRA, M. C. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: LF, 2011.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z. **Metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOSQUERA, L. H.; MACÍAS, V. D. F. A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of english as a foreign language. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 17, p. 302-312, 2015. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/8410/10718>. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA, J. S. F. **Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no Ensino Fundamental I: uma professora em busca de subsídios para sua prática**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: http://www.rlbea.unb.br/bitstream/10482/32931/1/2018_JordanahSchroderFortesdeOliveira.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA, L. A. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola, 2015.

- ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PAIVA, V. S. CANAN, A. G. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva**. Natal: EDUFRRN, 2016.
- PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Massachusetts: Addison Wesley Publishing Company, 1991.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Penso, 1999.
- PFENNINGER, S. E.; SINGLETON, D. Making the most of an early start to L2 instruction. **Language Teaching for Young Learners**, v. 1, n. 2, p. 111-138, 2019. Disponível em: <https://ripl.uk/wp-content/uploads/2020/01/RiPL-Summary-Pfenninger-Singleton-2020.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.
- PINTER, A. **Children learning second languages**. London: Palgrave MacMillan, 2011.
- PINTER, A. **Teaching young language learners**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- PIRES, S. M. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/ Inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 35-66, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Cc3P9qQ5MgMxcZc58y5M6rQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

- PORTO, S. A avaliação da aprendizagem no ambiente online. *In*: SILVA, R. V.; SILVA, A. V. (ed.). **Educação, aprendizagem e tecnologia**. Lisboa: Sílabo, p. 139-161, 2005.
- POWERS, D. E. The case for a comprehensive, four-skills assessment of english-language proficiency. **R & D Connections**, n. 14, p. 1-12, 2010. Disponível em: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections14.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.
- PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2013.
- PUSKÁS, A. **Assessing young learners in the english language classroom**. Belvedere Meridionale: Szeged, 2017.
- QUEIROZ, R. N.; CONSOLO, D. A. O efeito retroativo de um exame de proficiência para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 832-857, set./dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/4547/3702>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação docente em língua inglesa: uma proposta de ação. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 475–501, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8538>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? *In*: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. (org.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2014. p. 77-93.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. *In: EL KADRI, M. S. et al. (org.). Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica.* Campinas: Pontes, 2018. p. 245-272.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliações de línguas adicionais: desafios e avanços. Palestra. 1 vídeo [2h32m40s]. *In: GEPLIAS: Grupo de Estudos e Pesquisas. YouTube*, 30 jul. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1GaipLWXUk&t=8386s>. Acesso em: 24 mar. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 435-459, 2020b. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.10/60747879>. Acesso em: 24 mar. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/54474>. Acesso em: 27 mar. 2025.

RAJAGOPALAN, R. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2010.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras**: da teoria à prática. Curitiba: CRV, 2018.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Delta**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. p. 279-319, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kXWLh98ZqMPZRffjGYysqbP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/e-provisc3b5es-para-ensinar-le-no-ensino-fundamental-de-1-a-4-series-dos-parc3a2metros-oficiais-e-objetivos-dos-agentes.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, p. 79-112, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/YSqMj7ZF9p8j85JscwZchBt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ROCHA, C. H.; TONELLI, R. A.; SILVA, K. A. (org.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010.

ROGIER, D. Assessment literacy: building a base for better teaching and learning. **English Teaching Fórum**, n. 3, p. 2-13, 2014. Disponível em: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_52_3_02-13.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555/863>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SANTOS, J. C. Avaliação da aprendizagem: uma reflexão em versos de cordel. *In*: PERIPOLLI, O. J.; VECCHIA, S. A. D. (org.). **Formação continuada e educação do campo: dialogando com a diversidade**. Sinop: Ações Literárias, 2020. p. 232-245.

SANTOS, J. C. **Processos participativos na avaliação da aprendizagem**: avaliação participativa. Sinop: Editora Unemat, 2002.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais**: quanto antes melhor? 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/e-crenc3a7as-acerca-da-inclusc3a3oc2a0dac2a0lc3adngua-inglesac2a0nasc2a0sc3a9ries-iniciais-quantoc2a0antes-melhor.pdf> . Acesso em: 25 mar. 2025.

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinis.br/index.php/calidoscopio/article/view/158/14>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/428e7556-d41d-46b7-ae83-7e19f57447ce/content>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Contexturas, n. 4, p. 115-126, 1998-1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de línguas. *In*: SEMANA DE LETRAS, 5., 1993, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEL, 1993, n.p.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PpG6gN9pbJVhVbhWB6JWZkw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contextos de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, educação e sociedade. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016. p. 141-165.

SCARAMUCCI, M. V. R.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. L. Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. *In*: ROCHA, C. L.; BASSO, E. A. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira em diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112.

SCHWEIKART, J. F.; SANTOS, L. I. S. Oficina de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Fólio**: Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 223-251, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3015/2516>. Acesso em: 24 mar. 2025.

SHAABAN, K. Assessment of young learners. **English Teaching Forum**, v. 43, n. 1, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234709045_Assessment_of_Young_Learners. Acesso em: 24 mar. 2025.

SHEERAN, S.; MUNRO, S. **Classroom assessment**: the development of teachers' cognitions. London: British Council; ELT Research Papers, 2019.

SHOHAMY, E. **The power of tests**: a critical perspective on the uses of language tests. London: Longman, 2001.

SOUZA, P. R. O efeito retroativo do EPLIS nas percepções de professores. **BELT: Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, n. 1, p. 24-39. jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/download/26863/15809/116316>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SORRISO. *In*: WIKIPEDIA. 2025a. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sorriso_\(Mato_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sorriso_(Mato_Grosso)) . Acesso em: 24 mar. 2025.

SORRISO. **CEMFOR**: Centro Municipal de Formação para Profissionais da Educação de Sorriso. Sorriso: Prefeitura Municipal, 2025b. Disponível em: <https://site.sorriso.mt.gov.br/servico/107/body>. Acesso em: 24 mar. 2025.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, R. H. **Didática geral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

TOMLINSON, C. A. One to grow on / the evaluation of my dreams. **ASCD**, v. 70, n. 3, n.p., 2012. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/the-evaluation-of-my-dreams>. Acesso em: 28 mar. 2025.

TONELLI, J. R. A.; AQUINO, A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades.

REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 9, n. 4, p. 58-76, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6746>. Acesso em: 27 mar. 2025.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, J. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para(na) educação infantil. **Revista Moara**, Belém, n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055/2390>. Acesso em: 25 mar. 2025.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561873006.pdf> <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561873006.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 17, n. 1, p. 63-91, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9209/20980>. Acesso em: 24 mar. 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2025.

ULKER, V. The design and use of speaking assessment rubrics. **Journal of Education and Practice**, v. 8, n. 32, p. 135-141, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234641197.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2025.

VENDRAMINI, C. M. M.; SILVA, L. D. S; CHENTA, V. C. A elaboração de testes de sala de aula. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 237-240, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pee/a/jvXtKRJnNhyZjxhgjvfR9jQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2025.

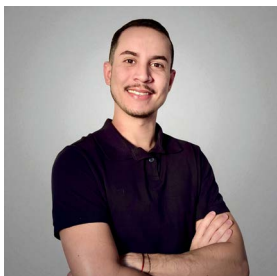
YOGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLACE, M. J. **Action-research for language teacher**. Cambridge: CUP, 1998.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

SOBRE O AUTOR



Joelinton Fernando de Freitas

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UNESP/IBILCE em São José do Rio Preto/SP. Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pelo PPG-Letras da Unemat/Sinop. Também é graduado

em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Unemat/Sinop e pós-graduado em Docência no Ensino Superior pelo IFMT/Sorriso. É professor interino do curso de Letras da Unemat/Sinop, ministrando disciplinas de Língua Inglesa e Linguística Aplicada.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8539-8438>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1479644476201115>

E-mail: joelinton.freitas@unemat.br

Este livro, derivado de uma dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, investiga a avaliação no ensino de inglês para crianças. A pesquisa foi realizada com professores da rede municipal de Sorriso/MT e vinculada ao CEMFOR, buscando compreender como esses docentes concebem e praticam a avaliação. A obra propõe um curso de formação continuada colaborativa, com foco na construção de instrumentos avaliativos. Utilizou-se uma abordagem qualitativo-interpretativista e instrumentos como entrevistas e registros audiovisuais. Os resultados indicam que os professores veem a avaliação como processo contínuo, mas enfrentam dificuldades com critérios e objetivos claros. Como contribuição, apresenta-se uma grade de critérios e uma rubrica avaliativa.

