

## REFLEXÕES INICIAIS ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA AVALIATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

### INITIAL REMARKS ABOUT AN ASSESSMENT EXPERIENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL

Giuliana Castro Brossi

Beatriz Borges de Sousa

Valdilene Elisa da Silva

**Resumo:** O presente estudo analisa trechos de uma atividade avaliativa de língua inglesa, com crianças entre sete e oito anos, do 3<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental I. A partir das respostas das crianças, no contexto citado, foi possível tecer algumas considerações a respeito da dificuldade de interpretação das crianças, da problemática em associar a compreensão do enunciado ao contexto da personagem, e da presença de questões éticas e morais pouco discutidas na escola, e evidentes nas percepções das crianças. Ao analisar a complexidade das respostas das crianças à questão interpretativa da atividade avaliativa, outros questionamentos se fizeram presentes no que diz respeito à própria concepção de avaliação, e o papel da mesma no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental I. Por meio da análise da atividade avaliativa e das respostas das crianças à luz dos princípios da formação crítica de professores de língua inglesa para crianças, Letramentos críticos e avaliação, é possível concluir que é necessário que o professor de Língua Inglesa para crianças considere a formação integral da criança, que esteja apto a acompanhar o progresso tecnológico do universo onde essas crianças se inserem, estimulando e compreendendo as diversas possibilidades de interação entre a língua estrangeira e as demais disciplinas.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Ensino de inglês para crianças. Formação crítica de professores. Transdisciplinaridade. Letramentos críticos.

**Abstract:** The present study analyzes excerpts from an English-language assessment activity, with children between seven and eight years old, from the 3rd year of Elementary School I. From the children's answers, in the above mentioned context, it was possible to make some considerations about the children's difficulty of interpretation, the problem in associating the understanding of the utterance with the character's context, and the presence of ethics and moral questions poorly discussed at school, and evident in the children's perceptions. When analyzing the complexity of children's answers to the interpretative question of the assessment activity, other questions were made present regarding teacher's own conception of assessment, and role in teaching English in Elementary School I. Through the analysis of the assessment activity and children's responses in the light of the principles of English teachers for young learners critical education, critical literacies and assessment, it is possible to conclude that it is necessary that the English teachers for young learners consider comprehensive training of the child, who is able to follow the technological progress of the universe where these children are inserted, stimulating and understanding the various possibilities of interaction between the foreign language and the other subjects.

**Keywords:** Assessment. Teaching English for children. Critical teacher education. Transdisciplinarity. Critical literacy.

## Introdução

As mudanças acarretadas por meio das tecnologias têm influenciado o mundo de forma geral e vêm promovendo transformações econômicas, sociais, políticas, culturais e o modo de pensar, de agir, de viver da sociedade. No campo educacional esse processo tem trazido mudanças significativas, tornando-se, assim, um grande desafio para educadores e educandos (PEREIRA 2008, p.9). Nessa diversidade trazida pela globalização, são enfatizadas outras formas de viver, sentir, pensar e aprender, o que demanda um “novo olhar”, sobre o currículo, assim como nas práticas educativas. Moraes e Torre (2004, p. 22) enfatizam que as transformações na vida, no convívio, “nos modos de fazer e de ser”, dificultam a previsão acerca do “que deve ser aprendido e as competências necessárias para habitar nesse mundo”. No que diz respeito ao currículo, a partir de 1960 percebe-se esforços no sentido de pensar o currículo do Brasil, tendo como foco a emancipação do sujeito, por Paulo Freire, que trouxe a perspectiva libertadora, buscando o comprometimento com a transformação social e suas premissas. No entanto, Pereira (2008) aponta que essas ideias foram banidas pelo golpe militar em 1964, reorientando o sistema brasileiro em outra direção. Por outro lado, Morin (1973, apud Pereira 2008) enfatiza que há um confronto entre o mundo das certezas herdado pelo tradicionalismo, e o mundo das incertezas que vem sendo gerado pelos nossos tempos de transformações.

No que tange às concepções a respeito de professor, Gadotti (2003) nos apresenta duas concepções opostas sendo que a primeira é a concepção neoliberal que, “concebe o professor como um profissional lecionador, avaliador, individual e isolado na profissão” (p.26) e a concepção emancipadora, que nas palavras do autor, vê o docente como “um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político” (p.26). Em outras palavras, o professor que se orienta pela ética, cuja competência é medida “pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viver melhor” (GADOTTI, 2003, p.26).

De acordo com Antunes (2014) a aprendizagem humana, acontece quando o educando é “capaz de construir significado” e atribuir sentido ao conteúdo de aprendizagem (p. 265). Ou

seja, o aluno é parte da construção do conhecimento, ele é essencial e precisa não somente ser “visto”, mas pertencer ao processo de ensino e aprendizagem.

Machado, Nascimento e Leite (2014) declaram que a educação necessita de reforma e destacam as falas de Morin de que é preciso “repensar e reformar” (p. 211), que é essencial para que possamos compreender a constituição do mundo, e a incluir os sujeitos como ser físico, biológico, social, psíquico e espiritual. O autor afirma ainda que, além do mais é necessário adequar os saberes, que estão “desunidos, divididos e compartimentados” às realidades, “cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2011 p.33).

Corroboramos Morin ao olharmos para a educação em busca de uma relação com a realidade, em sintonia também com Scaramucci (2008) no sentido que a avaliação deve buscar caminhos e repensar a sala de aula, para que assim possamos ensinar com sentido mais amplo, no sentido de co-existir na sociedade. Reconhecemos o poder da avaliação, em concordância com a autora, que adverte que a avaliação “ainda é tratada de forma marginal e periférica, restrita à função classificatória ou promocional” (p. 51). Isto é, o olhar do professor para o aluno segundo essa percepção não é aquele que visa emancipar, mas apenas classificar, em um discurso de resultados dominante na concepção tradicional de avaliação na educação. A avaliação deve ser um instrumento capaz de indicar caminhos e rever processos, não apenas medir índices de crítica ou satisfação. É exatamente essa percepção que orienta as reflexões tecidas neste estudo, motivado pela experiência com alunos do Ensino Fundamental I (doravante EFI) especificamente da disciplina de Língua Estrangeira Inglês em uma escola regular, privada, em que foram desenvolvidas atividades avaliativas escritas, na tentativa de aproximar o aluno às vivências apresentadas por eles, por meio da ludicidade, ao mesmo tempo em que a professora atendia às exigências da escola no que tange à avaliação.

Essa vivência trouxe a preocupação sobre o ensino de língua estrangeira para crianças, cujo foco está estritamente nos resultados acadêmicos, que engessam o professor ao prever uma avaliação mais tradicional possível, que abordam determinadas competências em detrimento de outras e não valoriza o indivíduo por inteiro, e muito menos a religação dos saberes proposta por Morin.

Este artigo parte de uma análise da professora da turma que ao realizar uma avaliação escrita de língua inglesa, percebeu que as respostas interpretativas das crianças foram baseadas nas representações do seu cotidiano, o que a motivou a pesquisar a própria prática e refletir

sobre o processo avaliativo em uma sala de aula de 3ª série, em busca de trazer para o contexto de língua inglesa um ensino significativo, em consonância com a realidade no contexto em que as crianças vivem, e uma avaliação condizente com a faixa etária das mesmas. Assim, em busca de material teórico sobre avaliação de língua inglesa para crianças, confirmamos a escassez de pesquisas na área, em conformidade com a constatação de Tonelli e Pádua (2017), ao realizarem o mapeamento de dissertações e teses a respeito do ensino de língua inglesa para crianças (LIC).

Os objetivos deste artigo são: i) refletir acerca da formação de professores de LIC pautada na transdisciplinaridade, ii) analisar uma atividade avaliativa realizada, apresentando possíveis desdobramentos para a avaliação no contexto de LIC investigado.

Este artigo se configura em xxx seções além desta parte introdutória. Na primeira seção dialogamos com o referencial teórico que fundamenta nossas reflexões. Em seguida apresentamos brevemente o aparato metodológico do estudo, quando na sequência discutiremos as análises à luz dos teóricos apresentados. Finalmente, traçamos as considerações finais, apontando as contribuições do estudo, e ao final apontamos as referências deste.

### **Fundamentação teórica:**

Nos últimos anos o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC) vem ganhando destaque nas escolas particulares, cursinhos de idiomas, e tornou-se comum o interesse pela aprendizagem da língua inglesa (LI) devido à globalização em franca expansão, e o papel deste idioma no cenário mundial (SILVA, ROCHA, TONELLI, 2010). Da mesma maneira, vemos a introdução da Língua Inglesa para Crianças (LIC) na educação infantil e fundamental I (1º ao 5º) no cenário nacional, de forma excludente (ROCHA, 2012) por ser obrigatória somente a partir do sexto ano, de acordo com os documentos legais oficiais, isto é a LDB Nº 13.415 e a BNCC (2017).

No entanto, um dos problemas que a implementação do ensino de LIC no Brasil tem enfrentado, diz respeito à falta de um objetivo específico para o ensino desta (MILLER et al, 2019), em consonância com os professores, pais e os próprios alunos.. Nesse sentido, Moita Lopes (1996) afirma que são as escolas que “determinam em grande parte, não somente o que as pessoas fazem como também quem são, serão e podem vir a ser” (p. 91), enfatizando a importância do planejamento e da execução das aulas.

Outra questão, que pode ser comumente citada é a (não) formação dos professores de Língua Inglesa para séries iniciais, com capacitação para o ensino de língua inglesa (LI) para crianças (MILLER et al, 2019; TONELLI, CRISTÓVÃO, 2010). Scaramucci (2008) aponta que além, das problemáticas citadas acima, há também a insuficiência de pesquisas sobre avaliação para LIC, processo que é o foco maior em muitas escolas de EFI, públicas e privadas.

Defendemos, apoiadas em Prabhu (1987) a formação de um professor, que observa os pontos negativos e positivos em sala de aula, que objetiva propor caminhos, e trabalhar com o grupo, a fim de aperfeiçoar o ensino de LI no seu contexto de ensino, reflexivo e com ações calcadas no senso de plausibilidade. Em consonância com a BNCC, no que tange à Língua Inglesa nas escolas:

A língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco se trata de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios lingüísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BNCC, 2017, p. 241).

Na BNCC fica claro a pertinência para que o aluno exerça sua cidadania e amplie suas possibilidades de interações reais em contextos distintos, construindo significados a partir de suas práticas sociais, pois a língua é entendida como elemento constitutivo do ser humano. Argumentamos que a formação do professor de LIC para atuar segundo a proposta da BNCC deveria ser pautada na transdisciplinaridade, capacitando-o para transitar por diversas áreas do conhecimento.

Ao tratarmos da avaliação, especificamente em língua inglesa neste estudo, concordamos com Luckesi (2013) que enfatiza que é necessário para nós, professores, aprendermos a avaliar a aprendizagem, como avaliação, e não apenas usando exames escolares, embasados no senso comum. De acordo com o autor, os exames escolares foram sistematizados nos séculos XVI e XVII, devido à emergência da modernidade, e esse modelo ainda ocorre hoje nas escolas brasileiras. A avaliação de aprendizagem começou a ser proposta a partir de 1930, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão para dizer do cuidado necessário que os educadores necessitam ter com a aprendizagem dos seus educandos.

No Brasil, começou a se falar em avaliação de aprendizagem no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, antes somente falava-se em exames escolares. Avaliação nas palavras de Hoffmann (2013) é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo

tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado” (p. 13). A avaliação, então, seria um instrumento de responsabilidade para o desenvolvimento humano, não somente para gerar resultados no fim de um período sem que haja uma reflexão significativa, e a construção efetiva do conhecimento. Em outras palavras, a avaliação é o elemento que integra os processos de ensino e aprendizagem, e pode segundo Bueno e Tonelli (2019, p. 113) além de “medir a aprendizagem em si, subsidiar a prática de ensino” pois o professor ao analisar tais resultados poderá “(re)orientar suas práticas docente buscando a melhoria do objeto avaliado”.

Em relação à avaliação no contexto infantil na aprendizagem de LI, Mackay (2006, apud Bueno e Tonelli, 2018) afirma que “é necessário levar em consideração fatores como: desenvolvimento lingüístico, social, motor e cognitivo” (p. 163) da criança, e abarcar todos esses princípios é de suma importância para a avaliação de ensino e aprendizagem dos alunos, com o intuito de não causar grandes conseqüências no processo de ensino e aprendizagem.

Mackay (2006, apud Bueno e Tonelli 2018) destaca que a avaliação é uma área sensível, e se aplicada por meio de instrumentos sem planejamento adequado, é capaz de causar efeitos negativos ao processo de ensino e aprendizagem. Outro quesito que é preciso atentar-se, de acordo com as autoras, é a faixa etária do público, e o formato das avaliações, pois muitas vezes não são observadas as habilidades pertencentes às crianças, exigindo delas capacidades referentes aos adultos. Aqui reforçamos as questões pontuadas acerca do déficit na formação de professores para o ensino de inglês para crianças e a falta de políticas públicas pertinentes a área, que acarreta no ensino inadequado às nossas crianças.

Scaramucci (2008) reforça que a avaliação de ensino e aprendizagem de LE, em nosso sistema educacional limita o ato de avaliar como uma ferramenta “promocional, índice do status do aluno e até mesmo de controle disciplinar” (p. 77), sendo a falta de compreensão por parte de um grande número de professores a respeito da prática avaliativa, faz com que essa função fique reduzida à mera verificação de erros e acertos produzidos pelos alunos.

O ato de avaliar deve ser pensado de acordo com o contexto em que a crianças estão inseridas. É comum, professores que esperam uma resposta concreta dos alunos, já planejada. Repensar esse paradigma é uma proposta emergente no mundo contemporâneo em que estamos atuando. Barbosa (2013) relata que o ato de avaliar tem se tornado algo automático, por exemplo, determina-se o tema da prova, os alunos estudam e precisam responder o que foi previamente planejado como resposta pelo professor. Luckesi (2013) nos atenta para o fato de

planejar a avaliação, sendo este o ato primordial, para decidirmos o que queremos construir no processo de aprendizagem, e propõe a avaliação como crítica do percurso da ação, como ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção do que planejou.

Há várias correntes e nomenclaturas para avaliação no meio escolar. Propomos aqui a avaliação emancipatória, que segundo Luckesi (2013) visa promover o sujeito, sem que haja modelos classificatórios, mas, sim, a percepção, a crítica, trilhando meios para que a construção dos saberes ocorra. Desse modo:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] Está situada numa vertente político pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas (MENEGHEL e KREISCH, 2009, p. 9825).

Assim sendo, a avaliação emancipatória tem como compromisso fazer com que as pessoas envolvidas em uma ação, realizem e executem a sua própria história e escolham as suas ações de maneira libertadora. Segundo Villas-Boas (1998), as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social. Ainda, para Villas-Boas a avaliação escolar, não deve acontecer em momentos isolados do trabalho pedagógico, mas deve fazer parte de todo processo.

Hoffman (2008) pondera que os alunos precisam possuir sua auto-estima preservada, reconhecerem-se como cidadãos, aprender a conviver com as diferenças, construir valores morais e, contudo ter o apoio docente dessa escola.

A crítica é com o ensino presente na maioria das escolas que é pautado no disciplinar, em conteúdos limitados ao tempo com base nos exames e isso inibe o sujeito na produção de conhecimento. Neto (2004) destaca que a criatividade e a imaginação fazem parte do universo das crianças, que quando não estão em ambientes propícios para desenvolver essas competências naturais podem ser influenciadas pelas mídias, ou outros meios preestabelecidos.

Nas palavras de Gadotti (2003) o professor não pode ser aquele que transmite conhecimentos, “mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando espíritos” (p.51). Sendo assim, a esperança de uma didática transdisciplinar é a de que os professores consigam olhar para os seus alunos e alunas e viver a intensidade do ser, com um conhecimento significativo, que transborde a cada momento.

Defendemos, ancoradas em Sousa (2014), que os seres humanos estão em constante aprendizado, e esse conhecimento se renova a cada instante e, inseridos em um grupo devem aprender a partilhar e produzir conhecimento, ou seja, é uma atitude emergente no mundo de hoje: buscar uma postura mais inovadora e dinâmica, com o intuito de promover uma interação transformadora. Dessa forma, segundo o autor, para ser transdisciplinar é necessário viver em grupo, uma vez que a demanda atualmente é pautar-se em pesquisas, em parceria permanente com outros saberes. Barbosa (2005) nos elucida a respeito da transdisciplinaridade a partir da própria etimologia:

O prefixo trans significa perceber o conhecimento entre as disciplinas, através das mesmas e além da visão disciplinar. O sufixo idade significa ação, movimento da construção do conhecimento. (BARBOSA, 2005, p.361)

A este respeito Maturama (2005) também afirma que:

[...] a transdisciplinaridade é uma abordagem na qual temos a liberdade de olhar do outro lado sem sermos acusados de estarmos pisando onde não devemos. Nesse sentido, tem a ver com reflexão e liberdade de reflexão, pois nos permite olhar de um lado, olhar do outro, e relacionar esses dois campos ou aceitar a legitimidade de sua separação. (MATURAMA 2005 apud BARBOSA 2013, p.367.)

Corroboramos Barbosa (2005) e Maturama (2005) ao defender a formação de professores por um viés transdisciplinar, para o contexto de LIC em pauta neste estudo, uma vez que entendemos que, para atuar com crianças no EFI, é essencial que o professor tenha uma visão além do idioma, com “liberdade” de não apenas olhar de diversos lados, mas de pisar em diversos terrenos para que a aprendizagem da LI se materialize. Nesse sentido, Barbosa (2005) e Moraes (2008) apontam que a educação transdisciplinar possibilita ao educando a incerteza que, propõe buscar respostas e soluções de problemas diante da vida, e não esperando algo já formatado e pronto.

O autor também aponta que a educação transdisciplinar o aluno pertence ao processo de aprendizagem e contribui com suas experiências, sua bagagem de vida e cultura, essa forma educacional desenvolve a valorização do sujeito, que aprenderá a conviver com o outro, desenvolver afetividade e perceber as contradições do real. Além disso, de acordo com Gadotti (2003) o aluno de fato aprende, ou busca o interesse de investigar algum tema, quando encontra sentido e atende alguma necessidade própria do contexto em que este faz parte. O ato de incluir

o aluno na aprendizagem, ouvir suas experiências, faz com que este contribua com o processo de ensino.

Barbosa (2005) afirma que ao contextualizar insere-se o aluno na sua própria realidade, tornando acessível o conhecimento, dessa forma a ênfase é no cotidiano do aluno, o segundo é aprender a concretizar os conceitos em que os alunos estão inseridos e tem como referência: a família, o trabalho a escola, ou seja, a educação não se limita na escola, mas está presente na sociedade em geral e, por último, o globalizar, que integra o sujeito a fim de que ele desenvolva “a intuição, imaginação, a sensibilidade e o corpo.

As crianças, principalmente as que estão no Ensino Fundamental I, têm a curiosidade e a necessidade de saber como o mundo funciona. Elas aprendem com seus professores várias habilidades para sobreviver nesse mundo de exigências, contudo, de certo modo, desperdiçam suas energias em uma sala de aula que tem como base fatos e informações, e são podadas ao contato com o entusiasmado e encantador mundo que precisa ser descoberto.

Segundo Armstrong (2008), boa parte das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental estão caminhando para “o mundo social não só habitados pelos pais e por pessoas significativas, como também por amigos, irmãos, colegas de aula, líderes de grupos, técnicos, colegas de equipe esportiva, heróis da mídia e muitas outras pessoas importantes” (p. 99). Essas crianças precisam adentrar a esse mundo de conhecimento de maneira ampla, nessa fase de acordo com Armstrong (2008) existem abordagens criativas que incluem as crianças no processo de ensino e aprendizagem e as ajudam a compreender como o mundo funciona que possuem a filosofia educacional que vê “as crianças como um participante ativo da construção de conhecimento autêntico sobre o mundo” (p. 99), ou seja, valorizam o desenvolvimento dela de forma completa, considera as experiências relacionadas a interação humana e entusiasmada com o mundo.

Para Goulart (2016) a formação docente precisa ser de ação e reflexão articulando-se em um âmbito de “aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica” (p.709). A este respeito Gadotti (2003) aponta que “o professor precisa hoje adequar sua função, ensinar, educar no mundo globalizado, até para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente” (p. 21).

O autor ainda aponta que existe um consenso que se deve abandonar a concepção do século XX, que o professor é aquele que transmite o saber escolar. Desse modo, “O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial” (p.25), segundo Gadotti (2003) é

necessário que ele tenha uma postura “relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária”, portanto a educação hoje precisa ir além das disciplinas e conteúdos programáticos e buscar novos saberes, como afirma Edgar Morin (2011). Essa atitude é um desafio e propõe uma mudança de mentalidade do todos: profissionais da educação, família, sociedade e principalmente, no sistema de ensino. Busca-se então, uma educação que envolva os interesses sociais no desenvolvimento de um mundo mais humano.

É imprescindível que a escola transmita às novas gerações a compreensão da condição humana em sua unidade humana em sua unidade e diversidade complexa. A compreensão de si e do outro como um diferente é uma garantia de solidariedade que envolve o respeito a liberdade, é isso só ocorre a partir da reforma do pensamento. (MORIN, 2006, sem página)

Na visão da transdisciplinaridade existe a responsabilidade de educar de forma coerente com as necessidades humanas atuais, onde o conhecimento será emancipador quando abranger as diversas áreas, unir as partes de um todo, relacionar-se com todos os caminhos para obter um conhecimento geral, na interligação dos saberes (MORIN, 2006).

## **Metodologia**

O presente estudo se insere no âmbito da pesquisa qualitativa que, de acordo com Vilela (2019), tem como objetivo interpretar o fenômeno que observa para compreensão do seu significado. Nesse tipo de investigação não estamos preocupados com a quantidade e sim com a qualidade dos dados que vamos ter acesso. A pesquisa qualitativa passou por vários conceitos ao longo da história, muitos teóricos tentaram defini-la, fato este que dificulta a construção de apenas um conceito. Pérez Serrano (1994a p.46) citado por Esteban reforça sobre o assunto:

descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos.

Outra definição importante vem de Tesch (1990: 55) citado por Esteban “A pesquisa qualitativa, conforme o termo é usado por diversos autores, significa um determinado enfoque da produção de conhecimento. Não se refere apenas aos dados”. Estes conceitos são ilustrativos, buscando demonstrar a diversidade de ideias sobre o mesmo assunto. Ao falar de pesquisa qualitativa não estamos nos referindo apenas aos procedimentos metodológicos, mas também aos fundamentos teóricos que a sustenta.

Configura-se em uma observação participante, que segundo Biddle e Anderson (1986, p.237) citado por Moreira e Caleffé (2008) afirmam: “é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo”. Com esse recurso de participar da realidade do grupo que está sendo investigado, podemos perceber melhor como as coisas acontecem, e ainda temos a oportunidade de perguntar e questionar.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de reflexões da docente acerca da interpretação de crianças do 3º ano do ensino fundamental em rede privada de ensino em Goiânia- Goiás, que ao participarem do processo avaliativo por meio de avaliação escrita, responderam conforme as práticas do cotidiano delas.

Analisamos de maneira interpretativa temática proposta, com o intuito de atingir a maior veracidade possível no processo de conhecimento a respeito do tema proposto, assim usamos a revisão bibliográfica como suporte para nossas reflexões e, ao analisar os dados gerados pelos documentos avaliativos, fizemos uma análise de que tipo de avaliação seria pertinente no contexto em pauta, com constantes transformações em que vivemos a fim de contribuir por meio da língua inglesa com uma prática avaliativa emancipatória e uma educação transdisciplinar.

Após a realização da avaliação no final do 1º semestre, em 2019, tornou-se evidente que a questão em pauta da atividade avaliativa não alcançou a meta esperada pela professora, que apresentou algumas reflexões às professoras formadoras. Mediante análise da questão proposta, as professoras formadoras problematizaram a questão da adequação da atividade à faixa etária, e à capacidade de interpretação exigida para a resolução da mesma. Após algumas reflexões realizadas por meio de e-mail e conversas informais, a professora decidiu que gostaria de propor este estudo reflexivo a partir dos resultados obtidos na atividade avaliativa e suas análises.

## **Resultados**

Diante da observação e análise das respostas dadas pelas crianças às duas questões dissertativas em uma avaliação interpretativa de Língua Inglesa na 3º série do ensino fundamental, percebemos que três alunos realizaram a interpretação das tirinhas de acordo com o próprio conhecimento de mundo (Figuras 1, 2 e 3). Contudo, uma vez que a avaliação

configurava como um processo final do semestre, a professora não teve a oportunidade de comentar sobre as questões sociais percebidas no momento da correção. A percepção de uma possível falha na concepção da avaliação motivou a realização deste estudo. A análise das respostas aqui realizada aponta algumas considerações acerca da realidade discente: dificuldades com interpretação multimodal, possível imaturidade diante do objetivo da questão na avaliação, falta de letramento crítico, desconhecimento dos alunos em relação a parte verbal (a qual ignoraram) enfocando na parte visual, pontuando as características da representação que têm do policial, no contexto em que estão presentes. Além disso, percebemos, na visão da professora proponente da avaliação, a preocupação meramente com a nota, e a observação inicial dos possíveis ‘erros’ nas respostas.

**Figura 1: Avaliação do aluno A**

5. Observe a tirinha: (0,5) 0,25

Vocabulary - Don't feed: Não alimente.

a) O que o policial disse ao Cebolinha, à Mônica e ao Cascão?

*não alimente os animais!*

b) Por que o policial não disse nada à Magali?

*porque o policial achou ela bonita*

Fonte: autora

**Figura 2: Avaliação do aluno B**

5. Observe a tirinha: (0,5) 0,25



Vocabulary - Don't feed: Não alimente.

a) O que o policial disse ao Cebolinha, à Mônica e ao Cascão?

*Vocês não podem alimentar os animais.*

---

b) Por que o policial não disse nada à Magali?

*Porque a Magali é filha do policial.*

Fonte: autora

Figura 3: Avaliação do aluno C

5. Observe a tirinha: (0,5)

Vocabulary - Don't feed: Não alimente.

a) O que o policial disse ao Cebolinha, à Mônica e ao Cascão?

*Não pode dar comida para os animais*

b) Por que o policial não disse nada à Magali?

*Porque era o pai dela*

Fonte: autora

É possível fazer uma análise baseada na leitura de Bueno e Tonelli (2018) e a partir desta leitura perceber a provável falta de conhecimento da professora a respeito dos tipos de avaliações, além de não se atentar para a questão do respeito à faixa etária das crianças, enfatizada pelas autoras. Outra particularidade que podemos apontar na elaboração da questão, é o foco somente na nota (LUCKESI, 2013), com provável desatenção à leitura e interpretação da imagem, e dessa maneira não foi possível considerar a resposta das crianças, mesmo sendo uma questão dita “interpretativa”. A questão ficou descontextualizada, ao observarmos que as crianças possivelmente não têm vivência com as personagens do gibi, levando-as a interpretar de acordo com o seu próprio conhecimento de mundo.

Percebemos que provavelmente, os alunos não observaram a característica da personagem Magali, e deram ênfase ao que faz sentido em sua realidade, no caso a figura do policial, evidenciada nas respostas dos alunos. Aluno A: “porque achou ela bonita”, Aluno B: “porque é o pai dela”, dessa forma, nos faz refletir sobre a necessidade de abordar assuntos que vão além da disciplina, nas escolas regulares, em busca de um suporte transdisciplinar no

ensino. No contexto investigado, há uma ênfase no ensino do vocabulário, a professora conta com 1 hora de aula de LI semanal, e prioriza-se os processos avaliativos, que não permitem a resposta crítica dos alunos, devido ao sistema estabelecido pelas avaliações, e mesmo em questões interpretativas não há oportunidades para os alunos interagirem com o ‘mundo real’ em que vivem.

Barbosa (2005) e Moraes (2008) enfatizam que a criança precisa atribuir sentido e construir significado na aprendizagem, nesse critério percebemos nas respostas das crianças a construção do significado para elas, no qual elas associam suas convicções de acordo com o que vivem. Diante deste fato, de acordo com Hoffman (2008), o aluno precisa ser de fato parte da construção do conhecimento, e o professor precisa levá-los a construir caminhos que as ajudem a ampliar o conhecimento do mundo em que vivemos, mantendo a auto-estima dessas crianças que precisam se reconhecerem como cidadãos deste mundo.

Ainda em análise as respostas das crianças, percebemos que embora a professora procurasse uma resposta esperada à faixa etária da criança, como leitores de gibis, identificando o personagem animado e interpretando a linguagem verbal e não verbal, nas avaliações elas verbalizaram visões estereotipadas do profissional de segurança. Percebemos, que embora os personagens da tirinha sejam familiares à faixa etária, os alunos mergulhados no seu cotidiano, apresentaram percepções próprias, e que não condiziam com a resposta que a professora esperava.

Uma avaliação emancipatória de acordo com Luckesi (2013) acontece de forma contínua e participativa. No caso das respostas dos alunos, se a avaliação acontecesse dessa maneira, as competências das crianças seriam identificadas no decorrer das aulas, concomitante à busca de melhores caminhos para promover a aprendizagem, propiciando mudanças. Na prática educativa transdisciplinar Moraes (2015) aponta que o professor reconheceria as particularidades de cada educando, a fim de acompanhar de maneira eficaz o desenvolvimento de cada turma, acompanhando a diversidade de padrões. A avaliação não seria apenas como o processo final de uma disciplina para verificar o que o aluno aprendeu por meio da aplicação da mesma, mas durante o processo já seriam pontuadas as competências e habilidades das crianças, propondo no decorrer uma avaliação que beneficiaria a coletividade.

Proposta, essa que entra em contradição na escola analisada, pois o ensino de LI baseia-se na contemplação do livro didático, e com o tempo limitado da carga horária reduzida em uma ou duas horas aulas semanais, e ainda nas atividades avaliativas exigem-se

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202043

avaliações que vão além do vocabulário de forma interpretativa. Essa realidade exemplifica a inserção do ensino de LI no EFI como forma de atrair o público, em uma concepção mercadológica do ensino da língua inglesa, conforme criticam Miller et al (2019). Por essa realidade, após estudos a professora percebeu que é necessário criar estratégias e conhecer outras formas de avaliação, para que o ensino seja de fato eficaz, a fim de trazer transformações significativas ao ensino de LI que precisa, desde já, ir além do vocabulário.

Uma sugestão para que a avaliação seja emancipatória, de acordo com Meneghel e Kreisch (2009) é que deve-se partir da “análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la” (p. 61). Assim, propomos refletir sobre as respostas interpretativas das crianças, acrescentando questões relacionadas aos tipos de alimentação que são preparados para os animais em um zoológico, porque os visitantes não podem alimentá-los, trazer reportagens de animais prejudicados por esse ato realizado por humanos, incentivar a reflexão a fim de transformar o cotidiano em que as crianças têm contato, buscando por meio do letramento crítico, reflexões fora do senso comum, provocando problematizações além de conceitos socialmente estabelecidos.

### **Considerações finais**

A avaliação é uma ferramenta ao qual comumente são atribuídas valores: quando se fala no termo, logo pensamos em notas e provas. A avaliação correlacionada com objetivo de emancipar tem como função conhecer o objeto avaliado, para isso ele precisa possibilitar transformação. A emancipação possibilita novos caminhos diante das incertezas da sociedade, viabilizando uma perspectiva de transformação social. Esse tipo de avaliação emancipatória pressupõe o envolvimento coletivo, transdisciplinar, que se faz a partir da ação interativa entre professores, crianças, pais, gestores.

Apresentamos neste estudo nossa preocupação com o ensino de LIC, destacando que a falta de políticas públicas que organizem e promovam investimento público para essa esfera, que contribui sobremaneira para a manutenção de um ensino desordenado, onde professores atuam de maneira instintiva, desconectados do público, visando apenas ao atendimento da necessidade mercadológica de escolas privadas. Diante deste cenário, advogamos por uma prática transdisciplinar, tanto de formação docente, quanto no ensino de LIC, que está fragmentado em conteúdos que engessam o professor por meio de ferramentas avaliativas no REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

final de um processo, com objetivo meramente classificatório, que vem aliada à falta de formação e de conhecimentos dos professores sobre práticas avaliativas. Acreditamos que ao transitar por diferentes territórios de conhecimento o professor de LIC pode pautar sua prática em possibilidades de construção de convivência para um mundo melhor.

Conhecer as formas de avaliação no ensino de língua estrangeira para crianças faz-se necessário. Elas estão na fase que a criatividade, interesse e desejo pelo conhecimento estão visíveis. Por meio desta pesquisa, evidenciamos a necessidade de estudos nessa área de ensino, além da consciência de que é nossa responsabilidade refletir a respeito, buscando soluções para os problemas apresentados, norteadas por práticas emancipatórias e transdisciplinares, buscando a avaliação que não se pauta apenas na observação do erro, e na classificação por nota.

Vale destacar que, a prática transdisciplinar e avaliação emancipatória, não podem ser vistas como métodos, mas um novo entendimento, uma postura, uma visão responsável para a construção do conhecimento das nossas crianças no ensino de LI.

A língua inglesa no ensino é fundamental no mundo globalizado e tecnológico que vivemos hoje. Nossa responsabilidade é mostrar as possibilidades presentes, que se integram no cotidiano de muitas crianças brasileiras, sem entretanto tornar sua aprendizagem excludente. É preciso fomentar oportunidades para nossas crianças vivenciarem experiências linguísticas, a fim de promover um ensino significativo, que vá além da aprendizagem de vocabulário descontextualizado, da avaliação escrita, isto é, um ensino de LI que possa ser real no cotidiano onde a criança vive, efetivamente contribuindo com a sensibilização ao próximo, onde a LI seja o idioma de acolhimento, ao invés de competição, ao mesmo tempo em que promova o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a geração de crianças do século XXI.

### Referências:

ANTUNES, C. **Na sala de aula**. 3<sup>o</sup> ed.. ed. Rio de Janeiro- RJ: Vozes, 2014.

ARMSTRONG, T. **As melhores escolas**: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Tradução de Vinícius Duarte FIGUEIRA. Porto Alegre: Artment, 2008.

BARBOSA, D. A atitude transdisciplinar na educação escolar. In: FRIAÇA, A., et al. **Educação e transdisciplinaridade III**. São Paulo: Triom, 2005. p. 361-367.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202043

BARBOSA, E. G. **Avaliação das aprendizagens no ensino da Língua Inglesa para crianças.** Anais do SILEL, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2005.

BNCC. **Base nacional comum curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília : MEC, 2017.

BUENO, B. A. G.; TONELLI, J. R. A. **O jogo como instrumento avaliativo:** uma nova proposta de avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças. Anais eletrônico do XII SEPECH, Londrina, p. 1-14, Outubro 2018.

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 (UFES), v. 9, p. 110-129, 2019.

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Nova Hamburgo: RGS Feevale, 2003.

GOULART, I. D. C. V. **Linguagem, dialogicidade e docência o processo em atos.** Revista Diálogo Educacional.v.16, Curitiba, v. 16, n. 19, p. 705-726, jul./set. 2016.

HOFFMAN, J. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 1º ed. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, M. J.; NASCIMENTO, P. L. V.; LEITE, D. L. Os operadores cognitivos do pensar complexo na docência universitária: possibilidades e desafios. In: MORAES, M. C. D.; SUANO, J. H. **O pensar complexo na educação:** sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 232.

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. **Concepções de Avaliação e práticas avaliativas na escola:** Entre possibilidades e dificuldades. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE -PUCPR , 2009.

MILLER, I.K., CUNHA, M.I.A., MORAES BEZERRA, I. C. R., NÓBREGA, A. N., EWALD, C. X., BRAGA, W. G. Teaching English to young learners. Some reflective voices in Latin America. In: GARTON, S., COPLAND, F (Ed.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners.** New York, Routledge, 2019. (p. 508-522) ISBN: 978-1-315-62367-2.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202043

MORAES, M. C. D. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais.** São Paulo: Antakarana / Willis Harman House, 2008.

MORAES, M. C. D. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** São Paulo: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. D.; TORRE, S. D. L. **Sentir, pensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários a educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

NETO, Á. A. S. A metáfora na perspectiva da didática transdisciplinar. In: MORAES, M. C. D.; SUANNO, J. H. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2014. p. 232.

PÁDUA, L. D. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino aprendizagem de língua inglesa para crianças.** Londrina - Dissertação de mestrado profissional em Línguas Estrangeiras Modernas, 2016.

PEREIRA, I. C. A. Construção do conhecimento, linguagem e tecnologias da informação e comunicação: um texto em construção. In: SANTOS, J. S. D. **Educação e pluralidades culturais.** São Paulo: Xamã, 2008. p. 111.

PRABHU, N. **Second Language Pedagogy.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, Vol. 1.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação V.13 n.37, Rio de Janeiro, 13, n. 37, jan./abr. 2008. 1-14.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios á teoria e á prática de avaliação e reformulação de currículo.** 5º ed.. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.** São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-114.

SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. Percursos no Ensino aprendizagem de Línguas Estrangeiras para Crianças no Contexto Brasileiro. In: ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana; SILVA, Kleber (Orgs.). **Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 29-60.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

SOUSA, G. M. A constituição de uma professora de língua portuguesa: Amor, ética e complexidade. In: MORAES, M. C. D.; BATALHOSO, J. M.; MENDES, P. C. **Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida: Relatos e reflexões em valores éticos.** Brasília: Liber Livro, 2014.

VILELA, J. G. D. B. **A pesquisa qualitativa.** Doc player, 2019. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/1715421-A-pesquisa-qualitativa-dr-guanis-de-barros-vilela-junior-guanis-gmail-com.html>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

VILLAS-BOAS, B. M. **Planejamento da avaliação escolar.** Proposições, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov 1998.