

# Um relato de experiência com avaliação no ensino de língua inglesa para crianças

## *An account of an experience with assessment in English language teaching to children*

Luana Silva da Cunha<sup>1</sup>

Gladys Quevedo-Camargo<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo insere-se no contexto de ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC). Seu objetivo é apresentar análises e reflexões feitas, durante a realização de um estágio não obrigatório, sobre os momentos avaliativos que ocorreram nas aulas de uma turma de crianças de cinco e seis anos de idade, aprendizes de língua inglesa em uma escola particular de Brasília/DF. O estudo desenvolvido foi de natureza qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013) com a utilização de notas de campo e memórias feitas durante nove meses de estágio em uma turma de oito crianças durante o ano de 2017. O estudo respaldou-se nas orientações sobre LEC apresentadas em Brown (2000), Scott-Little e Niemeyer (2001), McKay (2006) e Malloy (2015). As análises salientam a importância tanto do conhecimento que o professor deve ter sobre o público com o qual trabalha, quanto da clareza dos objetivos de aprendizagem das aulas. Também indicam que, em um contexto de ensino para crianças de cinco e seis anos, a avaliação efetiva envolveu, de fato, observações e esteve presente em uma variedade de momentos durante as aulas; a avaliação de caráter administrativo, por outro lado, não levou em conta as particularidades da faixa etária e acabou por não cumprir seu objetivo de avaliar.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Estrangeira para Crianças. Avaliação no Ensino de Língua Estrangeira para Crianças. Momentos Avaliativos.

### ABSTRACT

This article is inserted into the context of teaching foreign languages to children. The objective is to present analyses and reflections made, during a non-mandatory internship, of and upon assessment instances in classes of five- and six-year-old English learners in a private school in the city of Brasília/DF. A qualitative study (PRODANOV; FREITAS, 2013) was carried out by using field notes and memories written along nine months of internship in a group of eight children during 2017. The study relied on theoretical guidance about teaching foreign languages to children by Brown (2000), Scott-Little and Niemeyer (2001), McKay (2006), and Malloy (2015). The analyses highlight the importance of both the knowledge teachers should have of the kind of students being taught, and the clarity about the learning objectives in the classes. They also indicate that, in a context of teaching languages to five- and six-year-olds, effective assessment actually occurs through observations and was present in a variety of assessment instances during the classes; on the other hand, traditional or administrative assessment did not take into account the specificities of the students' age and failed to fulfill its assessment objectives.

**Keywords:** Foreign Language Teaching to Children. Assessment in Foreign Language Teaching to Children. Assessment Moments.

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB). Brasília/DF, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5696-2386>. E-mail: luacunha014@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, Brasil; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4802-5296>. E-mail: gladys@unb.br.



## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a tendência de matricular crianças cada vez mais novas em cursos de línguas tem aumentado consideravelmente à medida que a importância de falar uma língua estrangeira (doravante LE) se torna reconhecida em um mundo intensamente globalizado. A sociedade convive com a crença de que quanto mais cedo a criança começar a aprender uma língua, melhor, atribuída geralmente à ideia de que, em termos neurológicos, a criança estaria mais apta a aprender (GARCIA, 2011) e devido a questões mercadológicas de preparação para o futuro profissional da criança (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020).

O fenômeno de crianças sendo apresentadas ao ensino de LE merece ser considerado de forma séria por todos os profissionais envolvidos devido às suas implicações, entre elas a necessidade de adequação e mudança que essa demanda exige (RICH, 2014), tanto no ensino como nos métodos avaliativos. Desse modo, torna-se importante o estudo e a pesquisa sobre como ensinar LE a esses pequenos. Por mais que o entendimento do ensino de LE para crianças (LEC) esteja sendo potencialmente aprimorado, ainda há muitos aspectos a desenvolver (RICH, 2014). Um deles é a avaliação: como avaliar se uma criança está aprendendo a LE efetivamente, diante de todas as particularidades que esse período da vida apresenta, como, por exemplo, o fato de ainda estarem em processo de alfabetização ou a necessidade da brincadeira para que haja engajamento em determinada atividade?

Tal questionamento foi suscitado durante um estágio não obrigatório em uma escola de língua inglesa da rede privada do Distrito Federal, quando a primeira autora deste artigo cumpria a função de professora auxiliar em turmas de crianças da idade de cinco e seis anos. Durante as aulas, ela percebeu diversos aspectos envolvendo o ensino de LEC dignos de reflexão, sendo o mais intrigante deles a avaliação, pela diversidade de momentos em que pôde ser aplicada e pela efetividade ou inefetividade das práticas avaliativas observadas.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é relatar a experiência do estágio mencionado, expondo algumas reflexões sobre os momentos avaliativos que ocorreram durante as aulas. Para fundamentar tais reflexões, serão abordados, no referencial teórico, conceitos sobre LEC, os desafios de se avaliar crianças na faixa etária de cinco e seis anos de idade, e perspectivas sobre a avaliação na aprendizagem de LEC. Na metodologia, será apresentado o contexto da pesquisa e, em seguida, serão tecidas reflexões sobre o lugar da avaliação no ensino de LEC.



## 2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS

De acordo com Brown (2000), para ensinar crianças, o professor deve seguir estratégias e intuições que diferem daquelas que são seguidas no ensino de adultos. Para o autor, não se deve utilizar termos ou regras de gramática porque, no caso das crianças e das características próprias de seu desenvolvimento, conceitos gramaticais somente chamam sua atenção quando inseridos em padrões (como chamar a atenção para que percebam que, em determinado conteúdo, existe 'ing' no final de cada palavra) e exemplos que poderiam ser aprendidos por meio da repetição.

Uma característica marcante das crianças é a recusa em prestar atenção àquilo que consideram 'chato', sem sentido ou muito difícil. Brown (2000) afirma que a falta de foco e atenção não é característica inata de crianças, mas é desencadeada por certos motivos. Logo, é necessário que as atividades sejam planejadas para captar seu interesse imediato e despertar sua curiosidade, o que implica na necessidade de um comportamento animado e entusiasmado por parte do professor e de uma variedade de atividades durante a aula que possam cumprir esse objetivo, como as que estimulam todos os cinco sentidos. Exemplos são atividades de 'pôr a mão na massa', jogos, o uso de recursos sensoriais e linguagem não verbal, como expressões faciais e gestos (BROWN, 2000). Esses recursos são essenciais para que as crianças internalizem os conceitos sendo apresentados.

Brown (2000) esclarece sobre a necessidade de que a língua ensinada seja trabalhada de forma autêntica com as crianças, ou seja, de maneira que o que é ensinado seja relevante e natural para o seu mundo infantil, o que é corroborado por McKay (2006). Dessa forma, a contação de histórias, o envolvimento com situações familiares e o ensino da língua que, de fato, estão dentro de suas realidades são fatores importantes para a retenção de atenção e conhecimento. Do contrário, a língua ensinada seria potencialmente rejeitada e intolerada pela mente das crianças (BROWN, 2000). Um exemplo seria a seguinte situação: diante da necessidade de ensinar a palavra snow (neve) para crianças no Brasil, não seria necessário nem viável que o professor trouxesse neve de verdade para a sala de aula, e também não seria tão interessante apenas trazer uma imagem ou desenho de neve, posto que esse conceito não seria internalizado pelo fato de não nevar na grande maioria dos estados do Brasil. O que poderia chamar a atenção das crianças de forma mais eficaz seria, muito provavelmente, trazer imagens das personagens do filme Frozen e, a partir delas, ensinar a nova palavra. Seria uma estratégia para tornar o vocábulo a ser aprendido mais significativo e real para as crianças, pois é possível que a neve não faça parte de suas vidas, mas o filme a que assistem e ao qual são expostos o tempo todo, faz.



Como exemplo de como se deve dar atenção específica ao fator 'adequação para idade', Malloy (2015) afirma que crianças menores que nove anos tendem a ter dificuldade no aprendizado de frases que misturam tempos verbais. Se crianças dessa idade cometem erros nessa área, não seria pelo fato de não entenderem os tempos verbais, mas sim porque não conseguem associar quando são postos em comparação. Em suma, a literatura orienta utilizar recursos apropriados para a faixa etária dos estudantes.

### 3 QUAIS SÃO OS DESAFIOS DE AVALIAR CRIANÇAS?

Diante do exposto sobre aspectos cognitivos próprios da faixa etária e sobre estratégias que devem ser adotadas no ensino de LEC, faz-se mister refletir sobre como é possível avaliar se uma criança está, de fato, aprendendo a LE. Quando se leva em conta as idades de cinco e seis anos, é preciso, antes de pensar em algum método avaliativo, refletir sobre as características dessas crianças, como o que elas são capazes de fazer ou não.

Malloy (2015) afirma que crianças de cinco e seis anos ainda estão inseridas em um processo inicial de alfabetização. Como a maioria delas ainda não aprendeu a ler e a escrever, as habilidades que são trabalhadas em uma aula de LE são as de compreensão e expressão oral apenas, e a avaliação deve ser feita por meio de análises da língua falada, das respostas e reações a instruções e questionamentos, e das atividades que são feitas em sala. Dessa forma, aplicar um teste escrito ou objetivo se torna inviável. Além disso, aplicar testes orais tradicionais (chamar uma dupla de alunos para uma sala para seguir as instruções do professor, como responder perguntas, fazer um diálogo com um colega ou descrever uma imagem) não é a estratégia mais adequada pelo nível de formalidade e pela inviabilidade de fazer com que crianças dessa idade saibam responder a esse tipo de proposta. O ensino de LEC é totalmente diferente e adaptado para a idade dos alunos e, quanto à avaliação, o processo não deve ser diferente (BUENO, 2019).

Para Scott-Little e Niemeyer (2001), ao avaliar, deve haver um equilíbrio entre o conhecimento das habilidades da criança e o conhecimento das dificuldades inerentes à infância. As autoras apresentam uma série de diretrizes para a operacionalização da avaliação, que deve ser apropriada à faixa etária da turma, autêntica (por exemplo, observar as crianças participando de alguma brincadeira com propósitos pedagógicos), e possibilitar a coleta de informações sobre o desenvolvimento da criança por mais de um instrumento. Scott-Little e Niemeyer (2001) enfatizam que crianças aprendem



e demonstram seus conhecimentos por meio de atividades de ‘colocar a mão na massa’, atividades guiadas e brincadeiras, e não por testes, utilizando papel e lápis.

Em suma, os desafios de avaliar crianças envolvem adaptar métodos avaliativos para a faixa etária, considerando o processo de alfabetização ainda não iniciado ou em andamento, a autenticidade das atividades, a variedade de instrumentos e as oportunidades de avaliação.

#### 4 A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Brown (2000) destaca a diferença entre ‘teste’ e ‘avaliação’. Testes são instrumentos elaborados para extrair informações sobre o desempenho dos alunos com o objetivo de medir suas realizações com base em critérios específicos. Os alunos têm que reunir todas as suas capacidades e oferecê-las em um desempenho máximo, ou seja, testes são focados no produto da aprendizagem (BROWN, 2000). No entanto, avaliar é bem mais abrangente do que testar, pois “sempre que um aluno responde a uma pergunta, oferece um comentário ou experimenta uma nova palavra ou estrutura, o professor faz uma avaliação do desempenho do aluno”<sup>3</sup> (BROWN, 2000, p. 402). Retomando o que foi dito, práticas avaliativas, e não testes, seriam mais adequadas em um ambiente infantil pela chance de serem aplicadas de forma a se concentrar no processo da aprendizagem, e não apenas no produto, realizando-se assim, avaliações formativas, ou seja, aquelas que consistem em uma série de práticas que têm, como objetivo comum, propiciar evidências do progresso (ou não) do aluno que serão utilizadas para retroalimentar e aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem. Essa perspectiva formativa contrasta com a das práticas avaliativas somativas, cujos resultados são utilizados para subsidiar julgamentos a respeito da competência ou do rendimento do aluno, sem que tais informações revertam em benefício do processo (HARLEN, 2006; CHAPPUIS, 2015)<sup>4</sup>.

McKay (2006) e Brown (2000) mencionam dois tipos de avaliação: a formal e a informal. A formal é planejada e se caracteriza por exercícios ou atividades sistematizadas exclusivamente para dar informações ao professor sobre o que aluno consegue atingir. A informal, por sua vez, se destaca pelo seu caráter acidental e não planejado, e ocorre no momento em que a coleta de informações sobre o desempenho dos alunos é feita, por exemplo, durante atividades que têm o intuito de promover o desenvolvimento na LE, não de testar habilidades.

<sup>3</sup> No original: *Whenever a student responds to a question, offers a comment, or tries out a new word or structure, the teacher makes an assessment of the student's performance.* (Todas as traduções neste artigo são de nossa responsabilidade, exceto quando indicado o contrário).

<sup>4</sup> Os termos ‘avaliação formativa’ e ‘avaliação somativa’ também são encontrados na literatura como ‘avaliação para aprendizagem’ e ‘avaliação da aprendizagem’ (EARL, 2003; BLACK; WILLIAM, 2006; CHAPPUIS, 2015).





McKay (2006) também traz importante crítica sobre como a avaliação é utilizada para fins administrativos da própria escola. Para a autora, geralmente existem tensões e controvérsias entre avaliações com proposta pedagógica, cujo principal objetivo é promover o ensino de qualidade, e avaliações com proposta administrativa, que têm como principal objetivo fornecer informações sobre o desempenho dos alunos para fins de registro escolar e prestação de contas aos responsáveis e instâncias superiores. McKay destaca que a avaliação para fins administrativos muitas vezes prevalece nas escolas no momento em que os dados registrados teoricamente ilustram o desempenho real dos alunos quando, na verdade, apresentam um desempenho hipotético. Como exemplo, em algumas escolas, os professores são avaliados de acordo com o sucesso de seus alunos em testes padronizados, e isso tem como consequência a adequação das aulas à proposta dos testes. Há impacto na própria didática e metodologia do professor, que modifica suas aulas para que o foco não seja o real aprendizado da língua, mas sim as estratégias que façam com que os alunos tenham sucesso no teste para comprovar àquelas instâncias superiores o quanto a escola é competente na realização de seu trabalho. Esse fenômeno, também conhecido como efeito retroativo (QUEVEDO-CAMARGO, 2014), pode vir a acontecer em quaisquer turmas, de qualquer faixa etária, inclusive de crianças não-alfabetizadas.

Scott-Little e Niemeyer (2001) apresentam três tipos de avaliação que podem ser aplicados em qualquer momento de uma aula. São as avaliações para prestação de contas, diagnósticas e para ensino. A primeira, avaliação para prestação de contas, é aquela que o professor aplica para tomar conhecimento do que a criança já sabe devido a experiências anteriores; a segunda, avaliação diagnóstica, tem como função observar o que a criança consegue fazer no momento e se ela vai precisar de acompanhamento sobre o conteúdo ou não; e a terceira, avaliação para ensino, estuda as habilidades que a criança tem para que o professor consiga planejar atividades futuras. Esses três tipos de avaliação caminham juntos pois, quando o professor consegue saber se o aluno internalizou o conteúdo apresentado em uma determinada aula ou em aulas anteriores, ele é capaz de planejar atividades com base no que o aluno já sabe fazer, apresentando novos conteúdos.

Scott-Little e Niemeyer (2001) apontam que crianças de cinco e seis anos demonstram o que sabem e suas habilidades de maneiras muito distintas, e que uma boa avaliação é aquela que consegue coletar uma variedade de indicadores que evidenciam que a criança, de fato, está aprendendo o que lhe é apresentado. Daí decorre a necessidade de promover diversas oportunidades e situações propícias para que esse processo ocorra de forma confortável e natural para o aluno. Ademais, o professor deve



ter consciência do porquê de estar fazendo determinado tipo de avaliação e qual conteúdo será avaliado para que ele possa atingir seu objetivo (SCOTT-LITTLE; NIEMEYER, 2001).

A instituição *British Council* disponibiliza, em sua plataforma online, o curso *English in Early Childhood: Language Learning and Development* (BRITISH COUNCIL, s. d.), no qual são apresentados diversos aspectos sobre o ensino e a avaliação de crianças no aprendizado de inglês. O curso enfatiza que a avaliação da aprendizagem de crianças se baseia em observações, para que se possa tomar nota do potencial e do desempenho de cada criança, e que o professor deve estar sempre se perguntando o que tal observação revela sobre seus alunos. Esse processo é baseado em evidências e produz as informações que o professor precisa para saber o que deve trabalhar com seus alunos e que outras oportunidades para avaliação ele poderia promover. Ademais, observar é útil, pois consegue-se perceber o quanto o aluno evoluiu ao longo do tempo.

Esse curso elucida que o mais adequado seria a avaliação formativa e contínua, em que o professor procura por diversos momentos para avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos ao longo do tempo. Destaca-se a riqueza da estratégia de tomar nota, mentalmente, do que as crianças conseguem fazer, coletando dados e evidências que dão embasamento para planejamentos e decisões futuras. É esse processo que vai conseguir responder aos questionamentos sobre o que se sabe sobre a criança, onde se quer que ela chegue, como ela conseguirá chegar até lá e que tipo de ambiente, instrumentos, estratégias ou atividades será preciso para atingir esse objetivo.

Ademais, o curso coloca que avaliar crianças significa encorajá-las a ir além do nível em que estão confortáveis, mas não tão além a ponto de fazê-las se sentir desconfortáveis ou frustradas; significa também tentar novas estratégias, experimentar e brincar. Daí a necessidade de se propiciar um ambiente confortável e favorável para que as crianças se sintam aptas e confiantes para participar. Do contrário, os momentos em que esses alunos podem demonstrar e compartilhar o que sabem teriam como resultado um desempenho insatisfatório, pois as crianças não conseguiriam cumprir o objetivo de responder corretamente algum questionamento feito pelo professor. Outrossim, segundo Malloy (2015), esses episódios podem causar altos níveis de estresse e ansiedade devido ao fato de que crianças dessa idade não conseguem lidar com tais sentimentos da mesma maneira que os adultos. Assim, observa-se, como consequência, declínios nas taxas de rendimento, além da falta de interesse por parte da criança, o que prejudica o andamento de uma aula.

Malloy (2015) argumenta que, em uma atmosfera de calma e diversão em classe, os alunos podem nem sequer perceber que estão inseridos em um momento de avaliação e, dessa forma, não se sentem tensos nem conscientes sobre seu desempenho em uma determinada atividade. A autora



afirma que uma certa tendência ao nervosismo e à insegurança é característica dessa faixa etária devido à importância que atribuem à necessidade de obter aprovação e impressionar adultos e colegas. Isso ilustra o quão importante é a motivação. Como exemplo, Malloy (2015) ilustra uma dinâmica em que há um fantoche que conversa com as crianças e, na tentativa de ganhar a atenção desse ‘convidado especial’, é provável que elas se esforcem para tentar falar mais em inglês e a participar desse potencial momento avaliativo.

Os argumentos dispostos no curso *English in Early Childhood* remetem a Vygotsky (1984), quando ele postula a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o nível de desenvolvimento real. O nível de desenvolvimento real diz respeito a funções mentais já amadurecidas, conceitos já dominados e internalizados. A ZDP diz respeito ao que a criança não é capaz de fazer sozinha ainda, ideias que não foram totalmente amadurecidas ou conceitos não inteiramente compreendidos, mas que poderão ser dominados (VYGOTSKY, 1984).

Quando o professor consegue identificar, por meio da avaliação, o que a criança sabe (o que está no nível de desenvolvimento real), ele conclui que pode inserir novos conteúdos em seu planejamento. Dessa forma, o professor trabalha com a ZDP da criança até que seja atingido o objetivo de ter o objeto de estudo internalizado. Quando o conteúdo é dominado pela criança e ela já está no nível de desenvolvimento real, este serve de base para o próximo conteúdo e o professor consegue saber se pode prosseguir com o seu plano de ensino.

Sinteticamente, esta seção apresentou conceitos sobre o ensino e a avaliação de crianças na aula de LE. A próxima seção contará com o detalhamento do contexto do estágio realizado, incluindo aspectos como a estrutura física da escola, a organização das aulas, a função atribuída à estagiária durante esse processo e os procedimentos para a coleta das informações.

## 5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta foi uma pesquisa de natureza qualitativa, descrita por Burns (1999) como aquela que oferece descrições e interpretações, levando em conta o contexto real de forma natural como ocorre, analisando suas variáveis sem a tentativa de controle da situação observada. A autora destaca a observação, a explanação e o detalhamento dos dados coletados como fator essencial para reflexões, que implicam em conclusões que podem ser feitas por parte do pesquisador.

A experiência vivida pela primeira autora deste artigo foi por meio de um estágio não obrigatório na função de professora auxiliar em turmas de crianças da faixa etária de cinco e seis anos





de idade. Esse estágio durou nove meses, e foi realizado em 2017 em uma escola de inglês particular do Distrito Federal.

A escola possuía três salas específicas para as turmas da faixa etária estudada. As mesas e cadeiras eram adequadas ao tamanho das crianças e eram sempre dispostas em semicírculo. Havia um espaço específico para atividades que eram feitas no chão, e, no canto da sala, havia pequenos tapetes individuais para que cada criança pudesse pegar e se sentar. As salas também continham armários baixos com bancada e gavetas onde eram guardados os materiais de cada turma, como livros didáticos e materiais produzidos durante as aulas. A escola contava com diversos recursos: computador, projetor, sistema de som, quadro branco, livros didáticos, material escolar tradicional (tinta, lápis de cor, cola glitter, giz de cera, borracha, apontador, tesoura, cola, pincel, E.V.A., cartolina e papel criativo), Ipads e littleBits (blocos encaixáveis para prototipagem, aprendizado e projetos eletrônicos).

A turma que foi objeto deste estudo tinha aproximadamente oito alunos e a carga horária de duas aulas por semana, com duração de uma hora e meia. Os objetivos do curso contemplavam apenas a compreensão e produção oral, uma vez que, com essa idade, a maioria das crianças ainda não dominava as habilidades de ler e escrever.

As aulas seguiam uma estrutura específica, que era dividida da seguinte forma: música inicial, hora do círculo, hora da atividade nas carteiras, e encerramento com música. A primeira atividade tinha a função de quebrar o gelo; por isso, todos se reuniam em roda no meio da sala e cantavam uma música infantil em inglês. Logo após, chegava a hora do círculo, em que os alunos deveriam pegar seus tapetes para se sentar em círculo, inclusive as professoras. Nesse momento, a professora fazia as atividades de rotina como cumprimentar uns aos outros, falar sobre o tempo e o clima do dia, conversar com o fantoche que a professora trazia, revisar conteúdos de aulas anteriores e apresentar conteúdos novos ou fixá-los de forma dinâmica. Na sequência, chegava a hora das atividades nas carteiras, em que todos se sentavam e faziam alguma atividade do livro de maneira guiada, ou confeccionavam algum material relacionado ao conteúdo por meio de manipulação de materiais diferentes como feltro e papel criativo. Nesse momento, a professora sempre os estimulava a repetir ou produzir os conteúdos que haviam aprendido na hora do círculo. Para o encerramento, a professora fazia com que as crianças voltassem ao círculo e propunha alguma atividade controlada cujas funções eram a fixação de conteúdo e avaliação. Outra música infantil era cantada para que a aula pudesse ser finalizada. Dessa forma, estrutural e linguisticamente falando, a aula seguia uma ordem de revisão, apresentação, reconhecimento, repetição e produção.



A função da estagiária ou professora auxiliar durante todo esse processo era de recepcionar as crianças a partir de meia hora antes da aula começar e cuidar delas até que os pais viessem buscá-las, organizar a disposição das carteiras em semicírculo, preparar quaisquer tipos de materiais que a professora solicitasse, auxiliar nas idas ao banheiro e pedidos para beber água, e ajudar a professora a manter o foco e a disciplina dos alunos para o bom andamento da aula.

A coleta de informações para este estudo deu-se por meio de anotações feitas logo após o término das aulas, incluindo a descrição de todas as atividades e a estrutura da aula. Voltando às memórias e anotações feitas, foi possível refletir sobre as atividades aplicadas e os momentos avaliativos que foram identificados.

Tendo apresentado o contexto desta pesquisa, a próxima seção abordará as reflexões sobre a experiência vivida em sala de aula, com base nas memórias e anotações feitas durante o período de vigência do estágio.

## 6 ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE AS INFORMAÇÕES COLETADAS

Considerando as reflexões que Scott-Little e Niemeyer (2001) trazem sobre a importância da aplicação da avaliação em momentos diversos, foi possível encontrar incontáveis situações durante as aulas, que foram observadas por um período de nove meses, em que diferentes momentos de avaliação ocorreram e nos quais foram coletados vários indicadores de aprendizagem, a serem pontuados na sequência.

A importância da adequação das atividades (de ensino e avaliativas) para a idade em questão, defendida por Scott-Little e Niemeyer, pôde ser observada em uma das atividades realizada pela professora, que consistia em chamar um dos alunos e falar, ao seu ouvido, alguma palavra que estava sendo trabalhada naquele período. O aluno deveria, então, fazer um desenho que representasse essa palavra no chão, utilizando um giz especial, próprio para esse tipo de situação. Quando o aluno terminava o desenho, a professora perguntava o que era aquilo (*What is it?*), e o resto da turma deveria responder. Percebe-se aqui a manipulação de um objeto, o giz, e a autenticidade em relação ao conteúdo visto, pois o que deveriam desenhar era sempre relacionado ao que estavam aprendendo, que sempre tinha alguma relação com o mundo infantil e que era representativo para a idade. Essa atividade era utilizada com frequência para verificar o aprendizado das palavras e seus significados.



**Figura 1:** Registro dos desenhos feitos do chão pelos alunos



**Fonte:** acervo próprio

Considerando a divisão dos três tipos de avaliação que Scott-Little e Niemeyer (2001) trazem - prestação de contas, diagnóstico e ensino, foi possível verificar que os três se fizeram presentes em diversas atividades que foram feitas. Antes de fazer a exposição do conteúdo sobre animais, por exemplo, a professora fez uma rápida dinâmica na qual ela ficava sentada segurando uma bola e fazia a mímica de algum animal. A criança que soubesse a palavra deveria bater na bola e dizer a resposta. Nesse momento, a professora verificava o que as crianças já sabiam sobre o tema 'animais', a bagagem que elas já possuíam (função diagnóstica), ou os conceitos já internalizados, aplicando uma avaliação com função de prestação de contas. Além disso, por meio dessa estratégia, ela saberia quais os animais poderiam ser informação nova para seus alunos, com o objetivo de trazer conteúdo significativo, e não uma repetição de conteúdo já internalizado. Assim, pôde-se verificar uma avaliação que teria também a função de ensino.

Ainda sobre a divisão de Scott-Little e Niemeyer (2001), a professora trazia, durante o período em que o conteúdo sobre animais estava sendo ensinado, um jogo chamado *Spot-it*, composto por uma série de cartões em formato circular. Cada cartão continha oito figuras de animais diferentes; quaisquer duas cartas escolhidas sempre apresentariam uma figura em comum. A professora segurava todos os cartões e mostrava dois de cada vez para os alunos. O objetivo era que eles achassem o animal que estaria nos dois cartões e dissessem seu nome em inglês. O aluno que falasse primeiro ganhava os dois cartões, e, ao final do jogo, quem tivesse mais cartões vencia. Dessa forma, uma avaliação para diagnóstico era aplicada no momento em que a professora verificava o conhecimento do aluno - se ele conseguia dizer qual animal ele via nos cartões. Era a professora tomando nota, mentalmente, se o que estava sendo trabalhado naquele período estava sendo aprendido, e se poderia



prosseguir com a exposição de novos animais ou de novo conteúdo, enquadrando nesse processo, também, a avaliação para ensino. Tendo em mente os objetivos da avaliação a ser aplicada, o processo avaliativo se torna muito mais objetivo e as informações a serem analisadas são coletadas de maneira muito mais eficaz e fácil.

Brown (2000) enfatiza a necessidade de as atividades empregadas serem motivadoras e despertarem interesse imediato e curiosidade. Similarmente, Malloy (2015) destaca a importância de promover uma atmosfera favorável, de calma e diversão, para que um momento de avaliação possa acontecer sem que as crianças percebam. Pôde-se identificar esses aspectos em uma dinâmica na qual a professora sempre utilizava um fantoche em formato de sapo, chamado Fred, que ‘comia’ material escolar que as crianças buscavam na sala e entregavam a ele. A cada aula, a professora escolhia quatro alunos para participar da atividade. Sabendo disso, os alunos ficavam com a mão levantada querendo ser escolhidos, mas a professora dizia que só iria escolher quem estivesse ‘elegante’. Nesse momento as crianças ficavam quietas esperando o veredicto da professora. Assim que uma criança era escolhida, começava um diálogo que as crianças já tinham decorado por saberem como a brincadeira funcionava:

Fred: Aluno A, *can you help me?* (Aluno A, você pode me ajudar?)

Aluno A: *Yes, I can.* (Sim, eu posso)

Fred: *May I have a pencil, please?* (Pode me dar um lápis, por favor?)

Aluno A: *Sure!* (Claro!)

Nesse momento, a criança teria dez segundos para procurar um lápis na sala e entregar para o fantoche. A professora fazia a contagem regressiva em inglês. Quando a criança voltava com o material, a professora fazia com que o sapo ‘comesse’ o material junto com o braço da criança. As crianças riam muito nesse momento e, assim, voltava um diálogo de agradecimento:

Fred: Thank you! (Obrigada!)

Aluno A: You are welcome! (De nada!)

Verifica-se, aqui, a importância atribuída pela professora à dimensão afetiva, constituída por fatores como motivação, (auto)estima, (auto)confiança, interesse pessoal e prazer na convivência (HARLEN, 2006). As crianças se sentiam empolgadas a participar porque gostavam do que estava sendo feito. Para avaliar se as crianças estavam, de fato, aprendendo o vocabulário sobre materiais escolares e estruturas de cumprimentos e agradecimentos, ela promoveu um ambiente favorável para tal, sem necessidade de ascender sentimentos de nervosismo ou causar insegurança nos alunos.





Inclusive, recordamos o que Malloy (2015) fala sobre a necessidade que a criança dessa idade tem de aprovar ou impressionar figuras de autoridade ou colegas. Para chamar a atenção do fantoche, é possível que as crianças se esforçassem a participar desse momento de avaliação e até mesmo a prestar atenção quando o vocabulário fosse ensinado para que pudessem ter sucesso ao impressionar e demonstrar suas habilidades e conquistas para o ‘convidado especial’, como a própria Malloy nomeia.

Outro exemplo do uso da dimensão afetiva para a criação de um ambiente tranquilo e favorável à aprendizagem e à avaliação era um pequeno projeto que a professora desenvolvia com a criação de um caderno de vocabulário individual com desenhos que as crianças coloriam durante as aulas, chamado *pictionary*. Ao final de cada unidade, os alunos deveriam colorir pequenos desenhos que estavam dentro de quadrados de uma tabela. Esses desenhos eram representações de todo o vocabulário contido na unidade estudada. Por exemplo, na unidade em que aprenderam sobre partes do corpo, havia desenhos de um nariz, olhos, boca, orelhas, mãos etc. Na unidade sobre roupas, havia desenhos de uma blusa, calça, sapatos, jaqueta etc. Logo após, os quadrados eram recortados e cada um era colado em um pedaço pequeno de papel criativo, o equivalente a um quarto de uma folha de papel A4, e todos os pedaços eram grampeados juntos. Dessa forma, todos os desenhos que os alunos teriam colorido formariam um pequeno livro, que deveria ser entregue aos pais no final do semestre. A professora conduzia essa atividade de maneira guiada - ela dizia para os alunos quais desenhos eles deveriam colorir primeiro. Esse é um exemplo do uso de algo que motiva e desperta o interesse das crianças, pois esse pequeno caderno era algo feito por elas, colorido por elas e enfeitado por elas, estimulando, assim, um senso de pertencimento. As crianças aprenderiam o vocabulário que lhes foi exposto porque tiveram a chance de produzir algo pessoal relacionado àquilo. Como exemplo, eles aprendem “maçã” em inglês porque tiveram a chance de colorir, recortar e enfeitar a sua própria maçã, criando um laço afetivo com esse objeto. Esse *pictionary* se configurou também em uma avaliação como prestação de contas para os familiares do aluno e as autoridades escolares.



**Figura 2:** Registro do processo de criação dos cadernos de vocabulário



**Fonte:** acervo próprio

Retomando o que Scott-Little e Niemeyer (2001) colocam sobre a necessidade de o professor proporcionar momentos diversos para práticas avaliativas, as crianças podem demonstrar o que sabem de maneiras muito diferentes umas das outras, e podemos transferir esse conceito para o contexto de análise de habilidades. Como ilustrado no exemplo a seguir, a professora prepara dois tipos de atividades: uma para verificar a compreensão oral da língua e outra, a parte da expressão oral. Em qualquer uma das unidades, a professora dividia os alunos em duplas e eles deveriam sentar no chão e virar um de frente para o outro. Ela entregava a eles os cartões que haviam feito para os seus *pictionaries* e dispunha no meio da dupla. Quando a professora falava uma palavra, os alunos deveriam bater no cartão que representava a palavra. Quem batesse primeiro, ficava com o cartão. Ao final, quem tivesse mais cartões, venciam. Outra atividade era a brincadeira ‘Escravos de Jó’<sup>5</sup>, em que cada aluno recebia uma pedra branca de jardim, onde estava desenhada uma parte do corpo como olhos, boca, nariz, orelhas (vocabulário que estava sendo estudado). Depois, as crianças faziam o movimento de passar a pedra para o colega à esquerda e receber a pedra do colega à direita, cantando a música da brincadeira em inglês. Quando a música acabava, cada um deveria falar o nome da parte do corpo que estava na pedra que estava segurando, além de utilizar os pronomes e o verbo *to be* (*It’s a nose, they’re ears*). Percebeu-se que praticamente todos os alunos tiveram sucesso na primeira atividade aplicada, por meio da qual checava-se a compreensão da língua oral. Contudo, nem todos os alunos conseguiam dizer a palavra indicada pela imagem na segunda brincadeira por ainda não saberem o que

<sup>5</sup> A dinâmica e a melodia da brincadeira era a mesma da ‘Escravos de Jó’, porém a professora utilizava a letra da música ‘*Head, shoulders, knees and toes*’, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0>.





era, ou não conseguirem pronunciar de forma correta, possivelmente pelo não desenvolvimento da habilidade de produção oral. Diante desse cenário, podemos inferir que o fato de a criança não conseguir pronunciar determinada palavra não quer dizer que ela não sabe seu significado, daí a importância de verificar se a compreensão está acontecendo de maneira efetiva, pois pode ser que a criança consiga identificar algo por meio da sua compreensão oral, mas não saiba como pronunciar. Dessa forma, a professora consegue saber onde será o foco das aulas que se seguirão ao longo do ano letivo e consegue avaliar quais habilidades seus alunos estão conseguindo dominar com mais sucesso.

**Figura 3:** Registro das pedras utilizadas na brincadeira ‘escravos de Jó’



Fonte: acervo próprio

Levando em conta o fator ‘observação’, esse é elemento indispensável na avaliação, pois se torna uma das principais estratégias que um professor de línguas para crianças de cinco ou seis anos possui para tal. Ilustrando como esse processo ocorria nas aulas durante o estágio realizado, havia uma dinâmica em que, para trabalhar cores, partes do corpo e números ao final das unidades, a professora dispunha no chão um tapete interativo onde havia um cenário em feltro de uma floresta. Nem todos os itens estavam cem por cento colados no tapete, então algumas figuras poderiam ser inseridas no meio desses vãos. A professora pedia para que todos os alunos fechassem os olhos e escondia pequenas figuras de monstros, que possuíam características físicas diferentes. Quando os alunos abriam os olhos, teriam de encontrar os monstros apontando para o lugar onde eles estariam. Ao



encontrarem, a professora perguntava quantos olhos o monstro tinha, quantas bocas, quantos narizes e qual era sua cor. Assim, era basicamente por meio da observação do que a criança conseguia produzir que eram revelados quais conhecimentos estariam sendo internalizados e quais ainda necessitariam de mais práticas focadas na real fixação do conteúdo proposto. A professora também tendia, algum tempo após ter trabalhado determinada atividade (como, por exemplo, a brincadeira de ‘Escravos de Jó’), a repetí-la. Desse modo, ela conseguia avaliar o progresso que seus alunos haviam feito desde a primeira vez em que haviam sido expostos a tal desafio até o momento presente, e se suas práticas de ensino estariam surtindo efeitos positivos no desempenho das crianças.

**Figura 4:** Registro do tapete interativo



**Fonte:** acervo próprio

Esse aspecto da observação remete a McKay (2006) e ao curso *English in Early Childhood* (BRITISH COUNCIL, s. d), quando afirmam que a avaliação com crianças deve ser conduzida de maneira contínua. A prática descrita a seguir revelará uma atividade que era feita levando em conta esse caráter. A professora lembrava se as crianças sabiam as emoções quando perguntava, todas as aulas, como elas estavam se sentindo, e elas deveriam responder *I'm happy* (estou feliz), *I'm sad* (estou triste), *I'm hungry* (estou com fome) ou *I'm sleepy* (estou com sono). Essas perguntas eram feitas de forma bem dinâmica: a professora jogava uma bola para um aluno e fazia a pergunta. Depois, esse aluno jogava a bola para algum colega, que também deveria responder à pergunta, e assim se seguia até que todos tivessem respondido. Note-se que essa era uma atividade de rotina, feita logo no início da hora do círculo. Era possível tomar nota de quais palavras representativas de emoções os alunos tinham conhecimento ao longo do processo, ao longo das aulas e ainda de acordo com os seus sentimentos. O aluno iria ter o interesse em responder à pergunta da professora porque o sentimento



era real para ele e, assim, ele não precisaria ter que dizer à professora todos os sentimentos que estava aprendendo de uma vez só, em uma única oportunidade.

Faz-se necessário voltar à reflexão sobre a avaliação como prestação de contas, retomando a questão do teste no ensino de línguas para crianças. Como elucidado por Brown (2000), o teste se caracteriza pelo foco no produto da aprendizagem, momento em que o aluno deve expor tudo o que sabe sobre o que lhe foi apresentado. Ao longo das aulas, em determinado momento do semestre letivo, havia a aplicação de uma atividade em uma folha de papel na qual os alunos deveriam circular a resposta certa, desenhar o que era pedido ou ligar os pontos correspondentes uns aos outros. A ideia é que a professora fizesse essa atividade junto com os alunos, dando as orientações necessárias para que respondessem corretamente. Essa atividade era vista como a avaliação das crianças e seria utilizada para fins administrativos da escola, para demonstrar que os alunos sabiam o que lhes estava sendo ensinado em sala. Percebe-se aqui o conceito de McKay (2006) sobre a avaliação para propósitos administrativos se fazendo presente.

Contudo, é possível analisar essa avaliação de duas formas, dependendo de quais decisões são tomadas a partir de seus resultados, ou seja, dependendo do efeito retroativo (QUEVEDO-CAMARGO, 2014) causado por essas decisões. De certa perspectiva, o que acontecia era uma avaliação formativa, por meio de instrução da professora sobre o que fazer. A professora poderia tomar decisões sobre o foco de aulas futuras de acordo com o desempenho das crianças durante a atividade, ou seja, de acordo com quanto de ajuda havia sido necessária para que a completassem. Isso também remete à teoria de Vygotsky (1984) sobre a ZDP, pois era possível avaliar quais conceitos já haviam sido internalizados e já estavam disponíveis no nível de desenvolvimento real quando os alunos conseguiam realizar a atividade corretamente. Quando essas ideias ainda estão em um processo de maturação e ainda não foram totalmente internalizadas, os alunos não conseguem responder facilmente, mas poderão posteriormente quando forem expostos mais vezes ao conteúdo para que possam fixá-lo. Quando o professor consegue perceber que certos conceitos ainda não foram amadurecidos, conclui-se que a ZDP aparece de forma mais prevalente. Tomar conhecimento desse processo ajuda o professor a saber quando pode seguir com conteúdos diferentes e quando deve continuar trabalhando com um mesmo conteúdo.

Porém, entregar uma atividade em uma folha de papel repleta de respostas certas para as instâncias superiores da escola para os pais terem acesso mais tarde abre espaço para uma visão distorcida do quanto as crianças se desenvolveram em inglês, pois elas receberam ajuda para responder tudo corretamente. O processo da aprendizagem poderia ser visualizado no momento em



que a atividade estava sendo aplicada em sala porque traria evidências reais, mas não ao final. Assim, quando os resultados da avaliação são utilizados a partir do papel da atividade, de forma a indicar uma garantia de que o investimento dos pais está valendo a pena, o efeito retroativo observado seria uma manutenção de matrículas, porém seria desencadeado por uma falsa evidência de aprendizado.

Além dessa avaliação para propósitos administrativos mencionada, também se permitia que os pais observassem a última aula do semestre. Esse era um dia em que os pais se sentavam na parte de trás da sala para observar todas as atividades que aconteciam e o desempenho de seus filhos. Contudo, essa era uma prática que frustrava os pais porque as crianças não se comportavam da mesma maneira que o faziam durante o resto do semestre. A presença de vários adultos dentro da sala os deixava nervosos e inseguros para demonstrar o que sabiam, transformando um ambiente que deveria ser de descontração e naturalidade em um ambiente de estresse, como Malloy (2015) bem destaca.

Considerando a importância de se evitar o desdobramento de situações em que as crianças possam se sentir estressadas, inseguras ou com um sentimento de fracasso que leva ao desinteresse e ao declínio no rendimento escolar, é possível relacionar esses fatos com o colocado no curso *English in Early Childhood* (BRITISH COUNCIL, s. d.) sobre a necessidade de estimular a criança por meio de desafios, mas não ir longe demais a ponto de ela se sentir ameaçada pela avaliação. Assim, foi observada uma atividade avaliativa em que a professora segurava cartões do tamanho de uma folha A4 que continham imagens representativas do vocabulário que as crianças haviam aprendido ao longo das aulas. O objetivo era verificar quais itens as crianças reconheciam ou não. A professora dividia a turma em duas equipes e, quando ela mostrava o desenho, colocando-o no chão, a equipe que dissesse o que aquela imagem representava primeiro recebia o cartão. Os alunos deveriam responder, por exemplo, *it's a mouth* (é uma boca), *they're eyes* (são olhos), *they're pants* (são calças). Por meio dessa dinâmica, a atmosfera de jogo ou brincadeira deixava os alunos mais relaxados e tranquilos ao terem que lidar com o erro, caso não conseguissem responder corretamente à pergunta da professora.

O objetivo desta seção foi, além de descrever e refletir sobre os momentos avaliativos encontrados, relacioná-los com os conceitos teóricos apresentados. A próxima seção tratará das considerações finais deste estudo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi, além de relatar a experiência vivida em um estágio não obrigatório, no qual foram coletadas informações sobre atividades feitas em sala com uma turma de



crianças de cinco e seis anos, refletir sobre a importância da avaliação no ensino de língua inglesa para crianças dessa faixa etária, como ela é feita, qual é o seu lugar nessas aulas e quando ela é eficaz em termos pedagógicos.

Observou-se que as práticas avaliativas se concentraram na observação e coleta de informações em relação ao desempenho dos alunos, o que oferece evidências sobre o processo de aprendizagem. Atividades que estimulam o interesse, a diversão, a interação tanto professor-aluno como aluno-aluno, e que são adequadas à faixa etária e à realidade das crianças tornaram o momento da avaliação apropriada para o contexto.

É importante enfatizar que o fato de a avaliação com crianças não ter um caráter tradicional não indica que ela não seja eficaz, se bem executada pelo professor. Não se trata de apenas observar o que aluno faz ou não, mas sim de pensar sobre o que se sabe sobre a criança, onde ela deverá chegar, como chegará lá e que recursos e estratégias serão necessários. Todo esse processo é imprescindível para se ter certeza de que esse conhecimento seja internalizado e as ideias amadurecidas, além de auxiliar o professor a ter verdadeira noção dos objetivos que se tem ao fazer cada avaliação.

Conclui-se que o momento final da aula, em que a professora retoma o que foi feito e que tem o foco específico da avaliação, não é o único e exclusivo em que ela ocorre. Como ilustrado pelos exemplos apresentados, a avaliação está em todos os momentos, desde a revisão até a verificação final do aprendizado de forma contínua, sempre levando em conta as especificidades que caracterizam as personalidades e capacidades de cada criança.

## REFERÊNCIAS

BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment for learning in the classroom. *In*: GARDNER, J. (org.). **Assessment and learning**. London: Sage Publications Ltd., 2006. p. 9-26.

BRITISH COUNCIL. **English in early childhood**: language learning and development. s. d. Disponível em: <http://www.futurelearn.com/courses/english-in-early-childhood>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BUENO, B. **O parecer descritivo como instrumento de registro e relato do desenvolvimento e da aprendizagem de língua inglesa para crianças**: tecendo critérios orientadores. 2019. 76 f. Monografia (Pós-graduação *lato sensu*) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2019.

BURNS, A. **Collaborative action research for english language teachers**. Cambridge: University Press, 1999.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles**: an interactive approach to language pedagogy. 2. ed. White Plains, NY: Longman, 2000.





CHAPPUIS, J. **Seven strategies of assessment for learning**. 2. ed. New York: Pearson Education, 2015.

EARL, L. **Assessment as learning**: using classroom assessment to maximise student learning. Thousand Oaks, CA, Corwin Press. 2003.

GARCIA, B. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

HARLEN, W. The role of assessment in developing motivation for learning. *In*: GARDNER, J. (org.). **Assessment and learning**. London: Sage Publications Ltd., 2006. p. 61-80.

KAWACHI-FURLAN, C; MALTA, L. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020.

MALLOY, A. Seven essential considerations for assessing young learners. **Modern English Teacher**, United Kingdom, v. 24, n. 1, p. 20-23, 2015.

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

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? *In*: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (org.) **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 77-93.

RICH, S. Taking stock: where are we now with teyl? *In*: RICH, S. (org.). **International perspectives on teaching english to young learners**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. p. 1-22.

SCOTT-LITTLE, C.; NIEMEYER, J. **Assessing Kindergarten Children**: What School Systems Need to Know. Greensboro: SERVE/Office of Educational Research and Improvement, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto *et alii*. São Paul: Livraria Martins Fontes, 1984.

*Artigo recebido em: 18/05/2021*

*Artigo aprovado em: 27/08/2021*

*Artigo publicado em: 19/11/2021*

#### COMO CITAR

CUNHA, L. S. da; QUEVEDO-CAMARGO, G. Um relato de experiência com avaliação no ensino de língua inglesa para crianças. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 11, p. 1-20, e02123, 2021.

