



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE
PROFESSORES EM SERVIÇO**



São Carlos
2026



Thiago Alcebíades Oliveira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Thiago Alcebíades Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção do Título
de Doutor em Linguística. Orientadora: Profa. Dra.
Sandra Regina Buttros Gattolin

São Carlos – São Paulo – Brasil

2026

Oliveira, Thiago Alcebíades

Avaliação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da prática de professores em serviço / Thiago Alcebíades Oliveira -- 2026. 230f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Banca Examinadora: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Eliane Hércules Augusto Navarro, Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, Patrícia de Oliveira Lucas, Emily de Carvalho Pinto

Bibliografia

1. Linguística Aplicada. 2. Avaliação para Aprendizagem. 3. Educação Linguística com Crianças. I. Oliveira, Thiago Alcebíades. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do(a) candidato(a) Thiago Alcebíades Oliveira, realizada em 07/05/2026.

Comissão Julgadora:

Prof(a). Dr(a). Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Prof(a). Dr(a).. Eliane Hercules Augusto Navarro (UFSCar)

Prof(a). Dr(a) Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes (UFSCar)

Prof(a). Dr(a). Patrícia de Oliveira Lucas (UFPI)

Prof(a). Dr(a). Emily de Carvalho Pinto (UFMG)

Aos professores e professoras.

“O professor se liga à eternidade. Ele nunca sabe quando cessa a sua influência.”

(Henry Adams)

Agradecimentos

A minha professora e orientadora, a quem respeito e admiro grandemente, Profa. Dra. Sandra Gattolin, por sua paciência e generosidade comigo durante todos esses anos de aprendizagem, ao longo dos quais desenvolvemos belos trabalhos em conjunto. Aos membros da banca de qualificação e de defesa, sobretudo a Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato e Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas, que têm composto minha formação como professor desde a graduação. Aos participantes de pesquisa, caros colegas professoras e professores, que cederam seu valioso tempo para colaborar comigo ao compartilharem suas reflexões sobre suas práticas em sala de aula. Ao grande Prof. Dr. Nelson Viana pela disponibilidade e interesse em cooperar com meu trabalho. A Comissão do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos pela atenção dispensada às demandas apresentadas ao longo desta trajetória acadêmica. Aos meus amados pais, Maria Aparecida e Carlos Henrique, pela dedicação quase devocional a mim. A Deus, por sua graça.

*“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa.”*

(Emília Ferreiro)

RESUMO

Apesar da expansão das pesquisas em educação linguística com crianças, as investigações sobre avaliação nesse campo ainda tendem a surgir, em grande medida, de questões e necessidades identificadas na prática docente (Quevedo-Camargo e Tonelli, 2024). Nesse sentido, esta pesquisa objetiva analisar práticas avaliativas de professores de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Ribeirão Preto/SP à luz dos pressupostos da Avaliação para Aprendizagem (ApA) (Earl, 2003), da educação linguística com crianças (Rocha, 2008; Santos, 2011; Tonelli, 2023) e do letramento em avaliação de línguas (Scaramucci, 2006; Quevedo-Camargo, 2020). Trata-se de um estudo qualitativo interpretativista, com dados gerados por meio de entrevistas e questionários com professores em serviço. Os resultados indicam que as práticas avaliativas se organizam a partir da observação contínua da participação, do engajamento e das produções dos alunos, integrando-se ao cotidiano pedagógico. Tais práticas apresentam aproximações com a ApA, especialmente no acompanhamento do processo, embora de forma não sistematizada e mediada por condições institucionais. O letramento em avaliação revela-se heterogêneo, construído na experiência e marcado pela coexistência de diferentes concepções de avaliação. Conclui-se que a avaliação se configura como um processo situado, atravessado por demandas contextuais e formativas.

Palavras-chave: Avaliação para Aprendizagem; Letramento em Avaliação de Línguas; Educação Linguística em Inglês com Crianças; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Práticas Avaliativas.

ABSTRACT

Despite the growing body of research in the field of language education with children, studies on assessment in this context tend to emerge largely from issues and needs identified in teaching practice (Quevedo-Camargo and Tonelli, 2024). In that regard, this research aims at analyzing assessment practices of English language teachers in the early years of elementary education in the municipal school system of Ribeirão Preto/SP regarding Assessment for Learning (AfL) (Earl, 2003), language education with children (Rocha, 2008; Santos, 2011; Tonelli, 2023), and language assessment literacy (Scaramucci, 2006; Quevedo-Camargo, 2020) principles. This is an interpretivist qualitative study, with data generated through interviews and questionnaires with in-service teachers. The results indicate that assessment practices are organized based on the continuous observation of students' participation, engagement, and productions, integrating into everyday pedagogical practice. Such practices show approximations with AfL, especially in monitoring the process, although in a non-systematized manner and mediated by institutional conditions. Assessment literacy proves to be heterogeneous, constructed through experience and marked by the coexistence of different conceptions of assessment. It is concluded that assessment is configured as a situated process, shaped by contextual and formative demands.

Keywords: Assessment for Learning; Language Assessment Literacy; Language Education in English with Children; Primary Education; Assessment Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos documentos curriculares e referenciais analisados	57
Quadro 2 - Sobre os participantes das entrevistas	84
Quadro 3 - Relação entre temas da análise temática, aspectos abordados e assertivas	99
Quadro 4 - Perfil formativo e profissional dos participantes (n=10)	104
Quadro 5 - Tipos de avaliação/instrumento	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo de geração e análise dos dados da pesquisa	96
Figura 2 – Modelo integrador das práticas avaliativas e do letramento em avaliação de línguas dos participantes	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Disciplina sobre LIC na graduação	105
Gráfico 2 - Disciplina sobre avaliação na graduação	105
Gráfico 3 - Curso de especialização ou de extensão sobre LIC	106
Gráfico 4 - Formação institucional sobre avaliação em LIC	107
Gráfico 5 - Segmento menos confortável	109
Gráfico 6 - Segmento mais confortável	111

SUMÁRIO

Introdução	16
Problema de Pesquisa	19
Justificativa	21
Objetivos e Perguntas de Pesquisa	27
1. Arcabouço Teórico	29
1.1 Inglês como fenômeno global	29
1.2 A emergência da Língua Inglesa com Crianças	39
1.3 Educação linguística na infância: implicações curriculares e formativas	46
1.4 Letramento em avaliação de línguas para crianças: fundamentos e implicações para a formação docente	60
1.5 Avaliação para Aprendizagem e suas possibilidades na educação linguística com crianças	67
2. Metodologia	77
2.1 Contexto de Pesquisa	78
2.1.1 A língua inglesa no Referencial Curricular de Ribeirão Preto/SP	79
2.1.2 O pesquisador participante	81
2.1.3 Participantes	83
2.2 Instrumentos de Geração de Dados	86
2.2.1 Entrevistas	86
2.2.2 Questionário	88
2.2.3 Procedimentos de Geração e Análise dos Dados	89
3. Discussão e análise dos dados	98
3.1 Os temas das entrevistas e a elaboração das assertivas	98
3.1.1 Perfil formativo e profissional dos professores	101
3.1.1.1 As formações dos professores	102
3.1.1.2 Os sentimentos, os saberes e a prática dos professores	108

3.2 Análise integrada dos dados das entrevistas e das assertivas	113
3.2.1 Concepções de avaliação	113
3.2.2 Práticas e instrumentos de avaliação utilizados	117
3.2.3 Critérios considerados na avaliação	123
3.2.4 Influência do contexto escolar nas práticas avaliativas	128
3.2.5 Construção do Letramento em Avaliação de Línguas a partir da prática	131
3.2.6 Avaliação e autonomia dos alunos	135
3.2.7 A autoavaliação	141
3.2.8 Síntese da análise integrada dos dados das entrevistas e das assertivas	143
4. Considerações finais	149
4.1 Respondendo as perguntas de pesquisa	149
4.2 Reflexões sobre os objetivos do estudo, suas limitações e encaminhamentos	153
4.3 Proposta orientadora para práticas avaliativas nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Ribeirão Preto/SP	156
Referências Bibliográficas	160
Bibliografia Consultada	172
Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	175
Apêndice 2 - Roteiro de perguntas	179
Apêndice 3 - Transcrição da gravação da entrevista com Participante 1	181
Apêndice 4 - Transcrição da gravação da entrevista com Participante 2	189
Apêndice 5 - Transcrição da gravação da entrevista com Participante 3	198
Apêndice 6 - Transcrição da gravação da entrevista com Participante 4	206
Apêndice 7 - Questionário	212
Anexo 1 - Excertos da versão digital do livro didático do aluno do 1º ano do EF	225

Introdução

Estudos sobre avaliação da língua inglesa (LI) têm se avolumado significativamente. Esse interesse crescente acompanha a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que tornou obrigatório o ensino desse idioma a turmas a partir do 6º ano do ensino fundamental (EF).

Concomitantemente tem crescido a oferta de LI em turmas dos anos iniciais do EF por intermédio de iniciativas de governos municipais e estaduais (Sayer, 2019), fazendo crescer também o número de investigações sobre avaliação de LI com crianças (LIC) em decorrência das iminentes demandas que o ineditismo tem levantado.

Compreendemos que avaliar é tarefa característica da rotina escolar, seja por meio de avaliações externas que busquem verificar a aprendizagem, ou avaliações dos tipos formativa e somativa, aplicadas ao longo do processo de educação linguística, que busquem contemplar o rendimento dos aprendizes. O impacto das avaliações externas, majoritariamente somativas, responde – não só, mas sobretudo – a uma pedagogia da avaliação (Luckesi, 2011) notadamente alinhada a noções superadas, no campo da Linguística Aplicada, do que é aprender e ensinar línguas, ou seja, responde a uma dinâmica pautada pela busca por resultados que classificam e categorizam, negligenciando essencial função da avaliação que é a tomada de decisões que venham a corrigir os desvios do processo de aprendizagem.

Compreender a avaliação com foco na aprendizagem pressupõe também inseri-la no planejamento de modo a propiciar uma rotina crítica favorável à docência, conforme argumentam Quevedo-Camargo e Sousa (2022). As pesquisadoras defendem que “entender o ato de avaliar como parte indissociável do planejamento da prática docente é essencial para que espaços no ensino possam ser revisitados em favor da aprendizagem ou para que os objetivos de ensino possam ser ressignificados” (Quevedo-Camargo e Sousa, 2022). Nesse

sentido, a Avaliação para Aprendizagem (ApA) pode ser compreendida como o processo de explicitação, interpretação e uso de evidências por professores, estudantes e pares para subsidiar decisões sobre os próximos passos da educação linguística, de modo a promover o avanço dos estudantes em relação aos objetivos propostos (Black e Wiliam, 2009; Wiliam, 2014), sendo a própria avaliação não só instrumento, mas meio de promoção do desenvolvimento linguístico. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que a avaliação assume função reguladora, operando na medida em que orienta e ajusta continuamente as ações pedagógicas a partir das necessidades evidenciadas no percurso formativo (Wiliam, 2014).

Moraes e Batista (2020a, p. 2) observam que avaliar é “fornecer ao professor e seus aprendizes o insumo necessário para decidir seguir em frente com o conteúdo ou revisar um tema que permanece incompreendido”. Nesse sentido, a avaliação, cujo foco esteja na aprendizagem, baliza as atuações do docente e do avaliando na medida em que produzam evidências que informem sobre o processo de ensino-aprendizagem, devendo assim incitar uma mudança paradigmática, quando o professor assume uma postura diagnóstica reflexiva de sua própria práxis simpática a intervenções quando forem necessárias.

Por isso a relevância do letramento em avaliação de línguas (LAL), um conjunto de saberes sobre quais métodos e instrumentos avaliativos se deva empregar a fim de atingir os objetivos específicos de aprendizagem, conforme Quevedo-Camargo e Sousa (2022), que acrescentam que uma das características importantes do professor letrado em avaliação é a adoção de uma postura crítica que permita ao profissional identificar aquilo que seja relevante e apropriado para sua realidade. Nessa direção, ao suceder o conceito de Letramento em Avaliação de Stiggins (1991) e apresentar o conceito de LAL, Inbar-Lourie (2008) o situa em uma perspectiva sociocultural e no reconhecimento do papel social da avaliação na educação,

partindo da premissa de que avaliar línguas requer competências adicionais que articulam conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas.

Evidencia-se, dessa forma, que o LAL não se restringe ao domínio técnico de instrumentos, mas envolve uma competência ampliada, situada e socialmente orientada. Em contraste, estudos como os de Scaramucci (2006), Inbar-Lourie (2008), Shohamy (2017) e Quevedo-Camargo (2018) discutem a falta de LAL na formação inicial de professores, bem como seus efeitos prejudiciais, o que evidencia uma lacuna formativa que dá conta de que a complexidade atribuída à avaliação de línguas no plano teórico não encontra correspondência no espaço que essa dimensão ocupa nos processos de formação docente. Cumpre ponderar, contudo, que os cursos de licenciatura possuem duração limitada e precisam contemplar múltiplos eixos formativos, o que pode contribuir para que a avaliação não receba o aprofundamento compatível com sua centralidade na prática profissional. Ainda assim, essa limitação estrutural não elimina a necessidade de reconhecer o LAL como componente constitutivo da prática docente.

Conforme observa Rea-Dickins (2004), professores são agentes da avaliação em sala de aula, na medida em que estão constantemente monitorando e interpretando o desempenho de seus alunos. Respondem, em sua rotina avaliativa, a demandas externas, internas e de suas salas de aula. Há no centro de sua prática pedagógico-avaliativa um conjunto de saberes amplamente testado em serviço que, devidamente investigado, pode fornecer evidências de o quê, como e por quê os professores avaliam o desempenho de seus alunos dos anos iniciais do EF da maneira que avaliam, considerando particularidades e vulnerabilidades dos entes envolvidos nesse empreendimento que é avaliar.

Problema de Pesquisa

Acredito que no contexto de anos iniciais do EF, contar com a práxis de professores em exercício pode contribuir com dados relevantes ao aprofundamento de investigações sobre a avaliação de desempenho para fins de rendimento, sobretudo considerando que nos últimos anos tem-se observado um aumento significativo no número de aulas de LI ofertado para alunos dos anos iniciais do EF.

Contudo, a ausência de diretrizes oficiais específicas para a oferta de ensino de LI naquela fase escolar tem levado os municípios a desenvolverem suas próprias propostas pedagógicas e a implementarem avaliações com base em referenciais próprios. Esse cenário gera um desafio considerável para os professores, cuja formação inicial frequentemente não inclui a preparação necessária para lecionar, tampouco avaliar, nos anos iniciais do EF, embora o venham fazendo.

O problema torna-se ainda mais complexo devido à falta de dados na literatura que orientem práticas avaliativas adequadas para esse contexto, apesar do número crescente de pesquisas. Muitos educadores aderem à sua formação inicial voltada aos anos finais do EF e empregam métodos tradicionais de avaliação em inobservância das necessidades e características específicas dos alunos desta faixa etária. Essa realidade também se refletiu em minha própria trajetória profissional e delineou o ponto de partida do presente problema de pesquisa. Formado em 2015 em curso de licenciatura em Letras Português e Inglês cuja duração foi de cinco anos, reconheço que o tempo de formação, embora significativo, é limitado diante da multiplicidade de contextos, etapas e públicos que compõem o campo de atuação docente. Não tive acesso a disciplinas específicas sobre avaliação de línguas, excetuando-se considerações pontuais distribuídas em diferentes componentes curriculares; tampouco formação direcionada à educação linguística em LIC.

Ao ingressar em 2022 na rede municipal de Ribeirão Preto como professor efetivo de educação básica, passei a atuar, desde o primeiro ano de exercício, com turmas do 1º ao 5º ano do EF no ensino regular, contexto para o qual tive pouco preparo. Nesse processo, grande parte das práticas pedagógicas e avaliativas mobilizadas por mim com as crianças consistia de adaptações do que aprendera para os anos finais do EF e para o Ensino Médio, evidenciando lacunas quanto às especificidades da avaliação nos anos iniciais e quanto às formas de incluir as crianças no seu próprio processo avaliativo. Ressalto, entretanto, que sempre me senti — e ainda me sinto — bem amparado formativamente para atuar como professor, e confortável no exercício da minha função de docente; a inquietação em relação à avaliação e ao trabalho com crianças emerge, justamente, da formação crítica que me foi proporcionada na minha formação inicial por meio de leituras e discussões propostas por professoras e professores, discussões essas que fomentaram a problematização constante da minha prática docente. Emerge também do diálogo com colegas que atuam nos anos iniciais do EF e que compartilham do mesmo sentimento de necessidade referenciais para orientar nossas práticas avaliativas, especialmente diante das especificidades desse público e das condições concretas de trabalho que atravessam o nosso cotidiano escolar.

Com base no exposto, este estudo busca compreender como professores de LI que atuam nos anos iniciais do EF concebem, constroem e implementam suas práticas avaliativas no cotidiano escolar, articulando essas práticas às condições institucionais, às experiências profissionais e à formação docente. A partir da análise de entrevistas e de dados provenientes de formulários descritivos e assertivos, a pesquisa investiga de que modo a avaliação no contexto investigado se integra ao processo de educação linguística com crianças, com o objetivo de identificar princípios que possam contribuir para o desenvolvimento do LAL e subsidiar a proposição de um referencial orientador para práticas avaliativas nesse contexto.

Justificativa

Os anos iniciais do EF, contexto a que esse trabalho se dedica, compreendem turmas do 1º ao 5º ano da educação básica. A partir da modificação introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos e antecipou o ingresso obrigatório para os seis anos de idade, os anos iniciais passaram a compreender o 1º ao 5º ano dessa etapa da Educação Básica, atendendo, em geral, crianças de 6 a 10 anos. A BNCC (2018), de onde não consta nada específico sobre a disciplina de Língua Inglesa para esse segmento, estabelece que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (p. 59), além de preconizar que nos anos iniciais do EF devem ser empregados recursos pedagógicos que valorizem situações lúdicas de aprendizagem, ampliando as experiências vivenciadas pelos alunos na Educação Infantil de modo a que desenvolvam a comunicação oral e o sistema da escrita alfabética, signos matemáticos, registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Espera-se ainda que os alunos adquiram, durante sua passagem pelos anos iniciais do EF, autonomia intelectual, compreensão de normas e valores sociais, desenvolvendo com mais clareza noções de cidadania. Embora não haja menção explícita na BNCC quanto à obrigatoriedade da oferta de língua inglesa nos anos iniciais do EF, a LDB, em seu Art. 12, estabelece que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 2006), respeitadas as normas comuns e as do respectivo sistema de ensino. A partir dessa prerrogativa de autonomia pedagógica, infere-se que a oferta de língua inglesa nos anos iniciais do EF, quando implementada pelas redes de ensino, passa a integrar a proposta curricular definida em âmbito local, submetendo-se às diretrizes estabelecidas por cada sistema.

O Observatório para o Ensino de Língua Inglesa no Brasil (Observatório para o Ensino de Língua Inglesa, 2021) compilou dados do Censo Escolar brasileiro e notou que de 2009 a 2020 o número de turmas de anos iniciais com língua inglesa em suas grades saltou de 143.111 para 244.350 em escolas públicas e particulares. Com a possível tramitação em julgado do Projeto de Lei (PL) 1.302/2015 que propõe a alteração do § 5º do art. 26 da LDB e sugere tornar o ensino de LI obrigatório desde os primeiros anos do EF, esse número de turmas de anos iniciais com LI se tornará ainda maior.

Apesar da crescente implementação da disciplina de LI nos anos iniciais do EF, faltam documentos norteadores para o seu ensino (Tanaca, 2017). A LDB obriga a LI apenas a partir do 6º ano, e a BNCC oferece parâmetros apenas para o segmento final do EF e o Ensino Médio. As redes municipais, preferencialmente responsáveis pelo atendimento a alunos dos anos iniciais, têm tido a prerrogativa de elaborar suas respectivas propostas pedagógicas. Esse cenário de descentralização normativa impacta não apenas a organização curricular da disciplina, mas também a definição de critérios e práticas avaliativas, produzindo um contexto em que a avaliação de LI nos anos iniciais carece de referenciais mais consolidados.

Quevedo-Camargo e Tonelli (2024) observam que, embora haja crescimento significativo de produções científicas voltadas à educação linguística em LIC, os estudos sobre avaliação nesse contexto frequentemente emergem de demandas da própria prática docente. Segundo as autoras, muitas das investigações levantadas por elas decorrem da experiência de professoras que, ao atuarem com esse público, depararam-se com a ausência de formação específica, sobretudo no que diz respeito às formas de avaliar línguas estrangeiras na educação básica. Ainda que tenham sido identificados pelas autoras trabalhos acadêmicos que problematizem a avaliação como elemento central para a proposição de políticas educacionais e linguísticas, especialmente no que tange às formas de acompanhar o progresso dos alunos, evidencia-se que tais iniciativas respondem a uma lacuna persistente na área.

Esses estudos exemplificam, portanto, a busca docente por LAL e por maior compreensão acerca de como a avaliação pode sustentar o trabalho pedagógico nos contextos em que a língua inglesa está presente nos anos iniciais do EF.

Essa lacuna encontra respaldo no plano das políticas públicas, uma vez que Ávila e Tonelli (2018) chamam atenção para a inexistência de uma política pública nacional que torne obrigatória a oferta de LE na Educação Infantil e nos anos iniciais do EF, o que contribui para que esse ensino não seja reconhecido como prioridade no sistema educacional brasileiro. Como consequência, observa-se a fragilidade de investimentos estruturais na formação docente voltada a esse público específico, tanto na formação inicial quanto na continuada. Nesse sentido, a ausência de diretrizes nacionais compulsórias repercute diretamente nos cursos de licenciatura, que tendem a não contemplar de forma sistemática a preparação para o educação linguística e a avaliação de LE com crianças.

Como a legislação prevê o ensino obrigatório de LI apenas a partir dos anos finais do EF, os cursos de formação de professores de LE têm se dedicado majoritariamente ao ensino e pesquisa para formação de professores para atuarem a partir dos anos finais do EF. Até que se elaborem, em colaboração com os respectivos pesquisadores especializados na área, diretrizes nacionais que não só pautem, mas encorajem e tornem mandatório o ensino de LI às turmas dos anos iniciais, ficam os professores dos anos iniciais do EF submetidos à aderência a sua formação inicial voltada aos anos finais do EF e Ensino Médio e às formações continuadas ofertadas pelas redes municipais de ensino que, por sua vez, tendem a se embasar em conhecimentos imprecisos sobre o ensino de LE ao público dos anos iniciais e em editoras de materiais didáticos (Gimenez, 2013), culminando em práticas descontextualizadas de ensino de vocabulário. Fica prejudicada também a elaboração e implementação de instrumentos avaliativos coerentes com o público.

De uma maneira geral, a avaliação tem sido matéria negligenciada apesar de seu caráter orientador e de sua ideal centralidade no planejamento pedagógico, sendo consideravelmente ausente nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras do país. Quevedo-Camargo e Garcia (2017) comentam sobre essa deficiência e atribuem a ela uma formação consequentemente deficitária, afinal, a própria falta de disciplinas voltadas à avaliação indicaria uma grade potencialmente comprometida dos cursos de formação de professores. Segundo os autores, os efeitos da falta de conhecimentos sobre avaliação por parte de professores também afetam diretamente a sala de aula, prejudicando a prática pedagógica em termos de desenvolvimento de proficiência bem como em termos de aprendizagem.

Na realidade, tem-se demonstrado que os estudos acerca da avaliação em contexto de formação de professores de LI aparecem – quando aparecem – mais como um tópico do que necessariamente como uma disciplina. Quando tratam do lugar da avaliação nos espaços de formação de professores, Villas Boas e Soares (2016) afirmam haver desarticulação entre ensino-aprendizagem-avaliação, e que esta última costuma aparecer diluída em disciplinas pedagógicas diversas ou como um tema na disciplina de Didática. Como consequência, trabalha-se a avaliação com ligeireza e, conforme afirmam as pesquisadoras, com bibliografia desatualizada.

As autoras supramencionadas reiteram a necessidade de se estudar avaliação adequadamente devido aos efeitos que ela causa na vida das pessoas, no bem comum e na educação como um todo. Elas argumentam que, dado o alcance dos efeitos da avaliação, ela não deve estar submetida às interpretações particulares dos professores, mas sim “atrelada a um projeto de formação consistente e comprometido com o desenvolvimento do educando” (Villas Boas e Soares, 2016, p. 242) sem a prerrogativa de gostos e opções individuais de seus operadores. Assim, sem a devida formação em avaliação, que a compreenda como elemento

fundamental do processo de ensino-aprendizagem, o professor não poderá responder ao arcabouço teórico pertinente quando do desenvolvimento de sua rotina avaliativa em serviço.

Scaramucci (2006) discute a centralidade da avaliação na formação de professores e apresenta proposições para a construção de uma prática avaliativa reflexiva no âmbito do LAL. No que se refere a esse conceito, Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) o definem como

um referencial de competência profissional avaliativa do professor, ou seja, sua capacidade de mobilizar conhecimentos que o orientem na aplicação adequada da função avaliativa, bem como na elaboração e no tratamento dos resultados das atividades ou instrumentos de avaliação, em consonância com as demandas atuais da sociedade. (Quevedo-Camargo e Pinheiro, 2021, p. 11)

Nessa perspectiva, compreende-se que tais demandas extrapolam os limites da sala de aula, envolvendo também o diálogo entre pares e a reflexão crítica acerca das orientações institucionais e políticas que incidem sobre a prática avaliativa. O compartilhamento de experiências e a problematização das exigências externas configuram-se, portanto, como movimentos formativos que podem subsidiar o desenvolvimento do LAL (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022).

Quando propõem o letramento em avaliação de LEs para crianças, Moraes e Batista (2020b) reiteram que, no contexto de LIC, o letramento em avaliação compreende “entendimento aprofundado e consciente de por que se avalia, o que se deve avaliar e como isso será avaliado” (p. 19) e também as diferenças de aprendizagem entre crianças e adultos. Os autores sustentam-se em trabalhos de diversos pares para advogar por práticas avaliativas alternativas que foquem no processo e não só no produto, em detrimento de práticas avaliativas tradicionais de caráter predominantemente somativo e classificatório.

Somando ao debate, Balbino e Tonelli (2021) enfatizam a importância de que os professores sejam letrados em avaliação enquanto discorrem sobre a avaliação para aprendizagem (ApA), que é definida por elas como um trabalho colaborativo entre professor e

aluno cujo objetivo é interpretar evidências e definir quais decisões pedagógicas devem ser tomadas em seguida. Segundo as autoras, é necessário considerar os princípios básicos da avaliação para assegurar a procedência dos seus instrumentos além de, no caso de contexto de LIC, haver a igual necessidade de letramento sobre o desenvolvimento das crianças.

No contexto da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo, onde esse estudo se desenvolve, a oferta de língua inglesa nos anos iniciais do EF se encontra institucionalizada, sendo a disciplina oferecida desde o Ensino Infantil até o 9º ano dos anos finais do EF. Entretanto, à semelhança do que ocorre em outros municípios brasileiros, a inexistência de diretrizes nacionais específicas para o ensino e a avaliação de LI nos anos iniciais tende a repercutir na constituição de práticas avaliativas que se estruturam a partir dos saberes construídos na formação inicial, nas experiências em serviço e nas orientações locais disponíveis.

A presente investigação analisa as os relatos de docentes acerca de suas práticas avaliativa, bem como suas experiências ao avaliar LI nos anos iniciais do EF, buscando compreender quais saberes têm orientado suas decisões e de que modo tais saberes têm constituído seu LAL. Ao tornar visíveis essas experiências, a pesquisa pretende problematizar as condições em que a avaliação tem sido realizada na rede, analisando os saberes que orientam as práticas docentes e oferecendo elementos que subsidiem reflexões mais sistematizadas, as quais possam, futuramente, embasar a construção de orientações mais consistentes para esse contexto. e análogos.

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Esse trabalho tem como objetivo principal investigar as práticas avaliativas relatadas por professores de LI em serviço nos anos iniciais do EF na rede municipal de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, a fim de compreender os desafios enfrentados na implementação de suas avaliações, de que maneira têm buscado adequar seus métodos ao público em questão e como se configura seu letramento em avaliação de línguas nesse contexto. Espera-se que com os dados gerados se possa responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como se constituem as práticas avaliativas de professores de LI nos anos iniciais do EF e em que medida tais práticas se alinham aos pressupostos da ApA e às características e necessidades do público-alvo?
2. Como se configura o letramento em avaliação desses professores, considerando as concepções, os saberes¹ e os critérios² mobilizados para fundamentar suas decisões avaliativas no cotidiano profissional?

A partir dessas perguntas, são propostos os seguintes objetivos específicos: a) compreender o que efetivamente é feito no cotidiano escolar e analisar essas práticas à luz do referencial teórico de ApA, examinando sua coerência com uma perspectiva formativa de avaliação e com as especificidades do público atendido; b) examinar os critérios explícitos e

¹ Neste estudo, os termos “saberes” e “concepções” se referem aos entendimentos, interpretações e conhecimentos que os professores mobilizam para atribuir sentido às suas práticas avaliativas. Em consonância com Tardif (2014), os saberes pedagógicos são compreendidos como reflexões e concepções construídas na e sobre a prática docente, constituindo um referencial que orienta a ação profissional. Assim, interessam-nos os saberes e concepções expressos pelos participantes acerca da avaliação e daquilo que concerne à ApA na educação linguística em LI com crianças, tal como emergem de seus relatos sobre suas experiências, decisões e práticas avaliativas.

² Neste estudo, o termo critérios é empregado em dois sentidos complementares. O primeiro refere-se aos parâmetros utilizados para apreciar a aprendizagem dos alunos, os quais, segundo Tonelli e Balbino (2025), devem ser conhecidos pelos estudantes para favorecer a autonomia, a transparência e a participação nos processos avaliativos. O segundo sentido, adotado na análise dos dados desta pesquisa, refere-se aos elementos considerados pelos professores ao selecionar, adaptar ou elaborar atividades avaliativas para seus alunos. Nesse caso, os critérios dizem respeito aos julgamentos e ponderações realizados pelos docentes acerca da adequação das atividades às características, necessidades e possibilidades do público dos anos iniciais do EF compreensão corroborada em McKay (2006), para quem a definição de tarefas e critérios avaliativos deve considerar os estágios de desenvolvimento dos jovens aprendizes e os objetivos de ensino estabelecidos pelo professor.

implícitos que orientam as decisões avaliativas dos docentes, analisando como articulam concepções, experiências e condicionantes contextuais ao refletirem sobre desafios, adequações e tensões entre suas práticas e o perfil dos estudantes, e c) compreender quais concepções de avaliação sustentam as decisões dos docentes, quais saberes são mobilizados no momento de avaliar e como esses saberes se articulam com a experiência e o contexto de atuação para melhor compreender como esse letramento se constrói nos anos iniciais do EF.

Espera-se que, por meio do levantamento dos princípios e/ou elementos orientadores gerados a partir dos dados, possamos contribuir com uma síntese interpretativa que possa subsidiar reflexões e propostas avaliativas mais adequadas ao segmento investigado.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, que busca compreender as práticas e os sentidos atribuídos à avaliação por professores de LI nos anos iniciais do EF privilegiando a análise das experiências e percepções expressas pelos participantes.

1 Arcabouço Teórico

A presente seção tem por objetivo apresentar o arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa, organizado em cinco eixos inter-relacionados. O primeiro aborda o inglês como fenômeno global, discutindo sua circulação, status e implicações socioculturais para o ensino nos anos iniciais do EF. O segundo eixo trata dos termos e condições sob os quais LIC se instaura e se estabelece nos anos iniciais do EF no país. Em terceiro, tratamos da educação linguística para crianças, focalizando princípios, práticas e desafios pedagógicos para a educação linguística nesse público. Em seguida, explora-se o letramento em avaliação de línguas para crianças, discutindo os conhecimentos, práticas e competências que os professores precisam desenvolver para avaliar desenvolvimento de forma coerente e sensível à idade dos alunos. Por fim, o quinto eixo aborda a avaliação para aprendizagem, destacando perspectivas teóricas e metodológicas que concebem a avaliação como ferramenta formativa, voltada ao acompanhamento do progresso e ao suporte ao desenvolvimento linguístico dos estudantes. Esses cinco temas, tomados em conjunto, oferecem o embasamento conceitual para a análise dos dados desta pesquisa e para a compreensão das práticas avaliativas de professores de inglês nos anos iniciais do EF.

1.1 Inglês como fenômeno global

Diferentemente do que estabeleciam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), que determinavam a obrigatoriedade da oferta de ao menos uma LE moderna a partir da então quinta série, mas deixavam a escolha da língua a cargo da comunidade escolar, respeitando as possibilidades e o contexto de cada instituição, a BNCC (2018) consolida o inglês como única LE obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Enquanto os PCN concebiam a língua estrangeira como parte diversificada do

currículo, preservando certo grau de autonomia local na definição de qual idioma seria ofertado, a BNCC centraliza essa decisão ao definir especificamente o inglês, justificando sua escolha pelo reconhecimento de sua ampla circulação global e por seu status de língua franca. O documento apresenta o inglês como meio de comunicação intercultural, desvinculado de países específicos, e organiza seu ensino em torno de eixos que contemplam oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, propondo práticas contextualizadas à realidade dos alunos e orientadas ao desenvolvimento de multiletramentos e ao exercício da cidadania.

Ainda que essa centralização suscite debates acerca da redução da pluralidade linguística no currículo, é possível reconhecer que ela também representa, em certa medida, um deslocamento positivo em relação ao histórico de tratamento das LEs na educação brasileira. Conforme argumenta Lagares (2013), o ensino de LEs foi, por vezes, concebido como componente extracurricular ou complementar, chegando a passar por processos de terceirização, nos quais assumia função predominantemente instrumental, isto é, de capacitar estudantes para comunicação ou para o acesso à informação, sustentado pela crença de que a escola não seria o espaço legítimo para a aprendizagem de LEs, em detrimento da integralidade proposta na BNCC (2018). Sob essa perspectiva, a institucionalização do inglês como componente obrigatório no currículo pode ser compreendida como um avanço no reconhecimento da língua estrangeira como parte constitutiva da formação escolar integral.

Assim, observa-se uma mudança significativa na política curricular “recente”: de um modelo que admitia pluralidade de línguas estrangeiras e relativa autonomia local para sua escolha, para um modelo que institucionaliza o inglês como LE obrigatória na educação básica. Tal movimento, contudo, não dispensa a necessidade de analisar criticamente o contexto e as implicações dessa centralidade no cenário educacional brasileiro, um país em desenvolvimento.

Não obstante, cabe retomar a reflexão de Rajagopalan (2006), para quem o ensino de línguas deve responder às demandas impostas pelas relações políticas nas quais o país se insere, tanto no âmbito interno quanto no âmbito externo. Se as escolhas curriculares não são neutras, mas atravessadas por interesses geopolíticos, econômicos e culturais, é pertinente questionar por que, em um país que compartilha fronteiras com diversas nações hispano-falantes, o espanhol não ocupa posição igualmente estratégica no currículo obrigatório. Do mesmo modo, no plano interno, a riqueza linguística constituída pelas línguas de povos originários poderia fundamentar políticas que reconhecessem de forma mais efetiva essa diversidade.

Em paralelo, a análise desenvolvida por Xie (2021) sobre a expansão do ensino de chinês no Brasil ilustra de forma concreta como a difusão internacional de uma língua está intrinsecamente vinculada a estratégias políticas e institucionais articuladas em múltiplos níveis. Ao descrever a atuação do governo chinês, dos Institutos Confúcio, de universidades e de agentes educacionais brasileiros na implementação do ensino de mandarim em escolas públicas envolvendo a política oficial de expansão linguística do governo chinês, a autora evidencia que a inserção de uma língua estrangeira no currículo não ocorre de maneira neutra ou espontânea, mas resulta de negociações entre interesses geopolíticos, econômicos e educacionais. Esse cenário reforça a compreensão de que políticas linguísticas são atravessadas por relações de poder e por disputas de legitimidade, o que nos leva a compreender a centralidade do inglês no currículo brasileiro não como consequência inevitável de sua circulação global, mas como escolha política situada em um contexto mais amplo de relações internacionais, afinal, se outras nações utilizam o ensino de línguas como estratégia geopolítica, é necessário também entender a expansão do inglês inserida em dinâmicas de poder global.

O ensino e o uso do inglês em países em desenvolvimento, conforme destacado por Pennycook (1994), não se restringem apenas ao processo de aprendizagem de uma LE, mas também refletem dinâmicas de poder e dominação cultural, pois nesse cenário, a propagação do inglês, além de remeter a um processo de aprendizado de idioma, também reflete e fortalece as dinâmicas de poder entre os que detêm o controle sobre a língua e os que precisam aprendê-la.

Skutnabb-Kangas (2013) discute a imposição do inglês como uma forma de neocolonialismo linguístico, no qual a língua inglesa é promovida globalmente em detrimento das línguas locais. A autora argumenta que a propagação do inglês em países em desenvolvimento não só prejudica a diversidade linguística, mas também perpetua desigualdades sociais, criando um sistema em que as línguas dominantes se tornam um pré-requisito para o acesso ao poder, à educação e a oportunidades econômicas. Alerta ainda para o fato de que, ao priorizar o inglês nas instituições educacionais, muitos países marginalizam suas próprias línguas e culturas, o que resulta na perda de identidade cultural e na subordinação das comunidades locais às normas estabelecidas pelas nações anglófonas.

Phillipson (1992), por sua vez, entende a expansão do inglês como uma forma de imperialismo linguístico, onde a língua inglesa se torna dominante no cenário global, eclipsando as línguas locais e marginalizando culturas não-anglófonas. O pesquisador argumenta que a difusão do inglês não é um fenômeno neutro, mas sim um reflexo de relações de poder desiguais entre países anglófonos e as nações em desenvolvimento de modo que as políticas educacionais, que promovem o inglês como língua global e a utilizam como objeto de ensino em muitos contextos, como os de ensino bilíngue, reforçam essa hierarquia linguística. Em muitos países, o inglês é visto como uma chave para o desenvolvimento econômico e social, enquanto as línguas locais são relegadas a um papel secundário, o que contribui para a perpetuação de desigualdades e a homogeneização cultural global.

Ao explorar a questão do "imperialismo linguístico" no contexto da globalização e do ensino do inglês, Wright (2016) argumenta que, ao priorizar o inglês, as políticas educacionais podem criar uma dependência da língua inglesa, reforçando a superioridade cultural e econômica das nações anglófonas. Ela sugere que uma abordagem mais inclusiva e crítica ao ensino do inglês deve reconhecer e valorizar as línguas locais, proporcionando aos estudantes as ferramentas para negociar a influência global do inglês sem perder suas identidades culturais.

Essas discussões não se restringem ao plano macro das políticas linguísticas, mas incidem diretamente sobre as práticas pedagógicas e avaliativas desenvolvidas nas escolas. Nos anos iniciais do EF, em que a educação linguística em LI ocorre em meio a lacunas normativas e formativas, a forma como o inglês é concebido, seja como capital global, como imposição hegemônica ou como espaço de negociação intercultural, tende a influenciar os critérios, os instrumentos e as finalidades da avaliação mobilizados pelos professores. Compreender esse cenário torna-se fundamental para analisar como as práticas avaliativas relatadas pelos docentes da rede municipal investigada se configuram e quais pressupostos as sustentam.

Se, por um lado, o inglês pode operar como instrumento de hegemonia global, por outro, sua ausência ou oferta precária na escola pública brasileira também contribui para a reprodução de desigualdades sociais. Dessa forma, também acreditamos que o ensino de inglês pode ocorrer sem a reprodução acrítica de discursos hegemônicos, mas sim como um espaço de reflexão sobre a diversidade linguística e cultural, permitindo que os alunos desenvolvam consciência crítica sobre os usos da língua e ampliem suas oportunidades educacionais e profissionais sem que isso signifique a supressão de suas identidades. O ensino de LIC em escolas públicas no Brasil pode ser concebido de maneira crítica, reconhecendo

tanto a necessidade de garantir equidade educacional quanto os desafios impostos por uma possível imposição cultural.

Assim, a inserção do inglês nos anos iniciais do EF se sustenta não apenas por motivações instrumentais, mas também por seu potencial formativo mais amplo. Nessa direção, Rocha (2008) argumenta que, dentre as principais razões em prol do ensino de LE para crianças, destaca-se sua potencialidade, “sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, de promover, criticamente, o desenvolvimento cognitivo, lingüístico, sócio-cultural e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência lingüística e de atitudes positivas frente às diferenças e, finalmente, de preparar terreno mais sólido para uma aprendizagem efetiva em séries posteriores” (Rocha, 2008a, p. 439-440), o que configura o inglês como espaço de ampliação de repertórios culturais, de desenvolvimento crítico e de formação cidadã.

Nesse contexto, investigar como professores dos anos iniciais compreendem e operam a avaliação da LI torna-se especialmente relevante, uma vez que suas decisões avaliativas podem revelar tanto a reprodução de modelos tradicionais e classificatórios quanto tentativas de construção de práticas mais formativas e sensíveis às especificidades da infância: o espaço de tensão entre política lingüística, equidade educacional e prática pedagógica em que se insere o problema de pesquisa desta investigação.

Iniciativas recentes no âmbito das redes públicas brasileiras indicam que essa concepção crítica do ensino de inglês começa a se materializar, ainda que em meio a tensões próprias das políticas educacionais. No município de São Paulo, a política curricular analisada por Barbosa (2025) evidencia um posicionamento institucional que orienta o ensino de inglês nos anos iniciais sob a perspectiva de língua franca, reconhecendo sua dimensão global e intercultural, ainda que com desafios quanto à consolidação dessa abordagem na prática pedagógica. No âmbito estadual, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

implementou a Língua Inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da Resolução SEDUC nº 107/2021, inserindo-a no Currículo Paulista, cuja implementação, conforme descreve Buto (2025), passou por reformulações progressivas, mas ainda enfrenta desafios estruturais e formativos. Esses movimentos permitem compreender a política linguística como arena de disputas e negociações, na qual princípios como equidade e diversidade coexistem.

De modo semelhante, o estudo de Araújo e Riboli (2025) sobre o município de São Pedro da Cipa (MT) revela articulação entre Plano Municipal de Educação, currículo local e adesão ao programa Mais Inglês MT, indicando esforços de institucionalização do inglês desde os anos iniciais, ainda que com lacunas normativas e operacionais. Esses exemplos sugerem que o fortalecimento dessa inserção depende não apenas de diretrizes curriculares, mas também de maior engajamento institucional e da incorporação mais consistente da discussão sobre os anos iniciais na formação inicial docente, condição que pode favorecer uma implementação mais equitativa e criticamente orientada.

Concordamos com Canagarajah (2005) sobre o fato de que o inglês pode ser um veículo de progressão, e de que esse entendimento deve ser equilibrado com uma análise crítica que leve em consideração o impacto da imposição dessa língua na diversidade cultural e linguística de países em desenvolvimento, como o Brasil. O autor argumenta que, em vez de uma aprendizagem passiva do inglês, os alunos e comunidades devem ser encorajados a desenvolver uma competência crítica que permita negociar e contestar as normas linguísticas, culturais e sociais globais de forma mais autônoma e consciente a partir de seu contexto local.

É nessa conjuntura que entendemos que se dá o ensino de LIC no Brasil: em um contexto internacional marcado pela hegemonia do inglês como um fenômeno linguístico, ou “inglês do mundo”, que transcende a ideia de que o inglês seja apenas uma língua global, mas ao mesmo tempo um fenômeno linguístico único e desassociado das culturas anglo-saxônicas,

conforme argumenta Rajagopalan (2005), que acrescenta que o inglês não tem donos legítimos, mas pertence a todos os seus falantes, sendo influenciado por dinâmicas globais e locais, alinhando-o a concepções contemporâneas de linguagem, cultura e educação. Em paralelo, acreditamos que crescente globalização e as demandas do mercado de trabalho reforçam a importância da proficiência no idioma desde a infância, impulsionando a busca por sua inclusão precoce na educação formal .

Nesse sentido,

o objetivo central da aprendizagem de uma nova língua é o de primordialmente apropriar-se dela para sermos capazes de interagir com outras culturas e modos de pensar e agir, histórica e discursivamente marcados, a fim de que consigamos enfrentar os novos desafios que o mundo, densamente multisemiotizado, coloca em nosso caminho, nos mais variados aspectos. (Rocha, 2008)

Desse modo, o ensino de LIC representa não só a aquisição de um código comunicativo, mas um processo de transformação pessoal e social que permite a interação com diferentes universos linguísticos e culturais, ampliando perspectivas e possibilitando a transgressão de fronteiras.

Economicamente, o ensino de inglês reflete desigualdades sociais, pois o acesso ao ensino de LIC de qualidade muitas vezes depende de escolas particulares ou cursos de inglês em escolas de idiomas, evidenciando o abismo entre alunos de diferentes classes sociais. No setor público, a não obrigatoriedade nos anos iniciais do EF e a falta de políticas educacionais estruturadas resultam em uma implementação fragmentada e, muitas vezes, ineficaz (Rocha, 2006).

A esse respeito, a sustentação de Rocha (2008a) de que o caráter não obrigatório do ensino de línguas nas séries iniciais do EF brasileiro deve ser compreendido como um potente gerador dos problemas que afligem a área segue incontestado. Segundo a autora, a natureza optativa desse ensino contribui para a manutenção de uma relação de exclusão que atinge

especialmente os alunos das classes menos favorecidas no que tange ao direito de acesso a esse conhecimento. Além disso, a inexistência de parâmetros político-administrativos claros para sua implementação, decorrente de sua condição facultativa, favorece a difusão desconexa do ensino de língua inglesa nas escolas públicas do país, reforçando desigualdades e fragilizando sua consolidação como política linguística.

Gee (2007) argumenta que o ensino de línguas deve reconhecer a diversidade de discursos e culturas dos alunos. Ele sugere que, ao invés de simplesmente ensinar uma língua "padrão" que favoreça determinados grupos sociais, o ensino de línguas precisa incorporar diferentes formas de falar, e incentivar uma abordagem mais inclusiva, que reconheça as identidades múltiplas e as experiências dos alunos. Nesse sentido, a educação deve empoderar os alunos, permitindo-lhes navegar entre diferentes comunidades de discurso e se apropriar das ferramentas linguísticas necessárias para participar ativamente na sociedade.

Considerando então a confluência de sujeitos de diferentes comunidades e realidades financeiras, acreditamos que o ensino de LIC deva se dar com um viés que busque promover o respeito, a igualdade e a justiça social, pois “sendo a sala de aula um microcosmo que, de certa forma, reproduz o universo exterior das relações humanas, acabamos por nos deparar com essas tensões no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem” (Schulz e Xypas, 2024).

O impacto dessas considerações no ensino de LIC no Brasil é multifacetado, refletindo-se tanto em abordagens pedagógicas quanto nas políticas educacionais adotadas. Primeiramente, a compreensão do inglês como um fenômeno linguístico global e não como uma língua exclusiva das culturas anglo-saxônicas implica na necessidade de uma abordagem mais inclusiva e plural em termos de desenvolvimento linguístico, respeitando e valorizando as diversas realidades culturais e sociais das crianças, promovendo o aprendizado de forma que reflita suas identidades e experiências locais. Isso, por sua vez, contribui para o

fortalecimento da autoestima e da percepção crítica da realidade social, ao permitir que os alunos negociem e contestem as normas linguísticas globais com base em suas vivências.

No entanto, nesse contexto, ainda que as reflexões sobre hegemonia linguística e imperialismo cultural sejam indispensáveis, torna-se igualmente necessário reconhecer que essas experiências com LIC se dão sem que haja previsão de obrigatoriedade de LE no currículo dos anos iniciais do EF, e que essa ausência de políticas públicas estruturadas para o ensino de inglês nos anos iniciais do EF aprofunda desigualdades já existentes. Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender como os professores que atuam nesse segmento constroem seus saberes avaliativos em meio à ausência de diretrizes nacionais específicas, analisando em que medida suas práticas se aproximam dos pressupostos da ApA e como se configura seu LAL no cotidiano profissional, no âmbito do fomento de políticas públicas que democratizem o ensino-aprendizagem de inglês, garantindo que ele não seja um privilégio de poucos, mas um direito acessível a todos (Rocha e Gattolin, 2024).

É nesse contexto de desigualdade estrutural que a presença do inglês nos anos iniciais do EF se torna um ponto central de reflexão. Conforme argumenta Monte-Mór (2013), é preciso ampliar o debate sobre políticas de ensino de outras línguas de modo a alinhá-las aos desafios da sociedade contemporânea, o que implica investimento no profissionalismo docente e na formação de professores capazes de realizar mediações críticas entre linguagens, tecnologias e contextos locais e globais. Nesse sentido, prever o ensino de inglês desde os anos iniciais do EF e torna-lo obrigatório não significa aderir de forma acrítica à centralidade dessa língua, mas garantir condições mais equitativas de acesso a práticas linguísticas que já operam como capital social, acadêmico e profissional na sociedade brasileira, sem prejuízo à inserção de outras línguas. Isto, considerando que o inglês, no contexto contemporâneo, extrapola sua vinculação histórica aos países em que se consolidou como língua nacional e passa a ser compreendido como um recurso linguístico global, apropriado e ressignificado por

diferentes comunidades ao redor do mundo, assumindo, em muitos contextos, o papel de uma língua de todos. A partir dessas discussões, torna-se relevante compreender como se configura, no Brasil, a emergência da LIC, conforme veremos na seção seguinte.

1.2 A emergência da Língua Inglesa com Crianças

Nas décadas de 1980 e 1990, o ensino de LIC começava a ser introduzido no Brasil, em especial nos institutos de idiomas e, mais tarde, nas escolas regulares, sobretudo nas particulares, conforme relatam Colombo e Consolo (2016). Pautado em modelos de ensino e materiais importados de contextos estrangeiros (Tonelli, 2023a), o trabalho docente era, muitas vezes, guiado por abordagens e expectativas distantes das realidades socioculturais brasileiras. Esse alinhamento a referenciais externos torna claro que a emergência do LIC no Brasil se deu sob forte influência de matrizes internacionais, o que contribuiu para um processo de transposição pedagógica nem sempre sensível às especificidades históricas e sociais do contexto brasileiro.

Como assinala Bertonha (2020), foi com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) que o ensino da língua estrangeira, com ênfase na comunicação, passou a ser orientado por documentos oficiais brasileiros. Mesmo assim, a presença da língua inglesa nos anos iniciais permanecia incipiente, sem orientações metodológicas específicas nem políticas de formação docente voltadas a esse público, afinal, o tema não era mencionado. Esse contexto de expansão precoce, ausência de políticas e insuficiência formativa caracterizou o percurso inicial da educação linguística em língua inglesa com crianças no país.

Rocha (2008a) sintetiza os temas que orbitam a emergência do LIC ao enumerar que era vigente “a inapetência pela elaboração de orientações teóricas oficiais para a condução do

ensino de línguas de 1ª a 4ª séries, como também a ausência do tema como foco de atenção dos cursos de formação de professores de Letras.”(p. 436), ou seja, assuntos que seguem obscurecendo o debate em prol de uma educação linguística equitativa.

Estudos como os de Santos (2005) e Rocha (2006) fornecem ainda mais evidências sobre o contexto em que o ensino de LIC passa a ganhar maior volume no Brasil, sobretudo a partir do início dos anos 2000. Segundo as autoras, a expansão de LIC esteve fortemente associada à crença de que a aprendizagem de línguas ocorre de maneira mais fácil e eficaz na infância, consolidando o discurso do “quanto mais cedo, melhor”, deslocando o debate da qualidade das condições de ensino para a antecipação da oferta, sugerindo equivocadamente que a idade, por si só, seria garantia de sucesso na aprendizagem. A essa ideia somava-se, conforme evidencia Santos (2009), a valorização do maior tempo de exposição (*input*) como fator determinante para o sucesso na aprendizagem, o que alimentava a percepção de que experiências como morar no exterior ou frequentar contextos de imersão seriam ideais. Além disso, reforçava-se a noção de que a língua deveria ser utilizada para comunicação “real”, alinhando-se a discursos comunicativos em circulação naquele momento.

Todavia, como ressalta Santos (2009), o contexto efetivo de ensino no Brasil distanciava-se significativamente dessas premissas. Nas escolas regulares, o tempo de exposição à língua era reduzido, muitas vezes restrito a uma ou duas aulas semanais, e as práticas pedagógicas permaneciam, em grande medida, pautadas na correção formal. Estabelecia-se, portanto, um paradoxo longo: defendia-se a precocidade do ensino com base em argumentos de eficácia, enquanto as condições concretas de implementação pouco favoreciam os resultados esperados.

Outra crença recorrente destacada por Tonelli (2008) refere-se à compreensão de que o ensino de LIC deveria restringir-se ao trabalho com vocabulário, sob a justificativa de que, por não conviverem com a LE fora do ambiente escolar, elas apresentariam limitações para

avancar além do nível lexical. Tal entendimento apoiava-se na suposição de que a infância demandaria abordagens simplificadas, centradas na memorização de palavras e expressões isoladas. Subjaz a essa perspectiva uma concepção de infância associada à limitação discursiva, que reduz a criança a aprendiz de léxico e desconsidera sua capacidade de produzir sentidos e participar de práticas sociais mediadas pela linguagem.

Ao problematizar essa perspectiva, a autora argumenta tratar-se de uma falsa crença, evidenciando, a partir de práticas fundamentadas no seu trabalho com gêneros discursivos, que as crianças são capazes de mobilizar sentidos, estabelecer relações e participar de práticas de linguagem que ultrapassam o léxico e as estruturas descontextualizadas, o que coloca em questão concepções reducionistas acerca de suas capacidades de aprendizagem, de modo que podemos depreender que a expansão de LIC ocorreu antes da consolidação de bases formativas, curriculares e metodológicas específicas para o trabalho com aquele público.

Nesse sentido, Rocha (2006) problematiza de maneira mais direta o cenário educacional brasileiro ao afirmar que o valor e o propósito da aprendizagem de língua estrangeira para crianças nas séries iniciais ainda constituíam temas pouco explorados no país, apesar dos trabalhos mencionados. A autora destaca que a reconhecida ineficiência do ensino de línguas em grande parte das escolas regulares, especialmente no setor público, que é o contexto onde esse trabalho se desenvolve, configurava-se como um entrave à ampliação do ensino de línguas para esse público. Ademais, condições estruturais adversas, como turmas numerosas, carga horária reduzida, escassez de recursos didáticos e ausência de formação específica para muitos docentes evidenciam que a emergência do LIC no Brasil não se deu em um terreno consolidado, mas em meio a fragilidades institucionais históricas, como a formação inicial.

Rocha (2007) ressalta que a formação frequentemente precária do professor de LE, aliada à reconhecida ineficiência do ensino de línguas nas escolas regulares fazia com que o

próprio valor e propósito da aprendizagem de línguas nas séries iniciais fossem alvo de questionamentos. Para a autora, a escassez de estudos específicos sobre o ensino de línguas para crianças constituía um agravante, na medida em que a produção de conhecimento sobre como a criança aprende uma nova língua é, para a pesquisadora, condição essencial para que o ensino nesse segmento ocorra de forma consistente e bem-sucedida. Assim, desde meados dos anos 2000, já se evidenciava a necessidade de formação específica para o trabalho com esse público, ao passo que Rocha (2008b) enfatiza a necessidade de estudos sobre idade e objetivos contextualmente específicos do público para que assim haja professores bem formados e preparados para atuarem nessa área.

Consequentemente, estabeleceu-se um debate acerca de quem deveria assumir o ensino de LI nos anos iniciais: o pedagogo, por sua formação voltada à infância, ou o professor licenciado em Letras. Rocha (2008a) nota que a definição oscilante sobre quem assumia o ensino – o professor titular da sala ou o professor de línguas, bem como entre o pedagogo e o profissional da linguagem – acabava por obscurecer e fragilizar a identidade e a autoestima do professor de línguas. Santos (2009) problematiza essa questão ao observar que, embora o curso de Pedagogia contemple formação didática para o trabalho com crianças, a carga horária destinada à língua estrangeira é insuficiente para o desenvolvimento de proficiência linguística e de fundamentos metodológicos específicos da área. Com base na análise curricular de cursos de Letras, a última autora argumenta que a docência em LIC requer articulação entre conhecimentos linguísticos, pedagógicos e específicos do ensino de línguas. Esse debate evidencia que a consolidação do LIC sempre esteve intrinsecamente ligada à formação docente, essa dimensão que permanece um flanco aberto. Mais do que uma disputa de atribuições profissionais, essa indefinição revela a ausência de um projeto formativo consolidado para o ensino de línguas nos anos iniciais.

Ao retomar a discussão sobre formação, Santos (2011) relativiza a centralidade exclusiva da formação inicial, argumentando que ela, embora indispensável, não dá conta do perfil exigido do profissional, defendendo, assim, a articulação entre formação inicial e continuada, em diálogo com as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, compreendendo a docência como construção situada e permanente.

Nota-se assim que as primeiras discussões sobre LIC concentravam-se na legitimidade e na viabilidade da oferta, ao passo que estudos posteriores incorporam a discussão acerca da qualidade das práticas e da formação integral da criança. Esse deslocamento revela uma inflexão importante no campo: da preocupação com a expansão e com a definição de quem deveria ensinar, passa-se gradativamente à reflexão sobre como ensinar e com que finalidades formativas.

Além desses temas, Santos (2009) chama atenção para o fato de que, no contexto do LIC, a avaliação configurava-se como um dos aspectos mais problemáticos, sobretudo quando orientada por modelos tradicionais, centrados na verificação de conteúdos e na correção formal. Ao transpor para as crianças instrumentos e critérios pensados para públicos mais velhos, corria-se o risco de desconsiderar suas especificidades cognitivas, afetivas e sociais. A autora, nesse sentido, defendia a adoção de técnicas avaliativas diversificadas, próximas das práticas cotidianas da sala de aula e já familiares às crianças, de modo a tornar a avaliação parte integrante do processo pedagógico, e não um momento isolado potencialmente desmotivador.

Ao evidenciar a centralidade da avaliação nas discussões iniciais sobre o LIC, a autora antecipa uma problemática que permanece atual: em contextos muitas vezes marcados por tempo reduzido de exposição à língua, ausência de diretrizes claras e lacunas na formação docente, como se constroem as práticas avaliativas no trabalho com crianças? Tal questionamento dialoga diretamente com o cenário investigado nesta pesquisa, uma vez que

compreender os sentidos atribuídos à avaliação pelos professores dos anos iniciais permite identificar em que medida suas práticas se aproximam de perspectivas mais formativas ou reiteram modelos tradicionais historicamente problematizados, oportunizando tanto reflexões sobre práticas exitosas quanto ensejando ações propositivas baseadas no contexto.

No lastro dos estudos supracitados, contou-se com alguns outros marcos como a implementação da Base BNCC (2018) que obrigou o ensino da disciplina a partir do 6º anos dos anos finais do EF. Sobre tais marcos, observa Tonelli (2023a, p. 60) que “os trabalhos publicados, a partir de então, sugerem que pouco a pouco outras perspectivas vêm sendo incorporadas. Muitas delas passaram a considerar com mais atenção os contextos e as necessidades locais, sinalizando o ensejo de atribuir sentidos ao ensino nos anos iniciais.” Pesquisas recentes ao presente trabalho, como as de Malta (2019) e Magiolo (2021), propõem práticas de letramento crítico e justiça social que emergem da prática docente e da realidade das crianças, sinalizando uma mudança de perspectiva: a da educação linguística, como construção situada, em que o currículo nasça da interação cotidiana entre professoras, crianças e contextos.

Nessa direção, antecipando discussões que viriam a ganhar maior protagonismo nas pesquisas posteriores sobre o ensino de línguas para crianças, Rocha (2008a) defende que a educação de línguas, caso se queira transformadora, deve objetivar que o aluno seja capaz de engajar-se em práticas sociais mediadas pela linguagem, nos âmbitos global e local, conforme se movimenta entre diversas culturas e comunidades, valorizando as experiências vividas pelos alunos fora da escola, em contextos formais e informais, com vistas à função social da LE na sociedade.

Apesar da robustez e da vigência das conclusões dos estudos conduzidos no que no presente estudo fora chamado de emergência de LIC, do avanço das discussões teóricas e das mudanças de perspectiva apontadas, a ausência de diretrizes nacionais específicas para os

anos iniciais ainda se faz sentir. Nessa instância, pesquisadoras de cinco universidades públicas brasileiras desenvolveram, entre 2020 e 2021, um projeto financiado pelo Conselho Britânico, que mapeou a presença e as características do ensino de inglês da educação infantil ao 5º ano do EF. Além disso, o estudo elaborou um documento-base³ destinado a orientar a criação de diretrizes curriculares nacionais para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais do EF (Tonelli et al, 2022). Além de constatar a expansão do ensino de inglês nos anos iniciais do EF, o projeto evidenciou, entre outras questões, que a necessidade de políticas públicas voltadas para essa etapa da educação ainda se sustenta.

Assim, a despeito de inúmeros debates acerca de LIC, ainda se verifica que o trabalho docente permanece, em grande medida, desguarnecido de referências teóricas e metodológicas consolidadas de caráter oficial no contexto dos anos iniciais. Apesar de ser o documento oficial da educação brasileira, a BNCC (2018) não contempla o ensino de inglês nos anos iniciais do EF, mas conforme observa Tonelli (2023), o texto vem orientando a oferta do ensino de LIC de modo que, em alguns contextos, a oferta de LIC tem sido pautada pelas habilidades previstas para os anos finais do EF, pelos campos de experiência da educação infantil ou pelas competências de língua portuguesa para os anos iniciais.

Essa estratégia, de aludir à BNCC (2018), constitui uma possibilidade, mas apresenta limite evidente: não contempla as especificidades da faixa etária, como o fato de que as crianças do 1º ano do EF estão iniciando o processo de alfabetização, por exemplo. Dessa forma, os professores precisam recorrer a estratégias próprias, improvisadas ou adaptadas de outros níveis de ensino, construindo soluções locais e contextuais diante da ausência de diretrizes, para garantir que o ensino de inglês seja significativo e adequado ao desenvolvimento infantil em cada idade, apesar de haver concepções que entendam que o

³ O Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental (2022) foi lançado pelo British Council Brasil em parceria com pesquisadores universitários (projeto MOLIC). Ele orienta a inserção do inglês para crianças de 6 a 10 anos, etapa em que a disciplina não é obrigatória pela BNCC.

educador possa se beneficiar de poder se organizar como bem entender em relação aos seus contextos de trabalho (Tonelli e Ávila, 2020).

Ao mesmo tempo, os estudos desenvolvidos ao longo das últimas décadas têm sinalizado um deslocamento progressivo de enfoque: de uma lógica centrada na oferta e na sua antecipação para uma compreensão mais ampla, que concebe a criança em sua integralidade e defende uma educação linguística comprometida com sua formação social, cultural e crítica. É nesse movimento de reconfiguração conceitual que se insere a discussão sobre educação linguística com crianças, tema que orienta a próxima seção.

1.3 Educação linguística na infância: implicações curriculares e formativas

Ao abordar a LI nos anos iniciais do EF, seguimos a perspectiva da educação linguística como fundamento teórico e ético do trabalho pedagógico com crianças. Essa escolha se justifica por anuirmos com Merlo (2025) quando afirma que não cabe mais falar em “ensino da língua” no sentido tradicional, centrado na transmissão unilateral de um código às crianças em práticas de reprodução linguística (Rocha, 2007; Tonelli, 2023b). Em vez disso, entendemos que seja preciso conceber o espaço de formação como um ambiente em que as crianças sejam convidadas a se colocar como agentes na construção de seus próprios conhecimentos, engajando-se em práticas de linguagem que façam sentido para suas experiências e maneiras de ser. Isso porque a educação linguística, conforme defendem Malta (2019), Merlo (2018, 2022) e Tonelli e Seccato (2023), busca formar sujeitos críticos, responsáveis e conscientes de suas ações e de seu entorno, capazes de atuar na sociedade de forma significativa, em consonância com a concepção de Rocha (2007) de que o trabalho com línguas deve contribuir para o desenvolvimento integral dos aprendizes.

Ao refletirmos sobre a educação linguística com crianças, faz-se necessário esclarecer

o que se entende pelo termo “criança” nesse contexto. Compreende-se a partir de Rocha (2009), que a criança é um sujeito singular, que carrega consigo valores, experiências, afetos, expectativas e modos próprios de ver o mundo; e que reconhecer essa individualidade é fundamental para que o ensino de línguas vá além de metas instrumentais ou de discursos que romantizam a aprendizagem precoce, como argumenta. Conforme a autora segue argumentando, é preciso superar concepções generalizantes que apresentam a infância como um período naturalmente privilegiado para o aprendizado de línguas, para que se possa pensar a formação em LIC, no contexto de educação linguística, como um processo comprometido com a formação integral do sujeito.

De acordo com Merlo (2025), na perspectiva da educação linguística, a criança deve ser compreendida em sua totalidade, ou seja, como um sujeito em constante desenvolvimento não apenas linguístico, mas também social, emocional, cognitivo e motor. Nessa concepção, restringir o trabalho pedagógico aos aspectos linguístico-cognitivos significaria reduzir a complexidade da experiência infantil e desconsiderar as múltiplas dimensões que compõem seu processo de aprender e, acrescento, de existir. Isso não implica abandonar práticas voltadas ao desenvolvimento linguístico, mas ampliá-las, de modo a integrar outras formas de expressão e interação que favoreçam o crescimento integral da criança.

Nesse sentido, a educação linguística com crianças parte do reconhecimento de que a formação em LI não se organiza como transmissão de um código previamente estabilizado, mas como construção conjunta de sentidos em práticas sociais situadas que objetivam a formação de cidadãos críticos, capazes de usar a língua-alvo para atuar de maneira ética e participativa na sociedade em que vivem (Rocha, 2007). Essa perspectiva vai ao encontro de Scaramucci, Costa e Rocha (2008), que enfatizam a importância de manter o foco na formação global do aluno, considerando a multiplicidade de contextos em que a educação em LIC ocorre. Dessa forma, as aulas de LIC precisam ser um espaço que acolha a diversidade de

repertórios linguísticos e culturais, promovendo oportunidades para que os alunos construam sentidos, negociem identidades e desenvolvam consciência crítica sobre o mundo que os cerca.

Compreendemos que a educação linguística com crianças se torna mais proveitosa quando não é enviesada pela visão adultocêntrica. Essa visão se refere à concepção de que os adultos são a principal referência para o desenvolvimento infantil, subestimando a autonomia, a capacidade cognitiva e as formas próprias de aprender das crianças. Essa perspectiva resulta em práticas pedagógicas que impõem modelos prontos e colonizadores, ignorando o protagonismo infantil e as diversas maneiras como as crianças constroem conhecimento (Charlot, 2003; Merlo, 2023).

Assim, uma educação linguística transformativa se dá por meio de práticas pedagógicas transgressivas. Conforme Rocha e Gattolin (2024), “espaços educativos e transformativos nutrem possibilidades da vivência do significar multiletrando na medida em que oportunizam o engajamento ativo da criança nos processos de aprendizagem e expansão de saberes” (p. 357), e ocorrem quando se constrói o letramento crítico na infância questionando os fatos a sua volta. As autoras argumentam que assim as crianças podem assumir suas responsabilidades colocando-se como agentes ressignificadores de suas realidades, de modo que passa a ser importante

que o engajamento em práticas multiletradas, de qualquer ordem, incorpore a luta sociopolítica pela justiça social e igualdade, para assim poder provocar deslocamentos em relação aos modos estabilizados e institucionalizados de produção de sentidos e saberes na sociedade contemporânea profundamente marcada pelos efeitos da modernidade ocidental e do capitalismo neoliberal destrutivo (Rocha e Gattolin, 2024, p. 358).

A educação linguística é vista, portanto, como um direito humano fundamentado na ideia de que as crianças, no caso, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem de

línguas para desenvolver plenamente sua comunicação, identidade, pensamento crítico e participação social.

Nessa dinâmica, a escuta atenta (Aragão, 2019) desempenha papel primordial, pois abre espaço mais evidente para que a criança aja sobre seu processo de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que reposiciona o professor em sua função. Em consonância com essa perspectiva, Malta (2024) defende que a educação linguística com crianças deve valorizar efetivamente suas vozes, compreendendo a escuta ativa não como mera abertura formal à fala infantil, mas como postura ética que reconhece a criança como sujeito de saber e de experiência, especialmente considerando que, assim como outros grupos historicamente marginalizados, as crianças frequentemente têm suas vozes silenciadas nos espaços institucionais.

Quando essa abordagem dialógica e não adultocêntrica se estende às interações entre pares docentes, seja nas práticas compartilhadas em sala de aula ou nos momentos de reflexão conjunta, cria-se um movimento formativo em que as próprias crianças, com sua lógica e modos de significar, instigam deslocamentos e transformações na prática pedagógica (Merlo e Malta, 2022). Nesse sentido, por integrar o escopo profissional do docente que atua com crianças, a escuta ativa não pode ser compreendida como sensibilidade espontânea ou atributo individual, mas precisa constituir objeto explícito de reflexão e formação desde a licenciatura, dada sua centralidade para a construção de práticas linguísticas participativas, críticas e socialmente responsáveis.

Em estudo realizado no contexto da pandemia de COVID-19, Kawachi-Furlan e Malta (2020) analisam práticas de LIC e evidenciam a recorrência do trabalho com vocabulário isolado como eixo organizador das aulas. Apesar de situado em um momento excepcional, o estudo revela que a centralidade do léxico não se configura apenas como resposta circunstancial, mas como traço já presente em muitas abordagens. O vocabulário aparece,

assim, como conteúdo privilegiado, frequentemente tratado por meio da apresentação e fixação de palavras desvinculadas de práticas mais amplas de construção de sentidos.

As autoras argumentam que essa ênfase acaba por restringir as possibilidades formativas da educação linguística com crianças, na medida em que desloca o foco das interações significativas e da participação em práticas sociais de linguagem para a acumulação lexical. Ainda que haja avanços teóricos que defendam perspectivas mais críticas e integradoras, o predomínio de abordagens centradas no léxico permanece observável em diferentes contextos de LIC, indicando a persistência de uma compreensão limitada do trabalho com a língua inglesa nos anos iniciais.

Infer-se que essa recorrência não diz respeito apenas a uma escolha metodológica, mas revela uma concepção subjacente de língua como conjunto de unidades discretas a serem dominadas progressivamente; uma perspectiva que tende a fragmentar a experiência linguística da criança, reduzindo-a à memorização de itens lexicais e obscurecendo sua inserção em práticas sociais significativas. Ao privilegiar o léxico como fim em si mesmo, corre-se o risco de esvaziar a dimensão interacional, identitária e crítica que fundamenta a educação linguística com crianças.

Torna-se inevitável, portanto, refletir acerca do papel atribuído à língua inglesa no contexto de educação linguística em escolas públicas de ensino regular no Brasil. Apreciamos as considerações de Rajagopalan (2010) de que só é possível falar em um aprendizado efetivo quando a língua dita estrangeira passa a integrar o repertório linguístico e simbólico do sujeito. No caso do inglês, sua escolha se dá, muitas vezes, com base em argumentos de cunho utilitaristas. Ocorre que a educação linguística na infância, da forma como a entendemos, se estabelece em contraponto à visão utilitarista segundo a qual o propósito da formação em inglês é preparar a criança para o futuro. Kawachi-Furlan e Rosa (2020) destacam que essa perspectiva se baseia na suposição de que a fluência em uma outra língua,

como o inglês, proporcionará às crianças melhores oportunidades no mercado de trabalho no futuro, o que acaba por reduzir a língua a um bem de consumo em inobservância das necessidades presentes das crianças.

É justamente esse argumento que fundamenta a ideia de que “quanto mais cedo melhor”, de que crianças são como “esponjas” e aprendem tudo quando estudos como o de Kawachi-Furlan e Rosa (2020) ressaltam que não é possível determinar uma idade específica como mais favorável para a aprendizagem, pois não há consenso sobre o momento ideal para o início da educação em LI, embora autores como Cameron (2001), Pinter (2006) e Rocha (2008a) afirmem que, pelo fato de o desenvolvimento da audição ter início ainda na fase intrauterina, não há impedimentos para que o ensino de uma segunda língua possa ocorrer desde cedo.

Ambas as visões utilitarista e de “quanto mais cedo melhor” minam o entendimento que considera a educação linguística em inglês como meio de construção identitária, como forma de conhecimento cultural e como porta para novas perspectivas e interpretações dos contextos ao nosso redor (Jordão, 2006). Além disso, temos visto que a idade não é o único fator que influencia o processo de educação linguística; há também aspectos biológicos e contextuais que desempenham um papel fundamental. Conforme salientam Zucchi e Santos (2011), se não houver recursos adequados para viabilizar a educação linguística em determinado ambiente, ela poderá ser comprometida.

Conforme argumenta Batista (2022), a educação linguística na infância deve “possibilitar aos educandos e às educandas conhecerem outras maneiras de dizer, de pensar e de existir em um mundo plural, ajudando-os a desenvolverem o respeito por este outro que, muitas vezes, difere-se linguisticamente e culturalmente” (p. 45). Deste modo, questionar esses discursos utilitários e de idade sobre a educação linguística por crianças faz-se necessário para a proposição de processos mais respeitosos à condição da criança como

sujeito e mais críticos quanto às atribuições dadas à língua inglesa no contexto educacional regular público brasileiro. Assim, buscamos “considerar com mais atenção os contextos e as necessidades locais, sinalizando o ensejo de atribuir sentidos ao ensino nos anos iniciais” (Tonelli, 2023, p. 60), o que, no âmbito deste estudo, implica reconhecer que os sentidos da educação linguística se constroem nas interações cotidianas entre alunos e professores dos anos iniciais do EF, tornando indispensável uma escuta sistematizada dessas vozes por meio de instrumentos de investigação coerentes com as dinâmicas vivenciadas no contexto escolar.

Essas considerações se dão em um momento de ampliação da oferta de LI nos anos iniciais do EF em diferentes redes municipais e estaduais, produzindo relevantes demandas que vêm pressionando tanto as administrações escolares quanto a formação de docentes. (Quevedo-Camargo e Tonelli, 2024; Sayer, 2019). Esse movimento ocorre, contudo, sem que haja, no âmbito nacional, diretrizes específicas que regulamentem essa etapa de formação, uma vez que a obrigatoriedade da disciplina se estabelece na BNCC (2018) apenas a partir dos anos finais do EF. Como consequência, redes de ensino têm organizado suas propostas de forma autônoma, produzindo configurações curriculares heterogêneas e distintas concepções acerca do lugar da LI na formação das crianças, já que a Lei nº 12.796/2013 (Art. 26) estabelece que o currículo dos anos iniciais do EF deve possuir uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada de acordo com as realidades locais, abrindo espaço para a inclusão da LI como componente curricular nas redes que optarem por sua oferta.

Dadas as liberdades e os vácuos legislativos, a realidade presumida pela BNCC (Brasil, 2017) se revela distinta em contextos municipais e estaduais onde a oferta da disciplina de língua inglesa nos anos iniciais vem ocorrendo. A força de exemplos, trago o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) que, sobre o inglês, reconhece que “muitos municípios têm o início do

percurso formativo dessa língua na Educação Infantil, ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Santa Catarina, 2019, p. 30) e que, no estado, “os docentes, independentemente da etapa, ao planejarem as aulas, precisam pensar em como desenvolver a interação na e pela língua de forma contextualizada” (Santa Catarina, 2019, p. 307). Sobre a avaliação, estabelecem que deve ser “processual, contínua e diagnóstica” (p. 309), de modo que acompanhe o percurso formativo dos estudantes e possibilite ao docente observar, registrar e redimensionar sua prática pedagógica. Essa concepção, ao afastar-se de uma lógica meramente classificatória, aproxima-se de uma perspectiva formativa; porém, à luz do que vemos compreendendo sobre educação linguística, avaliar implica não apenas verificar a apropriação de objetos de conhecimento ou o desenvolvimento de habilidades previstas, mas interpretar os modos como as crianças participam das práticas de linguagem, produzem sentidos e se constituem como sujeitos nas interações mediadas pela LI. Nesse horizonte, a avaliação integra o próprio processo de formação ética e linguística, além de uma prática pedagógica comprometida com a participação, a autoria e a construção de significados no contexto escolar.

Correa (2025) considera em sua dissertação que entendimentos trazidos no Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2022) e na BNCC são correlatos, a saber: abordagem que estimule o pensamento crítico e reflexivo sobre a língua e ressalte seu caráter interacional, e a importância de ouvir as vozes dos sujeitos que fazem parte dessas interações, sejam elas entre si ou com o mundo. Reconhece, no entanto, que nenhum dos textos apresenta “diretrizes que forneçam aos professores algum tipo de base com a qual eles possam trabalhar” (Correa, 2025, p. 47). Ao aderir textualmente à perspectiva de avaliação de estado de Santa Catarina, desloca o foco da mensuração para o acompanhamento do percurso formativo, mas demanda ainda um deslocamento adicional: o de compreender a criança como sujeito discursivo que se constitui nas práticas de linguagem. Ressalta-se que naquele

município estabeleceu-se que a oferta de língua inglesa se dê a partir do 3º ano dos anos iniciais do EF.

Por sua vez, o Documento Curricular de Goiás (Goiás, 2020) enfatiza a necessidade de respeitar as especificidades do processo de aprendizagem das crianças, oferecendo um ensino de língua inglesa que seja lúdico, gradativo e adequado à sua realidade. A produção dos estudantes deve ser exigida de forma progressiva, considerando que o uso da língua está diretamente ligado às práticas discursivas de seu cotidiano e às novas formas de ser e significar que elas constroem. Além disso, o tempo de contato com a língua-alvo é apontado como fator determinante na qualidade das produções dos alunos.

Diante desse cenário, o texto propõe uma reflexão sobre a oferta do ensino de inglês nos anos iniciais do EF no estado de Goiás, cabendo a cada rede ou instituição decidir sobre sua implementação, na medida em que destaca que alguns municípios do estado têm ofertado a disciplina desde o 1º ano do segmento. No Documento Curricular de Goiás, no âmbito do inglês nos anos iniciais do EF, atribui-se o papel de orientar a prática pedagógica dos professores, tanto dos anos iniciais quanto dos finais, no sentido de que a oferta da LI favoreça a construção de repertórios linguísticos significativos, fortalecendo os estudantes em suas interações sociais e no exercício de sua cidadania.

Entretanto, ao se considerar a análise empreendida por Silva (2021) acerca das diretrizes curriculares dos anos iniciais do EF no município goiano de Inhumas, evidencia-se que o Documento Curricular de Goiás, embora enfatize a contextualização e o respeito às especificidades da aprendizagem infantil, encontra-se estruturado sob a lógica do desenvolvimento de competências e habilidades. Segundo a autora, essa organização curricular repercute orientações de políticas internacionais e tende a alinhar a formação escolar a finalidades vinculadas à empregabilidade e à adaptação ao mercado de trabalho em tensão com a própria noção de construção de “repertórios linguísticos significativos” ali

defendida, uma vez que a organização por competências pode deslocar o foco para desempenhos funcionais e habilidades mensuráveis. Entendemos que a educação linguística em LI nos anos iniciais precisa favorecer a inserção das crianças em práticas de produção de sentidos que ampliem suas possibilidades de participação social e de posicionamento crítico, de modo que vemos o desafio de sustentar, no interior de um currículo orientado por competências, uma prática pedagógica que preserve a dimensão ética, crítica e formativa da educação linguística.

No caso do contexto deste trabalho, a rede municipal de Ribeirão Preto, no noroeste do estado de São Paulo, dispõe desde 2019 de um Referencial Curricular (RC) planejado para adequar e atualizar seus documentos curriculares à BNCC (2018). Segundo o RC, também foi necessário atualizar os documentos a partir do novo perfil dos estudantes que a rede municipal recebe. Trata-se de

crianças, jovens, adultos e idosos que vivem em um mundo globalizado, cuja velocidade e o acesso à informação tornaram-se mais amplos; estudantes cujas atividades cognitivas e socioemocionais são mais ativas e diferenciadas e, ao mesmo tempo, cujas interações culturais são, acentuadamente, mais diversificadas e as singularidades mais intensificadas. (Ribeirão Preto, 2019, p. 5)

O processo de desenvolvimento do documento se deu após estudos realizados por diferentes equipes de professores-formadores da Secretaria Municipal de Educação, representantes sindicais, comunidade acadêmica e coordenadores de ensino. Um dos intuitos foi o de criar uma identidade para a rede ao mesmo tempo em que dialogassem com as propostas do Estado e do Governo Federal.

O RC se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2011) ao tratar da disciplina de LI. De um modo geral, adequa suas normativas à BNCC. Enfatiza dois aspectos: o perfil do falante de inglês e a relevância da língua para a tecnologia. Para definir esse perfil, o texto cita estudo

do British Council (2013) para sublinhar a “dimensão superlativa” que o inglês ocupa nas relações contemporâneas. Ressalta que essas relações se dão entre falantes igualmente superlativos: “cidadãos economicamente ativos, os líderes e as pessoas influentes de vários segmentos, os administradores do mundo dos negócios, os jovens e os políticos” (Ribeirão Preto, 2019, p. 288). O texto traz o argumento de que, dadas as condições em que o inglês é utilizado, a língua pode ser considerada um “sistema operacional da comunicação global” (Ribeirão Preto, 2019, p. 288). Esse status advém, segundo o RC, do crescimento comercial, político, militar, industrial e científico dos países anglófonos. Não menciona, no entanto, o direito da criança da escola pública de ter acesso aos mesmos conhecimentos das outras crianças que, no caso da LI, são tipicamente alunos de escolas privadas bilíngues.

O outro conjunto de dados explicitado pelo RC dá conta do caráter de inclusão social ao mundo globalizado que o inglês confere quando aliado à tecnologia. Segundo o documento, “inglês e a internet são linguagens de acesso à informação”, em citação a Finardi (2013). Sendo assim, contemporiza com a noção de emancipação do falante de inglês na medida em que, tendo acesso à informação disponível naquela língua, o usuário se torna autônomo no processo de uso e de transformação da informação em conhecimento.

O RC de Ribeirão Preto propõe avaliação alinhada a uma perspectiva formativa, processual e diagnóstica, enfatizando seu caráter mediador e regulador do ensino. Ao diferenciar avaliação de atribuição de valor, o documento parece buscar afastar-se de práticas classificatórias, aproximando-se de concepções que compreendem a formação linguística como processo contínuo e situado. Porém, observa-se que essa perspectiva convive com um denso aparato de avaliação em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Município de Ribeirão Preto (IDERP) iniciado em 2022 e estabelecido através de três avaliações anuais realizadas pela Fundação VUNESP com o objetivo de que seja conduzida uma “avaliação diagnóstica institucional e de ensino-aprendizagem dos alunos matriculados

na rede municipal de ensino” (Ribeirão Preto, 2019, p. 679). Nos anos iniciais, participam alunos do 2º ao 5º anos. Além dessa avaliação, há também o SAEB e o SARESP, ancorados em métricas padronizadas e na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que classificam estudantes em níveis de desempenho.

Com o intuito de sintetizar os principais aspectos identificados nos documentos curriculares mencionados, apresenta-se o Quadro 1, que pretende oferecer uma visão panorâmica das concepções de ensino de língua inglesa, avaliação e organização curricular observadas nos diferentes contextos examinados.

Quadro 1 – Síntese dos documentos curriculares e referenciais analisados

Contexto	Documento	Oferta de LI nos anos iniciais	Principais aspectos destacados
Santa Catarina	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019)	Reconhece que muitos municípios ofertam inglês desde a Educação Infantil ou dos anos iniciais do EF.	Interação na e pela língua de forma contextualizada. Avaliação processual, contínua e diagnóstica, acompanhando o percurso formativo dos estudantes.
Joinville (SC)	Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville (2022), discutido por Correa (2025)	Oferta de língua inglesa a partir do 3º ano dos anos iniciais do EF.	Ênfase no caráter interacional da língua, no pensamento crítico e na escuta das vozes dos sujeitos. Ausência de diretrizes mais específicas para orientar o trabalho docente.

Goiás	Documento Curricular de Goiás (2020)	Destaca que alguns municípios ofertam a disciplina desde o 1º ano dos anos iniciais do EF.	Ensino lúdico, gradativo e adequado à realidade das crianças. Construção de repertórios linguísticos significativos, fortalecimento das interações sociais e da cidadania. Produção dos estudantes exigida progressivamente.
Inhumas (GO)	Diretrizes curriculares analisadas por Silva (2021)	Não especificado.	Organização curricular baseada em competências e habilidades, associada a finalidades relacionadas à empregabilidade e adaptação ao mercado de trabalho.
Ribeirão Preto (SP)	Referencial Curricular da Rede Municipal (2019)	Oferta de língua inglesa nos anos iniciais do EF.	Ênfase no perfil do falante de inglês, na tecnologia e no acesso à informação. Avaliação formativa, processual e diagnóstica, coexistindo com avaliações em larga escala (IDERP, SAEB e SARESP).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Santa Catarina (2019), Joinville (2022), Goiás

(2020), Ribeirão Preto (2019), Correa (2025) e Silva (2021).

Conforme se observa, embora os documentos apresentem aproximações em relação à valorização da contextualização, da interação e da formação cidadã, diferem quanto ao detalhamento das orientações pedagógicas, à organização curricular e às concepções que sustentam a presença da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas diferenças evidenciam a heterogeneidade das políticas locais e reforçam a necessidade de

compreender como tais orientações são apropriadas pelos professores em seus contextos de atuação.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o discurso é de valorização da avaliação formativa e contextualizada, incorpora-se mecanismos de responsabilização e mensuração típicos das políticas educacionais contemporâneas, fortemente influenciadas por lógicas neoliberais. Tal movimento dialoga com o que Silva (2021) identifica como repercussões da internacionalização das políticas educacionais, nas quais a avaliação passa a ocupar papel central na regulação dos sistemas de ensino, vinculando qualidade a indicadores numéricos e índices de desempenho. Embora entendamos que a avaliação somativa possa coexistir com perspectivas formativas, há o risco de que sua centralidade, especialmente quando atrelada a índices e metas, passe a orientar as práticas pedagógicas de maneira mais contundente do que o discurso formativo sugere. No campo da educação linguística com crianças, práticas de construção de sentidos, a participação discursiva e a formação crítica podem ser preteridas em prol da preparação para desempenhos mensuráveis.

Diante desse panorama, foi possível concluir que discutir educação linguística com crianças nos anos iniciais do EF implica refletir sobre os modos pelos quais a avaliação é concebida, organizada e incorporada às práticas escolares. Se os documentos curriculares anunciam compromissos com perspectivas formativas e processuais, as políticas de avaliação e os mecanismos de responsabilização, que muitas vezes negam solidez à oferta de LI com crianças, incidem diretamente sobre o cotidiano docente e os modos de trabalho. Nesse contexto, reafirmar a centralidade da formação discursiva, ética e participativa das crianças exige mais do que alinhamento a prescrições curriculares, mas que o professor tenha sido, ele próprio, convidado a refletir criticamente sobre o que significa educar linguisticamente e avaliar nos anos iniciais. Desse modo, parece pertinente defender que a formação inicial de professores constitua espaço privilegiado para a problematização tanto da educação

linguística quanto das concepções e usos da avaliação que a atravessam. É nesse horizonte que se insere a discussão sobre letramento em avaliação de línguas, entendida não apenas como domínio técnico de instrumentos, mas como condição para uma atuação docente consciente; discussão que orientará a próxima seção.

1.4 Letramento em avaliação de línguas para crianças: fundamentos e implicações para a formação docente

Como afirmam Carvalho Pinto e Gattolin (2025, p. 3), o ensino-aprendizagem de línguas “passou por transformações ao longo das últimas cinco décadas, influenciadas por diversas discussões teóricas, metodológicas e políticas. Emergiram novas teorias e abordagens que evidenciam aspectos mais complexos do processo aprendizagem-avaliação-ensino de línguas”, o que nos leva a refletir sobre os saberes necessários para operar avaliações nesse contexto particular que é o de línguas. Compreendo que essas reflexões devem considerar a relevância inerente da avaliação no processo de desenvolvimento linguístico à luz de seu papel balizador de práticas pedagógicas, bem como da internacionalização do sistema educacional do país e das avaliações de larga escala na educação básica (Scaramucci, 2006).

É nesse cenário mais amplo de valorização crescente dos resultados educacionais que emerge, nos Estados Unidos da década de 1980, o debate que daria origem ao conceito de letramento em avaliação. Conforme relatam Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), o período foi marcado por forte busca pela certificação das escolas e pelo enquadramento em padrões estabelecidos por instâncias governamentais, com ênfase na comprovação de desempenho por meio de testes padronizados. Nesse contexto de centralidade dos dados numéricos e de intensificação das avaliações externas, Stiggins, então diretor do Center for Performance Assessment do Northwest Regional Educational Laboratory, publica, em 1991, o

texto *Assessment Literacy*, no qual alega que a sociedade era marcada por baixos níveis de letramento em avaliação

Para Stiggins (1991), o problema central não residia apenas na expansão das avaliações, mas na incapacidade de grande parte daqueles que utilizavam os dados, a saber, educadores, gestores, pais e outros agentes, de julgar sua qualidade, confiabilidade e implicações. Tinha, pois, preocupação ética e política já que decisões tomadas com base em dados frágeis poderiam prejudicar diretamente os estudantes. O ponto crítico, segundo o autor, era que a maioria dos tomadores de decisão não possuía conhecimentos suficientes sobre os fundamentos da avaliação para saber se os dados de rendimento eram confiáveis ou adequados ao contexto em que haviam sido produzidos.

É nesse contexto que Stiggins (1991) define o letramento em avaliação como a compreensão básica do que caracteriza uma avaliação de alta ou baixa qualidade e a capacidade de aplicar esse conhecimento às diversas formas de mensuração do rendimento escolar. Ser letrado em avaliação implica, para ele, fazer perguntas fundamentais sobre o que a avaliação comunica acerca dos objetivos de aprendizagem valorizados e quais efeitos produz sobre os estudantes. Além disso, envolve conhecer os diferentes tipos de objetivos de rendimento, como conhecimentos, capacidades de raciocínio, comportamentos e produtos, os métodos disponíveis para avaliá-los, como testes escritos, avaliações de desempenho e comunicação direta, bem como os critérios que asseguram a geração de dados utilizáveis e confiáveis.

Nesse sentido, ao propor o conceito, Stiggins (1991) atribui grande responsabilidade àqueles que lidam com dados de avaliação, uma vez que as decisões tomadas a partir dessas informações influenciam diretamente a vida dos alunos. Por isso, sugere um conjunto de saberes que definiram o que veio a chamar de letramento em avaliação. Segundo o autor, o letramento em avaliação consiste em saber se o objetivo de rendimento está sendo refletido

pela avaliação, se a amostra avaliada é apropriada ao objetivo, identificar possíveis vieses nos resultados, se podem utilizar os resultados na forma em que foram gerados, saber que condições insatisfatórias podem avariar os resultados levando a tomada mal informada de decisões e, finalmente, agir de forma assertiva a fim evitar avaliação não confiáveis em prol de uma educação de qualidade (Stiggins, 1991).

A incorporação do conceito ao campo da avaliação de línguas ocorre em meados dos anos 2000. Conforme destaca Quevedo-Camargo (2020), o termo foi utilizado pela primeira vez por Inbar-Lourie (2008) que, a partir de uma perspectiva sociocultural e do reconhecimento do papel social da avaliação na educação, introduz o termo Letramento em Avaliação de Línguas (LAL). Partindo da premissa de que avaliar línguas requer competências adicionais que envolvem tanto conhecimentos sobre avaliação quanto conhecimentos sobre línguas, a autora sustenta que o letramento em avaliação, no âmbito da linguagem, não pode restringir-se a aspectos técnicos ou psicométricos, mas deve considerar as especificidades do objeto avaliado e os contextos sociais em que a avaliação se insere.

De acordo com Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), o termo LAL passa a aparecer explicitamente na área de línguas nesse período, marcando uma transição relevante, que partiu da preocupação em julgar a qualidade dos dados avaliativos para, no âmbito da linguagem, articular conhecimentos sobre avaliação, conhecimentos linguísticos, teóricos e pedagógicos. Assim, o LAL passa a ser situado em uma perspectiva que reconhece tanto as particularidades da educação linguística quanto os efeitos sociais da avaliação. Desde então, o conceito tem sido desenvolvido por diversos pesquisadores em diferentes contextos de modo que sua expansão evidencia que o LAL não se configura como um conjunto fixo de conhecimentos, mas como um conjunto de saberes em constante desenvolvimento.

Além disso, como destacam Moraes e Batista (2020) sobre o conceito trazido por Inbar Lourie, o LAL possui potencial emancipatório e transformador para o professor, na

medida em que pode promover mudanças nas culturas de avaliar e de aprender. Essa dimensão reforça o entendimento de que o LAL constitui-se como um campo de reflexão ética e política sobre a prática avaliativa.

Estabelecidas as considerações preambulares acerca do letramento em avaliação, várias frentes se abriram e levaram em conta as especificidades do letramento em avaliação de línguas (LAL), tendo Fulcher (2012), dentre outros, dedicando-se ao levantamento do construto; Baker (2016), contribuindo para considerações acerca das demandas locais, e Mavroudi e Tsagari (2016) com o desenvolvimento de metodologias para a promoção do letramento em avaliação. Conforme argumentam Moraes, Furtoso e Giraldo (2024), o arcabouço teórico em LAL na formação inicial de professores é necessário porque os docentes precisam promover e relatar o desenvolvimento da proficiência linguística de seus alunos.

Apesar das transformações no campo da educação linguística que trouxeram novas concepções sobre o papel da avaliação, observa-se que a compreensão desse processo ainda é limitada entre muitos professores. Essa limitação está diretamente relacionada ao que se denomina letramento em avaliação – ou a falta dele. Como observam Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 237–238), um local onde se nota a falta de letramento em avaliação e suas consequências “é a própria sala de aula, onde avaliar significa, em grande parte, aplicar provas para verificar se o conteúdo linguístico foi aprendido, sem considerar a língua em uso nem a função formativa da avaliação”.

Conforme sugere Quevedo-Camargo (2020), tal defasagem pode ser proveniente da negligência com a qual o tema tem sido tratado nos cursos de formação inicial de professores. Giraldo (2018) aponta inclusive falta de letramento em avaliação por parte dos próprios formadores de professores de línguas, o que tem ensejado a busca por impactos positivos em relação à matéria na prática de professores formadores (Moraes e Furtoso, 2025).

Dada a relevância da avaliação no processo de desenvolvimento linguístico, a falta de letramento tem efeitos proporcionalmente aversos. Carvalho Pinto e Gattolin (2025) atribuem a carência de letramento em avaliação à implicações como:

(i) concepção intuitiva por parte dos professores no momento de avaliar; (ii) redução da avaliação a uma mera verificação quantitativa de respostas corretas e incorretas dos alunos, visando exclusivamente à atribuição de notas; (iii) falta de coerência nas provas e critérios de correção, resultando em avaliações injustas, impressionistas e subjetivas; (iv) ênfase na competência linguística em detrimento de outras competências; (v) predomínio de métodos do tipo somativo; (vi) resistência ao uso de avaliações alternativas; e (vii) avaliação focada nos elementos isolados da língua, como vocabulário e gramática. (Carvalho Pinto e Gattolin, 2025, p. 3)

Como podemos ver, os efeitos de uma prática avaliativa carente de letramento são graves, e denunciam a institucionalizada negligência estrutural na formação inicial docente, se entendermos que a avaliação pode “determinar o alcance dos objetivos de ensino e fornecer informações para tomadas de decisões administrativas e pedagógicas” (Carvalho Pinto e Gattolin, 2025, p. 3). Por outro lado, sem desconsiderar, contudo, que parte dessas concepções “intuitivas” possa refletir saberes profissionais construídos na experiência e na prática docente cotidiana, busco entender como o arcabouço em LAL vem se servindo da prática avaliativa de professores já que, a despeito da formação inicial que poderia oferecer maior atenção aos anos iniciais e à avaliação, esses profissionais têm gerado informações a partir de suas avaliações e tomado decisões administrativas e pedagógicas a partir delas. Senão, vejamos: a prática avaliativa do professor em serviço que não foi letrado em avaliação de línguas não guarda nenhum saber contextualmente coerente que possa informar o referencial teórico em LAL?

Concomitantemente, como pesquisador interessado em pensar o mundo que vejo, concebo a prática avaliativa dos professores em serviço como relevante fonte de dados que devem informar o construto em LAL, sobretudo no emergente e crescente contexto de desenvolvimento linguístico em LIC. Assim, as variáveis supracitadas não podem ser negligenciadas sob pena de estabelecer parâmetros inatingíveis para a consideração do que

venha a ser bons níveis de LAL, de modo que, em verdade, elas devam subsidiar a formulação de complexões teóricas.

No âmbito da educação linguística com crianças dos anos iniciais do EF no ensino público regular, enseja-se assim a consideração de variáveis contextuais, onde se incluem os efeitos que a falta de provisões legais e formativas causam às práticas avaliativas nesse contexto específico, e como professores de LIC em serviço têm construído esses saberes a partir de sua prática, uma vez que o letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças pressupõe que “além da capacidade de aplicar conceitos-chave de avaliação em consonância com sua concepção de língua, este professor precisa conhecer as características próprias da criança nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, de modo que seja realizada uma prática pedagógica mais consistente.” (Moraes e Batista, 2020, p. 20).

Celebrar esses saberes sobre práticas avaliativas construídos a partir das práticas dos professores tem grande potencial de subsidiar discussões em LAL com crianças na medida em que tais conhecimentos estão eivados de implicações contextuais que, por sua vez, podem informar das possibilidades e limites da rotina de avaliações nesse contexto. Além disso, em vista da crença de que ensinar e avaliar crianças sejam empreendimentos simples que não demandam formação (Balbino e Moraes, 2023), servir-se da prática de professores promoverá a mitigação desse equívoco se objetivar um construto em LAL contextualmente robusto.

Já para a mitigação dos efeitos da falta de LAL, autores como Fulcher (2012) e Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) sugerem, a nível de formação inicial e continuada, a implementação de cursos, oficinas, disciplinas e palestras para desenvolver os eixos referentes à conhecimentos, habilidades e princípios quando da elaboração de práticas avaliativas consistentes. Como exemplo, apesar de não se tratar de participantes que atuassem em contexto de LIC, destaca-se o trabalho de Carvalho Pinto (2023) que, a partir de um curso de formação continuada destinado a professoras de língua espanhola do ensino público, anotou,

dentre outros, que “a elaboração de critérios avaliativos foi o tema mais enfatizado pelas participantes do curso, pois elas salientaram que não haviam tido contato prévio com essa habilidade. Além disso, as participantes expressaram grande interesse e reconheceram a importância de desenvolver competências nessa área, o que evidencia uma lacuna significativa na formação anterior e a relevância do curso para preencher essa necessidade” (Carvalho Pinto e Gattolin, 2025, p. 21). Nota-se, nesse caso, demanda por habilidades de elaboração, que se interseccionam com os princípios, em termos de uma avaliação ética (Quevedo-Camargo e Pinheiro, 2021).

Esse achado lastreia-se no que tem sido verificado na literatura, pois “professores têm preferido uma abordagem mais prática em relação à avaliação de línguas por meio da qual possam definir, implementar e avaliar a aplicabilidade de seus instrumentos e procedimentos avaliativos” (Moraes, Furtoso e Giraldo, 2024, p. 5) sem que isso represente necessariamente a obliteração do eixo referente aos princípios, na medida em que todos os eixos se relacionam entre si (Giraldo, 2018).

Coadunamos, finalmente, com Tonelli e Quevedo-Camargo (2019) sobre a educação linguística com crianças dos anos iniciais do EF que “independente do contexto e de sua organização, o fato é que professores/as que se enveredam por esses caminhos enfrentam desafios, tais como o despreparo para lidar com esse público específico, a falta de políticas públicas e diretrizes orientadoras do ensino, a carência de cursos de formação docente, a falta de material didático, dentre outros.” (Tonelli e Quevedo-Camargo, 2019, p. 584), e que neste caso o LAL precisa considerar as contingências dos contextos locais a que estão submetidos os professores em respeito a uma investigação que celebre os saberes constituídos a partir da prática.

Assim, com essas considerações, buscamos demonstrar, dentre outros, que a avaliação em LIC não constitui um campo incipiente, mas um espaço de produção teórico-metodológica

que articula princípios do LAL às especificidades da infância. Diante dessas contribuições, parece-nos pertinente defender que tais discussões e proposições não permaneçam circunscritas ao campo da pesquisa, mas passem a integrar de modo mais sistemático os currículos de formação inicial de professores de línguas. Havendo produção consistente acerca da avaliação em LIC, torna-se difícil justificar sua ausência ou tratamento superficial nos cursos de licenciatura. Incorporar essas reflexões à formação inicial significaria possibilitar que futuros professores ingressassem na educação básica não apenas munidos de conhecimentos linguísticos e pedagógicos, mas também preparados para elaborar, analisar e conduzir práticas avaliativas coerentes com as especificidades da infância e com os princípios do LAL.

Nesse sentido, as contribuições apresentadas até aqui permitem avançar na discussão ao evidenciar que a avaliação em LIC, ao incorporar práticas como a autoavaliação, o uso de diferentes instrumentos e a valorização da participação ativa dos alunos, aproxima-se de uma concepção em que avaliar deixa de ser apenas um mecanismo de verificação e passa a assumir um papel central no próprio processo de desenvolvimento linguístico. É nesse movimento que se insere a perspectiva da ApA, a qual será discutida na seção seguinte.

1.5 Avaliação para Aprendizagem e suas possibilidades na educação linguística com crianças

Historicamente, embora constitua parte indissociável da rotina escolar, a avaliação de um modo geral tem sido associada a imagens e sensações negativas, como ansiedade, medo, provas e notas, reflexo de uma concepção predominantemente punitiva e classificatória desse processo. Conforme apontam Silva e Furtoso (2017) e Batista e Moraes (2020), tal compreensão decorre do uso da avaliação como instrumento que se limita a testar

conhecimentos, sem que seus resultados retornem à sala de aula como subsídio para a aprendizagem. Nessa lógica, a atividade avaliativa se encerra na atribuição de uma nota, interrompendo o percurso formativo do aluno independentemente de ter havido aprendizagem. Essa prática revela o predomínio da cultura do exame, em que se “examina” mais do que se “avalia” (Luckesi, 2011), evidenciando a necessidade de um deslocamento paradigmático em direção à avaliação para a aprendizagem (ApA), compreendida como um processo contínuo, formativo e integrado ao ensino, orientado não à classificação, mas à regulação e ao avanço das aprendizagens. Esse deslocamento insere-se em um movimento teórico mais amplo que, ao longo das últimas décadas, reposiciona a avaliação de sua função classificatória para sua atuação na regulação dos processos de formação linguística, com implicações diretas para o letramento em avaliação de línguas (LAL) de professores em serviço, na medida em que exige não apenas o uso de instrumentos, mas a interpretação e mobilização de evidências no cotidiano da prática pedagógica.

A ApA, conforme delineada por Earl (2003), apresenta-se como uma alternativa à avaliação tradicional ao deslocar a ênfase da mensuração e do julgamento somativo para a compreensão formativa dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar deixa de ser um evento pontual, situado ao final de um percurso, e passa a ocorrer no interior do processo de ensino, de forma recorrente e contínua. A ApA acontece “no meio da aprendizagem”, integrando-se às práticas cotidianas de sala de aula e permitindo que o professor acompanhe o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo, em vez de apenas verificar resultados finais. Essa compreensão concebe a avaliação, em sua função primeira, como o elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem, reforçando seu caráter processual e indissociável da prática pedagógica (Scaramucci, 2006). Historicamente, essa compreensão dialoga com a distinção entre avaliação formativa e somativa proposta por Scriven (1967), posteriormente ampliada por Bloom (1969), ao situar a avaliação formativa

como mecanismo de feedback ao longo do processo educativo, ainda que tais concepções não explicitassem, de forma central, as especificidades da educação linguística nem o papel ativo dos estudantes.

Além de contínua, a ApA é explicitamente orientada à tomada de decisões pedagógicas. Segundo Earl (2003), os professores coletam uma ampla gama de evidências provenientes de tarefas, observações, interações, produções e registros diversos, com o objetivo de compreender o que os alunos já sabem e são capazes de fazer, utilizando essas informações para planejar intervenções e definir os próximos passos do ensino. Nessa lógica, o feedback assume função central ao destacar forças e fragilidades individuais, sem recorrer à comparação entre estudantes, contribuindo para o avanço da aprendizagem. O papel do professor, portanto, é redefinido, pois mais do que atribuir notas, ele atua como agente diagnóstico e mediador do processo, mobilizando seu conhecimento sobre os alunos, o contexto e os objetivos curriculares para regular o ensino e sustentar a progressão das aprendizagens, de modo que, conforme sustenta Barbosa sobre os resultados (2013, p. 4), “para que haja uma apropriação mais efetiva é preciso também que o aprendente procure analisar produtos diversos de modo a apreender suas qualidades ou limitações”. Para tanto, é necessário que os alunos conheçam os critérios da avaliação, ou seja, as expectativas específicas concernentes ao objeto de estudo que invariavelmente constituem a grade através da qual sua leitura será feita (Hadji, 2007). Essa centralidade da relação entre evidência, critérios e ação pedagógica aproxima-se das contribuições de Sadler (1989), para quem a avaliação formativa exige que os estudantes compreendam critérios de qualidade e monitorem suas próprias produções, bem como das proposições de Leahy et al. (2005), que enfatizam estratégias como explicitação de objetivos, elicitación de evidências e feedback orientado ao desenvolvimento.

Nesse contexto, o feedback não pode ser compreendido como um elemento neutro ou automaticamente formativo, mas como uma prática cuja eficácia depende das condições em que é produzida e apropriada pelos avaliandos já que o feedback só ganha caráter formativo quando o estudante consegue interpretá-lo, relacioná-lo ao próprio percurso e mobilizá-lo para avançar, deslocando o centro da avaliação do ato de informar para o processo de apropriação. Conforme argumenta Wiliam (2011), as informações geradas pela avaliação só assumem função formativa quando são efetivamente utilizadas para orientar intervenções pedagógicas e quando os estudantes conseguem mobilizá-las em prol de sua aprendizagem. Isso implica reconhecer que a recepção e o uso do feedback são influenciados pelo contexto de aprendizagem, pelas motivações dos alunos, por suas percepções de si e por suas experiências avaliativas prévias. Assim, a ApA exige do professor não apenas a oferta de feedback, mas a capacidade de interpretá-lo como parte de uma prática situada (Perrenoud, 1998), ajustando-o às características dos alunos e do ambiente pedagógico, o que reforça o papel do julgamento profissional docente na regulação contínua das aprendizagens. Essa relação entre evidência e decisão é aprofundada por Wiliam (2014), ao introduzir o conceito de “momentos de contingência”, nos quais professores e estudantes tomam decisões a partir das evidências disponíveis, evidenciando que a avaliação atravessa o planejamento, a condução e a reorientação das práticas pedagógicas.

Observar e refletir sobre o percurso do aluno, portanto, não se confunde com o julgamento dos resultados por ele alcançados. Para Hoffmann (2000), a ação avaliativa que se orienta pela continuidade das ações educativas distancia-se de uma lógica classificatória, uma vez que seu foco não é atribuir valor final ao desempenho da criança, mas compreendê-la como centro do processo avaliativo. A autora enfatiza a necessidade de uma observação curiosa e reflexiva, que considere o significado dos diferentes momentos de convivência pedagógica, reconhecendo cada criança como sujeito singular. Nessa perspectiva, a avaliação

assume caráter contínuo e diversificado, sustentada por instrumentos distintos e pela recusa de expectativas previamente determinadas de comportamento ou desempenho. Ao confiar nas possibilidades das crianças e valorizar suas manifestações no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deixa de operar como mecanismo de controle de resultados e passa a constituir fundamento da própria ação educativa. Tal perspectiva é reforçada por Torrance (1993), ao defender que a avaliação formativa deve ser analisada à luz das interações em sala de aula, especialmente em contextos de educação linguística com crianças, nos quais a linguagem se constrói em práticas sociais mediadas pelo professor, configurando a avaliação como prática situada.

A consolidação da ApA como abordagem formativa também pode ser compreendida a partir das diferentes definições que marcaram sua evolução conceitual. A definição proposta pelo *Assessment Reform Group* (ARG, 2002) entende a ApA como o processo de buscar e interpretar evidências a serem utilizadas por professores e alunos para decidir onde os aprendizes se encontram em seu percurso, aonde precisam chegar e quais caminhos podem levá-los até lá. Tal formulação contribuiu para a noção de “fechamento da lacuna de aprendizagem”, ao enfatizar o monitoramento contínuo do progresso dos estudantes em relação a níveis de referência e o papel central do feedback nesse processo (Ninomiya, 2016). Entretanto, como apontam Schellekens et al. (2021), essa definição também foi alvo de críticas por poder sustentar práticas em que a avaliação se reduz à testagem frequente, orientada à verificação do desempenho dos alunos frente a padrões prescritos em detrimento de seu potencial formativo (Klenowski, 2009). Esse movimento é aprofundado pelos trabalhos de Black e Wiliam (1998; 2009), ao definirem a avaliação formativa a partir do uso efetivo das evidências para promover o desenvolvimento dos alunos, deslocando a ênfase do instrumento para a interpretação e uso pedagógico dessas evidências.

Em resposta a essas limitações, emerge a concepção da ApA que reafirma o foco no aprendizado em curso e explicita o papel ativo de professores, alunos e pares nesse processo. Nessa perspectiva, a ApA passa a ser compreendida como parte da prática cotidiana, na qual informações oriundas do diálogo, da observação e da demonstração são continuamente interpretadas e mobilizadas para sustentar a aprendizagem em desenvolvimento (Klenowski, 2009; Schellekens et al., 2021), compreensão essa que amplia e aprofunda a noção de avaliação como processo integrado ao ensino na medida em que destaca seu caráter interativo, reflexivo e responsivo.

As concepções de ApA supramencionadas ganham particular relevância quando situadas no contexto do ensino para crianças, sobretudo nos anos iniciais do EF. McKay (2006) argumenta que a avaliação de crianças requer abordagens específicas, uma vez que aspectos como o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, os níveis de letramento e a própria vulnerabilidade desse público interferem diretamente no processo de ensinar, aprender e avaliar. A autora destaca que a demanda cognitiva das tarefas deve ser compatível com a idade e as experiências das crianças, evitando-se exigências excessivamente abstratas. Defende ainda a importância do feedback imediato para sustentar a atenção e a confiança dos aprendizes, a inclusão de atividades que possam envolver movimento e ação e a necessidade de que a avaliação se configure como espaço de vivência de sucesso e de percepção de progresso.

Não o bastante, observa-se que, nesse segmento, a avaliação tende a assumir de forma mais evidente seu caráter formativo, uma vez que, conforme apontam Batista e Moraes (2020), nem sempre há um sistema avaliativo formal rigidamente instaurado, e a atenção do professor, presume-se, volta-se prioritariamente ao acompanhamento do desenvolvimento de novas habilidades, considerando as capacidades e limitações dos aprendizes.

No entanto, Moraes e Batista (2020) também destacam que, à medida que os alunos progridem nos anos escolares, elementos como “nota”, “boletim” e “reprovação” passam a integrar sua experiência educacional o que tende a deslocar a avaliação para uma lógica majoritariamente somativa. Tal movimento evidencia tensões entre práticas avaliativas orientadas à aprendizagem e demandas institucionais de caráter classificatório, reforçando a importância de discutir as especificidades da avaliação para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. Ao considerar esse contexto, torna-se possível compreender tanto o potencial formativo da avaliação nos anos iniciais quanto os desafios que se impõem à sua manutenção como prática pedagógica idealmente mediadora ao longo do percurso escolar.

Considerando ainda as especificidades do desenvolvimento infantil já abordadas neste trabalho, torna-se possível compreender por que determinadas práticas avaliativas mostram-se mais ou menos adequadas ao ensino de inglês nos anos iniciais do EF. Conforme destacam Tonelli e Pádua (2016), o aprendizado infantil constitui um processo variável de indivíduo para indivíduo, condicionado não apenas pelas situações de ensino, mas também pela evolução do aprendiz, pelas interações sociais e por múltiplos fatores que atravessam o desenvolvimento da criança. Tal variabilidade implica reconhecer que os diferentes ritmos de desenvolvimento físico, emocional e social influenciam diretamente a forma como as crianças participam das atividades e respondem às práticas avaliativas. Nesse sentido, a ApA, compreendida como prática contínua, integrada e situada, mostra-se especialmente frutífera nesse contexto ao permitir que o professor ajuste procedimentos avaliativos às características e necessidades dos alunos, evitando a aplicação de instrumentos uniformes que desconsiderem a diversidade dos processos de desenvolvimento infantil.

Duboc (2007) apontou como recorrentes, na avaliação de línguas no ensino fundamental, a compreensão da avaliação como mensuração, a ênfase em conteúdos objetivos e memorizáveis e a centralidade da prova escrita como principal instrumento avaliativo. Tais

práticas tornam-se especialmente problemáticas quando consideradas à luz das especificidades do desenvolvimento infantil, uma vez que, conforme destacaram Tonelli e Pádua (2016), as crianças apresentam ritmos e formas de desenvolvimento distintos de modo que se inviabilizam procedimentos avaliativos uniformes. Nesse sentido, argumenta-se que essas compreensões acerca da avaliação não se explicam apenas por escolhas metodológicas pontuais, mas também por fragilidades no letramento em avaliação dos professores, ou seja, dificuldades em articular concepções avaliativas, objetivos de ensino e características do aprendiz infantil.

Por outro lado, a recorrência da avaliação de noções gramaticais e o uso frequente da prova escrita podem ser compreendidos a partir das demandas institucionais relacionadas à atribuição de notas. Conforme observam Tonelli e Pádua (2016), tais conteúdos e instrumentos são frequentemente escolhidos por serem percebidos como práticos, de fácil correção e estrutura fixa, além de mais familiares aos docentes. Assim, a centralidade da gramática e da prova escrita, por sua vez, não decorre apenas de uma concepção restrita de aprendizagem linguística, mas também da necessidade de atender a exigências de registro e quantificação do desempenho dos alunos, o que evidencia tensões entre as especificidades do desenvolvimento infantil, as concepções de ApA e as condições concretas do trabalho docente.

A esse conjunto de fatores soma-se, ainda, a fragilidade dos direcionamentos institucionais para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais. Conforme apontam Cunha e Barbosa (2022), a ausência de orientações oficiais, especialmente no que se refere à definição dos objetivos gerais do ensino de línguas para o público em questão, pode gerar repercussões negativas em cascata, afetando a delimitação dos objetos de ensino, de aprendizagem e, conseqüentemente, da avaliação. A falta de clareza quanto às finalidades do ensino de LE nos anos iniciais tende a repercutir diretamente na escolha dos instrumentos avaliativos e nos

critérios adotados pelos professores, contribuindo para a manutenção de práticas avaliativas mais estáveis e padronizadas. Nesse cenário, as tensões observadas entre ApA, demandas institucionais e especificidades do desenvolvimento infantil não podem ser compreendidas apenas como resultado de decisões individuais dos docentes, mas também como efeito de lacunas nas políticas e diretrizes que orientam, ou não, o ensino e a avaliação nesse segmento.

Considerando-se as tensões entre concepções formativas de avaliação, especificidades do desenvolvimento infantil e exigências institucionais de registro e quantificação do desempenho, torna-se pertinente recorrer à distinção proposta por McKay (2006) entre avaliação formal e avaliação informal. Para a autora, a avaliação informal se refere às práticas avaliativas que ocorrem no cotidiano da sala de aula, ao longo do período, do curso ou do próprio processo de ensino e aprendizagem, incluindo observações, interações, atividades orais e produções realizadas de forma integrada às práticas pedagógicas. Já a avaliação formal caracteriza-se por procedimentos previamente planejados e estruturados, conduzidos segundo critérios e formatos mais fixos, como provas e tarefas avaliativas. Essa distinção permite compreender de modo mais preciso como as práticas avaliativas mobilizadas no ensino de línguas para crianças se situam em um continuum que vão desde ações avaliativas cotidianas, fortemente alinhadas à ApA, até instrumentos formais associados às demandas institucionais de certificação e registro. Assim, a partir dos instrumentos utilizados pelos professores, pode-se compreender melhor as concepções avaliativas que orientam suas escolhas e as possibilidades, bem como os limites, de sustentar, com elas, práticas avaliativas formativas no contexto dos anos iniciais do EF.

No contexto da avaliação em LIC, estudos vêm apontando a autoavaliação como instrumento formativo relevante. Tonelli e Bueno (2020), ancoradas na perspectiva da ApA, defendem que a autoavaliação pode subsidiar tanto a avaliação quanto a aprendizagem, ao favorecer que a criança desenvolva a capacidade de analisar e julgar seu próprio percurso

escolar, tornando-se mais ativa e crítica em relação ao próprio processo formativo. As autoras sustentam ainda que a autoavaliação ultrapassa a mera atribuição de notas, configurando-se como prática recursiva que contribui para o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia do aprendiz.

Posteriormente, Gomes e Tonelli (2022) ampliam essa discussão ao situar a autoavaliação não apenas como estratégia individual de reflexão, mas como prática relacional e interativa no contexto de LIC. Para as autoras, a autoavaliação cria espaços de maior participação das crianças, intensifica a interação entre pares e entre alunos e professor e contribui para a construção de culturas avaliativas mais dialógicas. Além disso, sistematizam outros instrumentos que podem subsidiar a prática avaliativa com crianças, como grades de critérios avaliativos norteadores, pareceres descritivos, registros de oralidade, portfólios, sequências didáticas, rubricas e feedback formativo.

Embora a ApA seja defendida neste trabalho como eixo estruturante das práticas avaliativas no ensino de línguas para crianças, isso não implica deserção do papel da avaliação somativa no processo educativo. Conforme argumenta Barbosa (2013), a avaliação somativa, apesar das críticas que lhe são dirigidas, ocupa um lugar legítimo no ensino, na medida em que responde a demandas socioinstitucionais, informando responsáveis, alunos e a sociedade acerca dos resultados das aprendizagens. Nesse sentido, o tensionamento estabelecido ao longo desta discussão não se dirige à existência da avaliação somativa em si, mas à sua centralidade e ao modo como, em muitos contextos, ela se sobrepõe às práticas avaliativas formativas. Reconhecer a função social e institucional da avaliação somativa permite, portanto, deslocar o debate de uma oposição binária entre ApA e avaliação somativa para uma compreensão mais integrada do processo avaliativo, na qual diferentes modalidades coexistem, desde que a ApA assuma papel orientador na educação linguística, e a avaliação somativa não se constitua como seu único norte.

2 Metodologia

Este trabalho é de natureza qualitativa e interpretativista, e tem o objetivo de descrever e interpretar situações para compartilhar os significados identificados (Moreira; Caleffe, 2006). Dentro do paradigma interpretativista, reconhece-se que a realidade é socialmente construída e possui múltiplas interpretações. Merriam (2009) e Creswell (2010) afirmam que a construção dessas realidades ocorre na interação entre indivíduos e os preceitos histórico-culturais que os constituem.

O caráter ideográfico do paradigma interpretativista nos é particularmente relevante. Ele se refere à compreensão do mundo social a partir do conhecimento obtido na investigação dos sujeitos (Burrell e Morgan, 1979). Esta abordagem é indutiva, pois o pesquisador não impõe seu entendimento prévio por meio de hipóteses, mas busca o que é mais significativo para os participantes da pesquisa (Saccol, 2009). O conhecimento objetivo é, portanto, construído a partir do significado subjetivo das ações para seus protagonistas (Glaser e Strauss, 1967).

O pesquisador, ao adotar a perspectiva interacionista da pesquisa interpretativista, coloca-se na posição do outro para “ver o mundo a partir do ponto de vista das pessoas que estuda” (Esteban, 2010, p. 67) sem, no entanto, abandonar sua própria realidade contextual. Este debate acerca da posição do pesquisador liga-se diretamente ao da produção de dados, uma vez que o pesquisador se coloca ao mesmo tempo enquanto objeto e sujeito de pesquisa.

Neste trabalho, que se dedica a investigar as práticas avaliativas de professores de LI em serviço nos anos iniciais do EF, reconhecemos a prática docente como uma fonte legítima e rica de dados. Reconhecemos ainda que, por meio da dinâmica interativa e do cotidiano das salas de aula, os professores e suas práticas oferecem informações capazes de enriquecer significativamente nossa compreensão acerca das questões de avaliação no ensino de LI para

crianças. Acreditamos que a colaboração entre teoria e prática, especialmente ao integrar as perspectivas dos docentes, permite uma abordagem mais abrangente e prática para a pesquisa na área educacional.

2.1 Contexto de Pesquisa

Os dados deste trabalho foram coletados junto a professores de uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo localizada na porção noroeste do estado. Visando fortalecer a educação oferecida nesse município, a Secretaria Municipal de Educação (SME) instituiu a Resolução SME nº 33/21, estabelecendo uma nova organização curricular a ser seguida no EF (1º ao 9º ano). Entre os principais impactos dessa Resolução estão o aumento da carga horária nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e uma nova organização curricular, que estabeleceu diretrizes curriculares a partir do ano de 2022.

Essa mudança, segundo o Plano Municipal de Educação (PME, 2021) da cidade, visou responder aos baixos índices de “nível de escrita ideal” verificados após o período de oferta de aulas remotas durante a pandemia de Covid-19. Ainda segundo o PME, que considerou os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos anteriores à pandemia, os quais demonstraram declínio da meta estabelecida para as unidades escolares municipais e estaduais tanto em relação aos anos iniciais quanto aos anos finais, viu-se, dentre outras iniciativas, a necessidade da inclusão do componente Língua Inglesa na Educação Infantil e anos iniciais do EF (1º ao 5º ano), e da ampliação do número de aulas de inglês nos anos finais (6º a 9º ano). Assim, entre os anos 2022 e 2025, os anos finais passaram a ter cinco aulas de inglês de 50 minutos por semana enquanto os anos iniciais tinham três aulas semanais também de 50 minutos cada.

Essa mudança em relação à inserção de aulas de inglês nos anos iniciais ensejou um acordo de cooperação entre a SME e a editora de materiais didáticos Cambridge, de modo que todos os alunos da rede têm acesso a uma cópia individual física e a sua versão digital do respectivo material⁴. Estão também disponibilizados pela mesma editora treinamentos e capacitações online aos professores de inglês que se interessem em aprender a utilizar o material ou que queiram melhorar sua proficiência linguística.

Portanto, nota-se que as aulas de inglês oferecidas aos alunos dos anos iniciais da rede municipal em que este pesquisador e os demais participantes da pesquisa lecionam foram implementadas há pouco tempo do desenvolvimento deste trabalho, e levaram a considerável investimento com a aquisição de materiais didáticos e digitais para alunos, além de treinamentos por parte da editora contratada para os docentes.

Com relação aos de cursos de formação ofertados aos professores que lecionam inglês nos anos iniciais, eles se limitam aos treinamentos promovidos pela editora Cambridge, como dissemos anteriormente. No que se refere aos cursos ofertados pela SME, não há formação estritamente sobre avaliação. O tema aparece, eventualmente, a depender do formador-coordenador, como tema de encontros formativos ou, como são chamados, Trabalho Docente Coletivo (TDC).

2.1.1 A língua inglesa no Referencial Curricular de Ribeirão Preto/SP

A rede municipal a que este estudo se refere dispõe, desde 2019, de um Referencial Curricular (RC) planejado para adequar e atualizar seus documentos curriculares à BNCC (2018). Segundo o RC, também foi necessário atualizar os documentos a partir do novo perfil dos estudantes que a rede municipal recebe. Trata-se de

⁴ Anexo 1.

crianças, jovens, adultos e idosos que vivem em um mundo globalizado, cuja velocidade e o acesso à informação tornaram-se mais amplos; estudantes cujas atividades cognoscitivas e socioemocionais são mais ativas e diferenciadas e, ao mesmo tempo, cujas interações culturais são, acentuadamente, mais diversificadas e as singularidades mais intensificadas. (Ribeirão Preto, 2019, p. 5)

O processo de desenvolvimento do documento se deu após estudos realizados por diferentes equipes de professores-formadores da SME, representantes sindicais, comunidade acadêmica e coordenadores de ensino. Um dos intuitos foi o de criar uma identidade para a rede ao mesmo tempo em que dialogassem com as propostas do Estado e do Governo Federal.

O RC se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2011) ao tratar da disciplina de LI. De um modo geral, adequa suas normativas à BNCC. Enfatiza dois aspectos: o perfil do falante de inglês e a relevância da língua para a tecnologia. O texto cita o estudo do *British Council* (2013) para sublinhar a “dimensão superlativa” que o inglês ocupa nas relações contemporâneas. Ressalta que essas relações se dão entre falantes igualmente superlativos: “cidadãos economicamente ativos, os líderes e as pessoas influentes de vários segmentos, os administradores do mundo dos negócios, os jovens e os políticos” (Ribeirão Preto, 2019, p.288). O texto traz o argumento de que, dadas as condições em que o inglês é utilizado, a língua pode ser considerada um “sistema operacional da comunicação global” (Ribeirão Preto, 2019, p.288). Esse status advém, segundo o RC, do crescimento comercial, político, militar, industrial e científico dos países anglófonos. Não menciona, no entanto, o direito da criança da escola pública de ter acesso aos mesmos conhecimentos das outras crianças que, no caso da LI, são tipicamente alunos de escolas privadas bilíngues.

O outro conjunto de dados explicitado pelo RC dá conta do caráter de inclusão social ao mundo globalizado que o inglês confere quando aliado à tecnologia. Segundo o documento, “inglês e a internet são linguagens de acesso à informação”, em citação a Finardi,

Prebianca e Momm (2013). Sendo assim, contemporiza com a noção de emancipação do falante de inglês na medida em que, tendo acesso à informação disponível naquela língua, o usuário se torna autônomo no processo de uso e de transformação da informação em conhecimento.

2.1.2 O pesquisador participante

Nesse estudo, embora, em determinados momentos da geração de dados, especialmente durante as entrevistas, eu tenha atuado diretamente como entrevistador participante, compreendo que minha inserção no contexto investigado ultrapassa essa função específica. Por atuar na mesma rede municipal de educação em que a pesquisa foi desenvolvida, compartilho elementos contextuais, institucionais e profissionais com os participantes, razão pela qual assumo, de maneira mais ampla, a posição de pesquisador participante neste estudo.

Possuo formação em Licenciatura Plena em Letras e Mestrado em Linguística, trajetória acadêmica que tem orientado meu interesse investigativo para questões relacionadas à formação de professores, educação linguística e práticas pedagógicas. Durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, também me dediquei à geração de dados a partir da prática de professores em serviço; naquele contexto, vinculado ao ensino superior e à formação docente. Na ocasião, igualmente assumi uma posição de pesquisador participante, compreendendo que minha inserção no contexto investigado constituía elemento relevante para a interpretação das experiências, discursos e práticas analisadas. Essa trajetória reitera o posicionamento investigativo mobilizado neste estudo, especialmente no que se refere à compreensão da prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Minha inserção profissional na rede municipal de educação de Ribeirão Preto/SP possibilitou contato direto e contínuo com práticas avaliativas, rotinas escolares, demandas institucionais e desafios relacionados à educação linguística em LI com crianças. Além disso, permitiu acompanhar o recente processo de ampliação da oferta de LI nos anos iniciais do EF na rede municipal, contexto no qual emergem discussões acerca de currículo, formação docente, materiais didáticos e avaliação.

A proximidade profissional com os participantes e com o contexto investigado favoreceu o estabelecimento de relações de confiança durante a geração dos dados, especialmente nas entrevistas, possibilitando que os docentes compartilhassem experiências, percepções e dificuldades relacionadas às suas práticas avaliativas. Essa condição também contribuiu para a compreensão de aspectos implícitos do contexto escolar e das dinâmicas institucionais presentes nos relatos dos participantes, uma vez que muitas das situações mencionadas fazem parte do cotidiano profissional compartilhado entre os docentes da rede; dados que só advieram da “íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado” (Denzin e Lincoln, 2006).

Ao mesmo tempo, reconheço que essa inserção demanda constante exercício de reflexão durante o processo de pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2008). Conforme discutido no paradigma interpretativista, o pesquisador participa da construção dos significados produzidos na investigação, sendo necessário considerar criticamente como suas experiências, trajetórias e perspectivas influenciam a interpretação dos dados e, ao mesmo tempo, os compõem na medida que “a presença do pesquisador é sempre uma intrusão” (Malighetti, 2004). Nesse sentido, buscou-se, ao longo da pesquisa, manter atenção contínua à necessidade de análise criteriosa do material empírico, procurando fundamentar as interpretações nos dados produzidos e no arcabouço teórico adotado no estudo.

A posição de pesquisador participante também se evidencia na etapa de recrutamento dos participantes, realizada por meio de contato direto com professores da rede municipal, muitos dos quais já compartilhavam espaços de formação, planejamento e atuação profissional comigo. Essa proximidade profissional possibilitou maior abertura ao diálogo e favoreceu a participação voluntária dos docentes, sem, contudo, dispensar os cuidados éticos necessários à pesquisa. Assim, todos os participantes foram devidamente esclarecidos acerca dos objetivos do estudo e participaram da investigação somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵ (TCLE).

Dessa forma, compreendo que minha atuação simultânea como professor da rede e pesquisador não constitui um elemento externo à pesquisa, mas parte das próprias condições de produção dos dados e das interpretações construídas neste trabalho. A inserção no campo investigado, portanto, não foi entendida como um obstáculo à pesquisa, mas como uma possibilidade de aproximação mais situada e contextualizada das práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de LI nos anos iniciais do EF.

2.1.3 Participantes

Inicia-se informando que presente estudo seguiu os preceitos éticos para pesquisas envolvendo seres humanos sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 84465324.1.0000.5504. Os participantes da pesquisa pertencem todos à mesma rede municipal de ensino, sendo professores efetivos e contratados que lecionam inglês para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

⁵ Apêndice 1.

Os dados junto a eles foram gerados em dois momentos diferentes: em dezembro de 2024, entrevistamos quatro professores com o objetivo de conhecer suas práticas avaliativas. A seguir, as informações sobre esses professores.

Quadro 2 - Sobre os participantes das entrevistas

	Formação	Contextos de experiência	Experiência com anos iniciais do EF
PARTICIPANTE 1	Letras - Tradução e Intérprete; presencial.	Instituto de idiomas; escola regular privada; implementação de ensino bilíngue; cursinho, rede municipal pública.	Pouco mais de 2 anos.
PARTICIPANTE 2	Letras - Inglês; Letras - Tradução; EaD.	Rede municipal pública; rede estadual pública.	Aproximadamente 4 anos.
PARTICIPANTE 3	Letras - Português e Inglês; presencial. Licenciatura em Educação Física. Bacharelado em Educação Física em andamento; sem informações sobre modalidade.	Rede estadual pública, escola regular privada; rede municipal pública.	19 anos; maior parte em escola regular privada.
PARTICIPANTE 4	Letras - Português e Inglês; presencial.	Instituto de idiomas; rede municipal pública.	Aproximadamente 3 anos.
ENTREVISTADOR PARTICIPANTE	Letras - Português e Inglês; presencial	Instituto de idiomas; escola regular privada, rede estadual pública, rede municipal pública.	Aproximadamente 4 anos.

Fonte: elaborado pelo autor

A partir de uma análise temática das entrevistas concedidas por esses quatro participantes, conforme detalharemos a seguir, construímos 19 assertivas e as incluímos em um questionário⁶ com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre as práticas avaliativas

⁶ Apêndice 7.

representativas dos professores da rede. O questionário foi disponibilizado em um grupo de um aplicativo de mensagens cujos participantes – 80, no total – são professores de diversas disciplinas da rede municipal de educação de Ribeirão Preto em dezembro de 2025. Com a permissão da criadora e administradora do grupo, disponibilizei, além do link para o formulário, breve convite que explicava os termos da participação, bem como o público alvo. Ao todo, responderam dez professores da mesma rede de ensino com perfis muito semelhantes aos quatro entrevistados.

Os dez participantes que responderam ao questionário compartilham a característica formativa comum: possuem Licenciatura em Letras Português/Inglês, formação que os habilita para a docência na área investigada. Essa convergência, acreditamos, contribui para a constituição de uma base profissional semelhante entre os participantes, especialmente no que se refere à formação inicial voltada ao ensino de língua inglesa. Também se observa uma presença expressiva de formação continuada, uma vez que a maioria dos participantes possui algum tipo de pós-graduação concluída. Na seção de análise dos dados, traremos informações detalhadas sobre esses 10 participantes.

A opção por apresentá-los mais completamente na seção de discussão e análise dos dados decorre do próprio desenho da pesquisa, no qual o questionário não constituiu uma etapa independente da geração de dados, mas foi elaborado a partir dos resultados produzidos na análise temática das entrevistas. Assim, os dados do questionário integram o processo analítico desenvolvido nesta investigação, funcionando simultaneamente como aprofundamento e ampliação dos temas identificados anteriormente. Nesse sentido, a apresentação resumida do perfil dos dez participantes que responderam ao questionário busca contextualizar as análises subsequentes, permitindo uma melhor compreensão do grupo cujas percepções, experiências e posicionamentos fundamentam os resultados discutidos nesta etapa.

2.2 Instrumentos de geração de dados

Como já antecipamos, foram dois os instrumentos utilizados para a geração de dados da pesquisa: uma entrevista e um questionário. Acreditamos que esses instrumentos possibilitaram o levantamento abrangente de dados que, sob a devida análise e interpretação, contribuíram para responder nossas perguntas de pesquisa. Foram submetidos aos instrumentos de geração de dados os participantes que assinaram o TCLE.

2.2.1 Entrevistas

A entrevista é um instrumento de coleta de dados largamente utilizado em pesquisa científica, destacando-se pelo seu potencial de proporcionar uma compreensão aprofundada das percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes de uma pesquisa a determinado fenômeno. Por meio da interação direta entre o pesquisador e os entrevistados, as entrevistas permitem a exploração de nuances e detalhes que podem não ser tão evidentes em instrumentos de coleta como questionários estruturados.

Kvale (1996) afirma que as entrevistas são um meio poderoso para explorar a experiência humana, permitindo que os pesquisadores acessem as narrativas e significados atribuídos pelos entrevistados aos fenômenos de interesse, enfatizando a importância da relação entre entrevistador e entrevistado, e sugerindo que a empatia e a construção de confiança são essenciais para facilitar a abertura dos participantes a se envolver no processo de coleta de dados.

As entrevistas podem ser classificadas em três tipos: estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas. As entrevistas estruturadas seguem um roteiro rigoroso de perguntas, o que facilita a comparação das respostas entre diferentes participantes, sendo úteis em estudos

quantitativos (Kvale, 1996). As entrevistas semi-estruturadas, por sua vez, propiciam maior flexibilidade, permitindo que o entrevistador explore tópicos que venham a surgir com base nas respostas dos participantes, o que é especialmente útil em pesquisas qualitativas, onde o contexto e a profundidade das experiências são relevantes (Mizukami, 2003). Já as entrevistas não estruturadas são mais abertas, proporcionando aos entrevistados a liberdade de expressar suas ideias e sentimentos, o que pode resultar em dados muito abundantes e detalhados (Patton, 2002).

No entanto, assim como os demais instrumentos de coleta de dados, a entrevista está suscetível a diversos fatores e pode trazer algumas desvantagens. Patton (2002) afirma que as entrevistas podem ser um processo demorado tanto na sua realização quanto na análise dos dados, o que pode limitar o número de participantes. Kvale (1996) argumenta que a dependência da habilidade do entrevistador pode introduzir viés nos dados, já que a forma como as perguntas são formuladas e a interação com o entrevistado podem influenciar as respostas. Mizukami (2003), por sua vez, preocupa-se com a validade e confiabilidade, uma vez que as respostas podem ser afetadas pelo estado emocional do entrevistado ou por sua disposição no momento da entrevista, resultando em dados que não refletem necessariamente suas verdadeiras opiniões ou experiências.

Neste trabalho, utilizaremos o roteiro semi-estruturado de entrevista⁷. Seu objetivo é aprofundar a compreensão das práticas avaliativas dos professores de LI nos anos iniciais do EF, investigando como essas práticas atendem às necessidades e características dos alunos. Através das entrevistas, busca-se identificar os métodos e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores, explorar suas abordagens nas avaliações formais e informais, compreender os desafios que enfrentam e os recursos que consideram necessários para aprimorar suas práticas. Além disso, as entrevistas visam analisar como os docentes fornecem feedback e

⁷ Apêndice 2.

utilizam os resultados das avaliações para ajustar suas estratégias pedagógicas, bem como captar suas percepções sobre o engajamento dos alunos e as inovações que implementam em suas práticas avaliativas ao longo do tempo.

A aplicação das entrevistas ocorreu no quarto bimestre do ano letivo de 2024, após período de aplicação de provas bimestrais, quando os professores já tinham um bom entendimento do progresso dos alunos sendo, pois, um bom momento para que os docentes refletissem sobre suas experiências recentes e fizessem seus relatos ao responderem as questões da entrevista.

2.2.2 Questionário

O questionário utilizado nesta pesquisa foi elaborado com base nas orientações de Bortolozzi (2020), considerando critérios como clareza, objetividade, organização temática e alinhamento entre as questões propostas e os objetivos do estudo. O instrumento foi estruturado em duas seções. A primeira seção teve como finalidade a caracterização do perfil dos participantes, contemplando questões relativas à formação, atuação profissional e contexto de trabalho, formuladas tanto em formato aberto quanto fechado, com opções de resposta previamente definidas, a fim de facilitar a sistematização dos dados. A segunda seção foi composta por assertivas organizadas em blocos temáticos, construídas de modo a investigar concepções, práticas e tomadas de decisão dos professores no que se refere à educação linguística e avaliação no contexto dos anos iniciais do EF.

O questionário foi disponibilizado por meio de uma plataforma digital de formulários online, sendo o link de acesso encaminhado aos participantes. Na abertura do instrumento, foi incluído um termo de apresentação da pesquisa, contendo informações sobre seus objetivos, natureza acadêmica e orientações para o preenchimento, de modo a garantir a ciência dos

participantes quanto à sua participação. A opção pelo uso de uma plataforma online se deu pela praticidade na aplicação, pela possibilidade de alcance de um número maior de respondentes e pela flexibilidade oferecida aos participantes, que puderam responder ao instrumento no momento que lhes fosse mais conveniente. Além disso, a ferramenta possibilita a sistematização automática das respostas, favorecendo sua organização e posterior análise.

Para a geração de dados, foi estabelecido previamente um prazo de cinco dias para o recebimento das respostas. Ao final desse período, foram registradas dez respostas válidas, correspondendo a dez participantes. No que se refere à segunda seção do questionário, optou-se pela utilização de uma escala do tipo Likert (Freixo, 2010, apud Bortolozzi, 2020), adequada ao levantamento de opiniões e atitudes. Especificamente, adotou-se uma escala de quatro pontos, sem a inclusão de uma opção central neutra, com o objetivo de evitar respostas indiferentes e favorecer posicionamentos mais definidos por parte dos participantes, sendo o ponto um classificado como “Discordo totalmente”, o ponto dois como “Discordo parcialmente”, o ponto três como “Concordo parcialmente” e o ponto quatro como “Concordo totalmente”. Tal escolha metodológica buscou reduzir ambiguidades e ampliar a precisão na interpretação das respostas, contribuindo para uma análise mais consistente das impressões dos professores em relação às assertivas apresentadas.

2.2.3 Procedimentos de Geração e Análise dos Dados

O recrutamento dos participantes ocorreu por meio de contato direto e pessoal com professores da rede municipal de ensino, respeitando integralmente a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a Circular nº 2/2021 e a Resolução nº 510/16. O contato inicial foi feito de maneira direta e pessoal, uma vez que eu já conhecia alguns professores da rede municipal em

questão, e a condução deste trabalho já era de conhecimento dos mesmos, já que a rotina da pesquisa e demais afazeres correlatos eram frequentemente compartilhados entre meus pares e este pesquisador. Nessas interações específicas, nas quais busquei recrutar participantes voluntários, expliquei os objetivos da pesquisa e, apenas após o interesse voluntário dos docentes, forneci informações detalhadas e encaminhei o TCLE para formalizar a participação. Assim, não houve acesso prévio a dados pessoais ou sensíveis dos professores sem o consentimento deles, garantindo que a decisão de participar fosse totalmente autônoma.

Como dissemos, as entrevistas foram realizadas no final do bimestre, pois essa abordagem permitiu obter uma visão mais conclusiva e em perspectiva dos participantes, refletindo o andamento de suas práticas ao longo do período. Esse momento também possibilitou uma análise mais aprofundada das experiências dos professores, considerando o desenvolvimento das atividades ao longo do bimestre.

As entrevistas ocorreram em horários e locais escolhidos pelos próprios participantes, sendo todas realizadas durante o horário de aula vaga ou períodos designados para Trabalho Docente Coletivo, dentro de suas respectivas unidades escolares. Cada entrevista teve uma duração média de 20 minutos, o que permitiu um tempo adequado para que os professores pudessem compartilhar suas percepções e experiências de forma completa.

As entrevistas foram gravadas utilizando um aplicativo de gravador de voz disponível para Android, com os áudios sendo armazenados diretamente na interface do aplicativo. Posteriormente, os arquivos de áudio foram transferidos para um arquivo pessoal e, em seguida, transcritos por meio da plataforma online e gratuita de transcrição de áudio *TurboScribe*. A primeira versão das transcrições, realizada via plataforma *TurboScribe*, foi confrontada pelo pesquisador com o áudio original, tendo sido feitas as devidas adaptações

decorrentes de sons não detectáveis ou inaudíveis à plataforma, o que resultou nas transcrições finais⁸.

A análise dos dados provenientes das entrevistas foi realizada por meio da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006). A análise temática consiste em um método de análise qualitativa voltado à identificação, organização e interpretação de padrões de significado presentes em um conjunto de dados. Segundo as autoras, esse procedimento analítico permite examinar como determinados sentidos são produzidos e organizados nos discursos dos participantes, possibilitando a construção de interpretações sistemáticas a partir do material empírico (Braun e Clarke, 2006).

Uma das principais características da análise temática é sua flexibilidade metodológica. Conforme destacam Braun e Clarke (2006), o método pode ser empregado em diferentes perspectivas epistemológicas e em distintos contextos de pesquisa qualitativa, desde que o pesquisador explicita os pressupostos teóricos que orientam a análise. Nesse sentido, Souza (2022) aponta que a análise temática pode ser compreendida como um procedimento analítico versátil, capaz de dialogar com diferentes abordagens investigativas e de ser mobilizado em pesquisas que buscam interpretar significados construídos nos dados qualitativos.

Essa flexibilidade também é destacada por Da Rosa e Mackedanz (2021), que ressaltam que a análise temática não exige necessariamente a adoção prévia de um referencial teórico específico para a condução da análise, podendo ser utilizada tanto em abordagens indutivas quanto dedutivas. Assim, os temas podem ser construídos a partir dos próprios dados ou orientados por conceitos teóricos e pelas perguntas de pesquisa, o que amplia as possibilidades de utilização do método em diferentes investigações qualitativas.

⁸ Apêndices 3 à 6.

Outro aspecto relevante do método refere-se aos diferentes níveis de interpretação possíveis durante a análise. De acordo com Braun e Clarke (2006), os temas podem ser identificados tanto em um nível semântico, relacionado ao conteúdo explícito das falas dos participantes, quanto em um nível latente, que envolve a interpretação de pressupostos, ideias e significados subjacentes aos discursos. Essa característica torna a análise temática particularmente adequada para pesquisas que, assim como o presente estudo, buscam compreender concepções, práticas e interpretações dos participantes acerca de determinados fenômenos.

No que se refere ao processo analítico, Braun e Clarke (2006) descrevem a análise temática como um procedimento composto por seis fases: (1) familiarização com os dados, por meio da leitura e releitura do material; (2) geração de códigos iniciais; (3) busca por temas; (4) revisão dos temas identificados; (5) definição e nomeação dos temas; e (6) produção do relatório analítico. Esse processo não ocorre de forma linear, envolvendo movimentos constantes de retorno aos dados e de refinamento das interpretações ao longo da análise.

Considerando os objetivos desta pesquisa, que busca compreender práticas, concepções e decisões avaliativas de professores a partir de seus relatos em entrevistas, a análise temática mostra-se útil por possibilitar a identificação de padrões de significado nas narrativas dos participantes e a organização interpretativa desses padrões em temas analíticos. Dessa forma, o método permite articular os dados empíricos às questões de pesquisa e ao referencial teórico adotado, contribuindo para a construção de uma interpretação sistemática do material produzido no estudo.

Dessa forma, ao utilizar a análise temática para tratar os dados provenientes das transcrições das entrevistas, o primeiro passo consistiu na leitura atenta de todas as transcrições, com o objetivo de promover a familiarização com o corpus da pesquisa e

compreender, de maneira geral, os significados presentes nos relatos dos participantes. Essa etapa inicial de imersão nos dados possibilitou a construção de uma visão geral do material analisado, favorecendo a identificação preliminar de padrões de significado relevantes para os objetivos do estudo.

Em seguida, foi iniciado o processo de codificação, etapa que consistiu na identificação e marcação de trechos significativos das transcrições e na atribuição de códigos ou rótulos analíticos a esses excertos. Esses códigos corresponderam a aspectos relevantes presentes nas falas dos participantes e foram definidos manualmente, a partir da leitura e interpretação do material empírico. Posteriormente, os códigos foram analisados e agrupados de acordo com suas proximidades de sentido, contribuindo para a identificação de padrões mais amplos nos dados, os quais subsidiaram a construção dos temas analíticos da pesquisa.

Finalmente, conforme orienta a fase final da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), a partir dos relatórios analíticos produzidos das entrevistas, estabeleceu-se uma relação direta entre os dados empíricos e os objetivos e perguntas da pesquisa, na qual os temas identificados foram interpretados à luz das questões investigativas do estudo. O resultado da análise será apresentado na seção pertinente.

Com base nos temas e padrões de significado identificados na análise das entrevistas, foram construídas assertivas que sintetizavam aspectos recorrentes nos relatos dos participantes, especialmente no que se refere às práticas avaliativas, aos critérios mobilizados pelos docentes e às condições do contexto escolar que influenciam tais práticas, além de questões de cunho demográfico. Essas assertivas tiveram como objetivo possibilitar um momento adicional de apreciação e validação interpretativa por parte de outros professores que atuam no mesmo contexto investigado.

Para isso, foi elaborado um questionário na plataforma *Google Forms* contendo essas assertivas, no qual os respondentes poderiam indicar seu grau de concordância com cada uma

delas por meio de uma escala Likert de 4 pontos que variaram de “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente”, bem como responderem às perguntas abertas. O link de acesso ao formulário foi disponibilizado em um grupo de WhatsApp composto por professores da rede municipal em que atuo. Na mensagem de divulgação, foi incluído um breve texto explicativo informando os objetivos da pesquisa e solicitando a colaboração voluntária de professores de LI que atuassem nos anos iniciais do EF.

Além das assertivas derivadas diretamente dos padrões identificados nas entrevistas, foram incluídas também algumas assertivas adicionais com o objetivo de aprofundar a compreensão de determinados aspectos que, durante a análise temática, se mostraram menos explícitos ou demandavam maior esclarecimento. Essas assertivas buscavam explorar possíveis interpretações dos temas e verificar em que medida tais proposições dialogavam com as percepções de outros professores que atuam no mesmo contexto.

Adicionalmente, algumas das assertivas foram formuladas com o intuito de subsidiar a elaboração do produto decorrente desta pesquisa, concebido como uma Proposta Orientadora para Práticas Avaliativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Ribeirão Preto/SP. Nesse sentido, procurou-se incluir proposições que pudessem contribuir para identificar princípios, estratégias ou elementos considerados relevantes pelos docentes, a partir de sua prática, para a organização de práticas avaliativas mais condizentes com as especificidades desse segmento escolar. Assim, o questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* não teve apenas a função de ampliar o diálogo interpretativo com professores da rede, mas também de oferecer subsídios adicionais para a sistematização de elementos que pudessem compor um referencial proposto como produto do presente trabalho.

Acrescenta-se que o questionário foi anteriormente pilotado com o objetivo de verificar aspectos relacionados à clareza das assertivas, à compreensão das questões

propostas, à organização do instrumento e ao tempo necessário para o preenchimento. Essa etapa permitiu identificar possíveis inadequações na formulação dos itens e realizar ajustes.

Buscando tornar mais visível o encadeamento entre as etapas de geração e análise dos dados, a Figura 1 apresenta, de forma esquemática, o percurso metodológico do trabalho.

Figura 1 - Fluxo de geração e análise dos dados da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor com auxílio do ChatGPT (OpenAI, 2026) (modelo GPT-5.5)

A participação em todas as etapas ocorreu de forma voluntária, sendo garantido o anonimato dos respondentes e o uso das respostas exclusivamente para fins acadêmicos no âmbito desta pesquisa. Essa etapa teve como finalidade ampliar o diálogo interpretativo com docentes que compartilham o mesmo contexto de atuação, permitindo observar em que medida as assertivas derivadas das entrevistas ressoam as percepções de outros professores da rede.

Dessa forma, as respostas obtidas por meio do questionário constituíram um elemento complementar de análise, contribuindo para aprofundar a compreensão dos temas identificados nas entrevistas e para fortalecer a interpretação dos resultados à luz dos objetivos e das perguntas de pesquisa.

3 Discussão e Análise dos Dados

Nesta seção, será realizada a discussão dos dados produzidos no âmbito desta pesquisa, articulando os resultados gerados por meio das entrevistas com aqueles obtidos por meio das assertivas comentadas pelos 10 professores da rede no questionário aplicado. Considerando o caráter complementar desses dois conjuntos de dados, optou-se por uma abordagem integrada de análise, na qual os temas construídos (Braun; Clarke, 2006) a partir das entrevistas são retomados e aprofundados à luz dos comentários às assertivas. Inicialmente, serão apresentados os temas decorrentes das entrevistas com quatro professores participantes e sua relação com as assertivas que foram posteriormente submetidas a outros dez participantes que aceitaram responder ao questionário no *Google Forms*. Em seguida, serão apresentados os dados descritivos dos 10 participantes respondentes do questionário, e, em um terceiro momento, será desenvolvida a análise conjunta dos dados, buscando compreender como as respostas às assertivas corroboram, ampliam ou tensionam as construções da análise temática.

3.1 Os temas das entrevistas e a elaboração das assertivas

Com o objetivo de explicitar a relação entre os temas construídos na análise temática e as assertivas elaboradas para a etapa subsequente da pesquisa, apresenta-se, a seguir, um quadro que organiza essas assertivas de acordo com os temas e os aspectos por elas abordados. Esse quadro permite visualizar como as assertivas derivam diretamente dos padrões de significado construídos nas entrevistas, bem como evidencia os pontos em que se buscou aprofundar ou esclarecer aspectos menos recorrentes nos relatos dos participantes, contribuindo para uma análise mais abrangente do que investigamos.

A definição dos temas apresentados no quadro resultou da análise temática das entrevistas, conduzida à luz dos pressupostos de Braun e Clarke (2006), por meio de um processo de leitura aprofundada, codificação inicial e identificação de padrões de sentido recorrentes nos dados. A partir desse percurso analítico, foram construídos os seguintes temas: (i) concepções de avaliação; (ii) práticas avaliativas e instrumentos de avaliação utilizados; (iii) critérios considerados na avaliação; (iv) influência do contexto escolar nas práticas avaliativas; (v) construção das práticas avaliativas a partir da experiência docente; (vi) avaliação e autonomia; e (vii) autoavaliação. Subjacentes a cada um dos temas, foram organizados os “aspectos abordados no tema”, compreendidos como desdobramentos analíticos mais específicos que explicitam dimensões particulares dos sentidos construídos pelos participantes como, por exemplo, a compreensão da avaliação como processo contínuo, o uso de instrumentos informais, o engajamento como critério avaliativo, o impacto das condições institucionais, a aprendizagem da avaliação pela prática e a necessidade de adaptação em função da autonomia dos alunos. Esses aspectos, por sua vez, orientaram a elaboração e organização das assertivas do questionário, permitindo estabelecer uma articulação entre os dados qualitativos das entrevistas e os enunciados propostos aos participantes, conforme consta do seguinte quadro.

Quadro 3 - Relação entre temas da análise temática, aspectos abordados e assertivas

Tema da análise temática	Aspectos abordados no tema	Assertivas
Concepções de avaliação	Avaliação como processo contínuo e integrado às atividades	• Minha avaliação ocorre de forma contínua, ao longo das atividades. • Quase todas as interações em sala são oportunidades de avaliação.

Práticas avaliativas e instrumentos de avaliação utilizados	Percepção de impacto da avaliação	● Percebo que as avaliações que eu implemento em minhas aulas nos anos iniciais do EF (Fund 1) são relevantes a ponto de os resultados impactarem a conduta do alunado, de seus responsáveis e das políticas da rede municipal.
	Uso de instrumentos informais e integrados ao ensino	● Raramente utilizo instrumentos formais de avaliação (prova escrita, por exemplo) com alunos dos anos iniciais do EF (Fund 1).
	Valorização de atividades lúdicas e práticas	● Atividades lúdicas e práticas funcionam melhor como forma de avaliação.
Crítérios considerados na avaliação	Engajamento como critério avaliativo	● Minhas decisões avaliativas são influenciadas pelas atividades em que os alunos mais se engajem.
	Feedback como parte do processo avaliativo	● Ofereço feedback regularmente para apoiar a aprendizagem dos alunos. ● Meu feedback inclui orientações claras e específicas para que os alunos melhorem.
Influência do contexto escolar nas práticas avaliativas	Impacto do tamanho da turma	● Avaliar turmas grandes dificulta acompanhar o desempenho individual.
	Condições institucionais e materiais	● A infraestrutura da escola influencia o tipo de avaliação que consigo aplicar. ● A demora na impressão de materiais limita o uso de avaliações formais.
Construção das práticas avaliativas a partir da experiência docente (LAL)	Lacunas na formação inicial	● Sinto que minha formação inicial não me preparou adequadamente para avaliar alunos dos anos iniciais do EF (Fund 1).
	Aprendizagem da avaliação pela prática	● Aprendi a avaliar principalmente pela prática, e não pela formação acadêmica.

Avaliação e autonomia	Necessidade de adaptação em função da autonomia dos alunos	• Independentemente da série, a avaliação nos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas. • A avaliação nas primeiras séries dos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas. • A avaliação nas últimas séries dos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas.
	Autonomia como critério para decisões avaliativas	• Minhas escolhas de atividades avaliativas consideram principalmente aquilo que o aluno consegue fazer com autonomia, ou seja, com o mínimo de intervenção minha.
Autoavaliação	Reflexão do aluno sobre o próprio processo	• Estimulo os alunos a refletirem sobre seu próprio progresso por meio da autoavaliação. • Utilizo a autoavaliação como parte do processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.1.1 Perfil formativo e profissional dos professores

Nesta subseção, serão apresentados e analisados os dados descritivos fornecidos pelos participantes por meio das respostas ao questionário, com o objetivo de caracterizar seu perfil formativo e profissional e compreender aspectos contextuais relacionados à sua atuação nos anos iniciais do EF, de modo a proceder com uma leitura mais contextualizada das práticas avaliativas investigadas, especialmente no que se refere às relações entre formação inicial, formação continuada e experiência docente. Embora o questionário tenha sido elaborado e aplicado em um momento posterior à realização das entrevistas, a partir de demandas analíticas emergentes daquela etapa, optou-se por apresentar agora esses dados de perfil por

compreender que eles oferecem subsídios importantes para a interpretação dos resultados que serão discutidos na sequência. Essa organização busca, portanto, situar-nos quanto às características do grupo investigado antes da análise conjunta das entrevistas e das assertivas, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos sentidos construídos a partir dos dados. Ressalta-se que, apesar de terem sido gerados em momentos e com instrumentos distintos, os dados se articulam e se complementam.

3.1.1.1 As formações dos professores

Além de solicitar aos respondentes que avaliassem as assertivas propostas com base nas entrevistas concedidas pelos quatro participantes iniciais, o questionário (Apêndice 7) incluiu um conjunto de questões de caráter descritivo, com o objetivo de traçar o perfil formativo e profissional dos participantes, bem como de compreender aspectos contextuais que pudessem influenciar suas práticas avaliativas. Essas questões buscaram contemplar elementos como formação inicial e continuada, experiências prévias com LIC, percepções sobre a própria formação para atuar nos anos iniciais do EF e desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. A inclusão dessas perguntas se deu pela necessidade de situar os dados das assertivas em relação às trajetórias e condições de atuação dos docentes, permitindo uma interpretação mais contextualizada dos resultados e contribuindo para a articulação entre os aspectos formativos, experienciais e institucionais que atravessam as práticas avaliativas investigadas.

Sobre sua formação inicial, todos os participantes (10/10) indicaram possuir formação em Letras Português/Inglês. Esse dado evidencia haver uma certa base comum de formação linguística e pedagógica entre eles, ainda que não permita, por si só, inferir especificidade na preparação para atuação nos anos iniciais. Dos dez participantes, quatro indicaram possuir

outra graduação além da licenciatura em inglês, enquanto seis afirmaram não possuir, o que aponta para a existência de trajetórias formativas diversificadas em parte do grupo, ainda que a maioria tenha apenas a formação inicial em Letras. Entre os cinco respondentes que detalharam essas formações adicionais, foram mencionados cursos como Pedagogia (duas ocorrências), Ciências Contábeis, Matemática, Psicologia, Administração, Filosofia e Sociologia, evidenciando uma diversidade de percursos formativos.

Destaca-se, nesse conjunto, a presença da Pedagogia, que pode estabelecer uma relação mais direta com a atuação nos anos iniciais do EF, especialmente no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento infantil e às práticas pedagógicas voltadas a esse público. Por outro lado, quando questionados sobre terem participado de cursos de especialização ou extensão voltados ao LIC, quatro participantes afirmaram ter feito cursos de especialização ou extensão nessa área, enquanto seis não. Isso sugere que a maioria não possui formação específica complementar voltada a LIC.

Ao mesmo tempo, essa diversidade de formações permite problematizar que, nos casos em que há uma segunda graduação, ela pode tanto indicar um movimento de ampliação formativa quanto uma busca por redirecionamento profissional. Por outro lado, se essa outra formação ocorreu anteriormente à licenciatura em Letras, pode-se levantar a hipótese de que o ingresso na área de Letras não tenha sido, inicialmente, uma prioridade formativa, o que pode ter implicações na forma como esses docentes se relacionam com sua formação específica para o trabalho com LIC e, consequentemente, com aspectos como a avaliação.

A maioria dos participantes possui especialização concluída (8/10). Além disso, há um participante com mestrado concluído e dois com doutorado concluído, enquanto um declarou não possuir nenhum nível de pós-graduação. Não houve registros de cursos em andamento. Esses dados indicam um grupo com presença significativa de formação continuada, sobretudo em nível lato sensu. A seguir, quadro sintetizando o perfil dos professores.

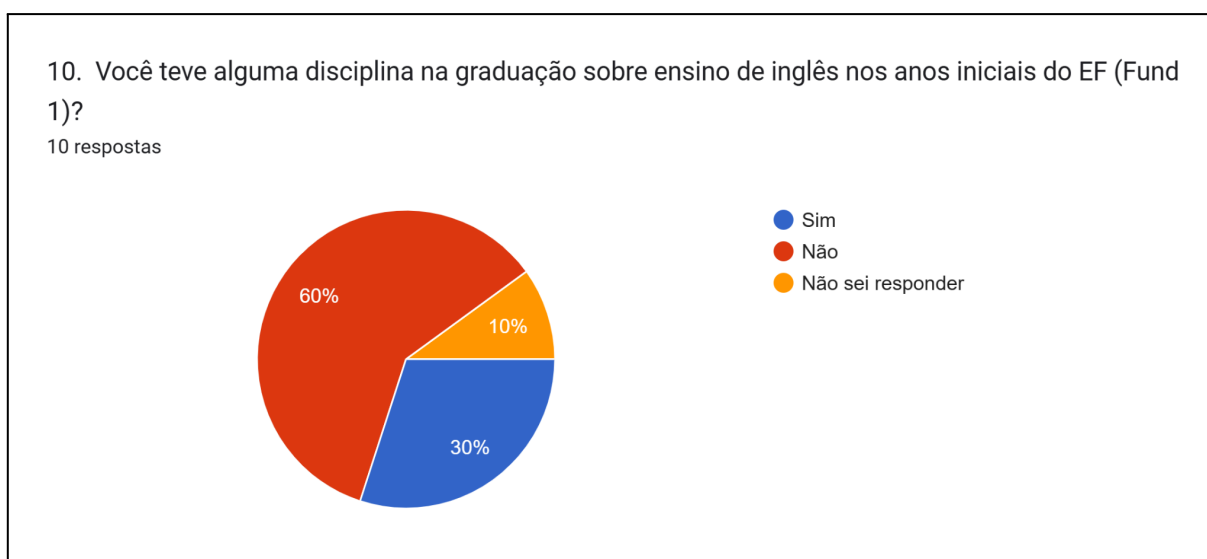
Quadro 4 - Perfil formativo e profissional dos participantes (n=10)

Aspecto	Dados
Formação inicial	10/10 possuem Licenciatura em Letras Português/Inglês
Outra graduação além de Letras	4 possuem outra graduação; 6 não possuem
Cursos adicionais mencionados	Pedagogia (2), Ciências Contábeis, Matemática, Psicologia, Administração, Filosofia, Sociologia
Relação da formação adicional com os anos iniciais	Presença de Pedagogia como formação diretamente relacionada ao trabalho nos anos iniciais
Formação específica em LIC (especialização/extensão)	4 possuem formação complementar em LIC; 6 não possuem
Interpretação da diversidade formativa	Indica trajetórias diversificadas, podendo representar ampliação formativa ou redirecionamento profissional
Pós-graduação (geral)	8 possuem especialização concluída
Mestrado	1 participante possui mestrado concluído
Doutorado	2 participantes possuem doutorado concluído
Sem pós-graduação	1 participante
Cursos em andamento	Nenhum participante declarou cursos em andamento
Síntese geral do grupo	Grupo com base comum em Letras, diversidade formativa parcial e presença significativa de formação continuada, sobretudo lato sensu

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Questionados sobre disciplinas voltadas à LIC na graduação, a maioria dos participantes (6/10) afirmou não ter tido disciplina sobre inglês nos anos iniciais naquela etapa da formação.

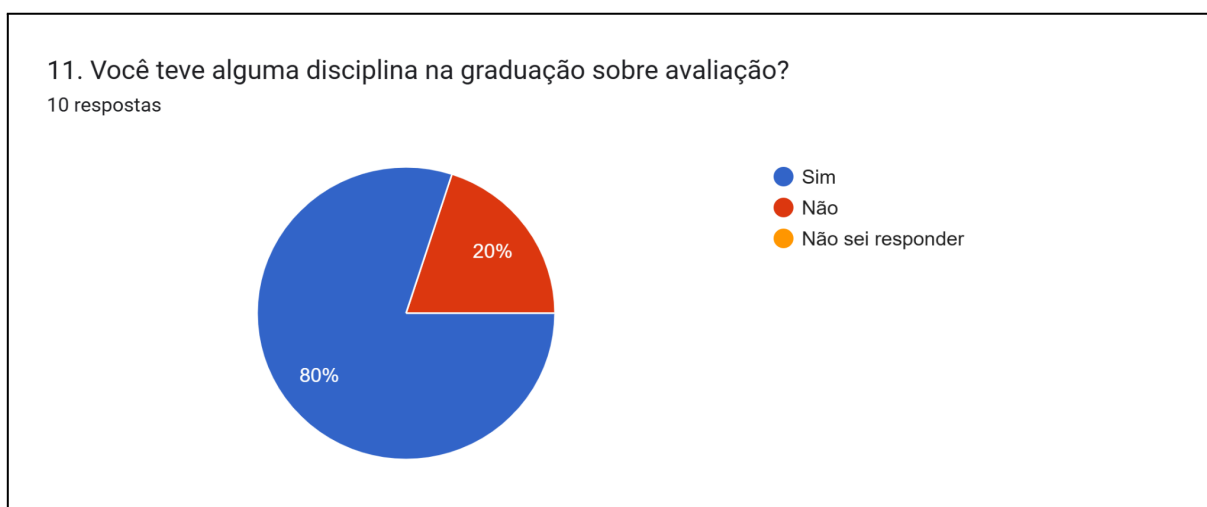
Gráfico 1 - Disciplina sobre LIC na graduação



Fonte: dados da pesquisa (2026), formulário *Google*.

Três responderam que sim e um declarou não saber responder. Esse dado indica que, para a maior parte do grupo, a formação inicial não contemplou diretamente essa etapa de formação.

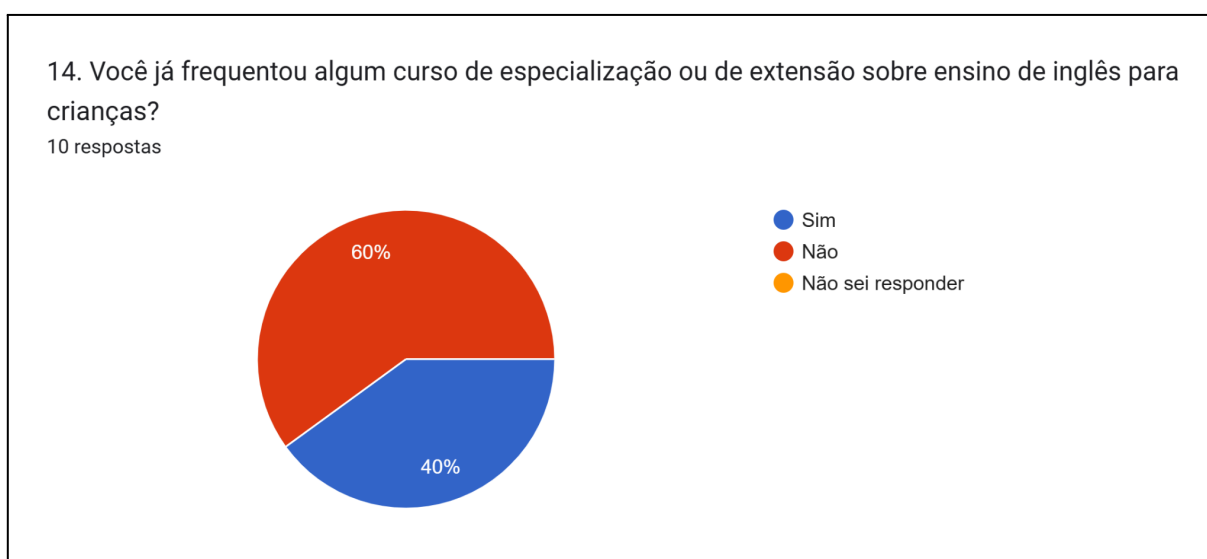
Gráfico 2 - Disciplina sobre avaliação na graduação



Fonte: dados da pesquisa (2026), formulário *Google*.

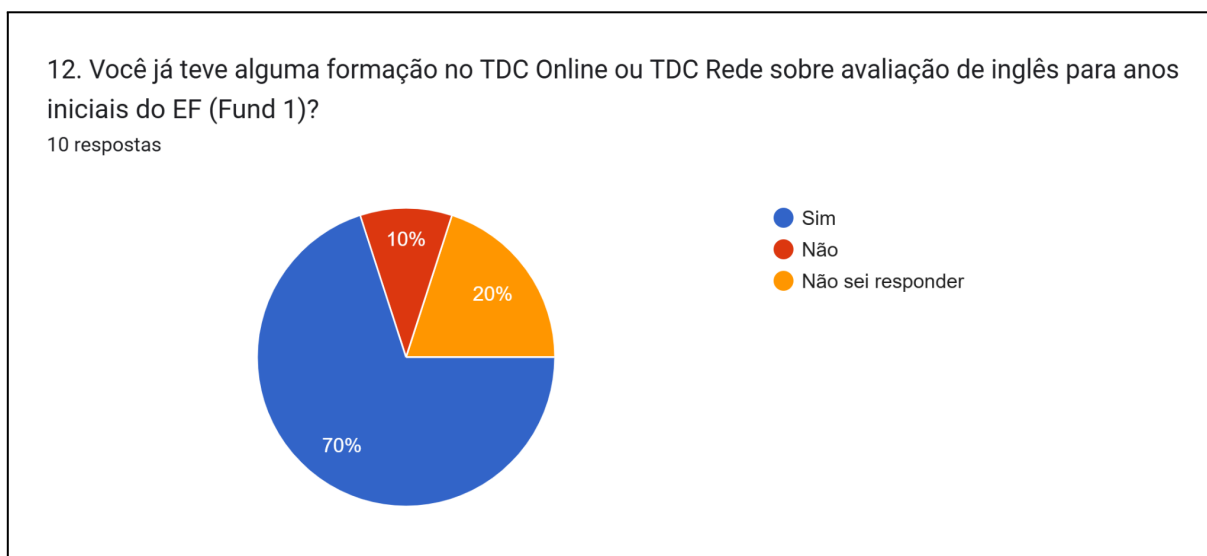
Oito participantes afirmaram ter tido disciplina sobre avaliação, enquanto dois indicaram que não. Esse resultado sugere que, diferentemente da formação específica para os anos iniciais do EF, a temática da avaliação esteve presente na formação inicial da maioria.

Gráfico 3 - Curso de especialização ou de extensão sobre LIC



Fonte: dados da pesquisa (2026), formulário *Google*.

Quatro participantes afirmaram ter feito cursos de especialização ou extensão sobre LIC, enquanto seis não. Isso indica, em combinação com as respostas à pergunta 10 (Você teve alguma disciplina na graduação sobre ensino de inglês nos anos iniciais do EF (Fund 1)?), que a maioria não possui formação inicial nem complementar especificamente voltada a LIC.

Gráfico 4 - Formação institucional sobre avaliação em LIC

Fonte: dados da pesquisa (2026), formulário *Google*.

Oito participantes afirmaram ter tido disciplina sobre avaliação em LIC oferecidas no âmbito da formação mensal ofertada pela rede municipal de ensino de Ribeirão Preto constituinte da jornada docente, enquanto dois outros indicaram que não. Esse resultado sugere que na medida em que passam a oferecer o inglês para os anos iniciais do EF, o município também fornece formação específica para a área, segundo o relato dos respondentes.

Em conjunto, os dados indicam que, embora todos os participantes compartilhem uma formação inicial em Letras Português/Inglês e apresentem níveis relevantes de formação continuada, essa trajetória formativa não necessariamente contemplou, de maneira sistemática, as especificidades da educação linguística com crianças, especialmente no que se refere aos anos iniciais do EF. A ausência, para a maioria, de disciplinas voltadas à educação linguística em inglês na graduação e de formação complementar específica nessa área contrasta com a presença mais consolidada de estudos sobre avaliação e com as oportunidades formativas oferecidas posteriormente pela rede municipal, uma vez que até 2025, os encontros

formativos se organizavam a partir dos segmentos Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e EJA, de modo que os professores compareciam ao encontro formativo correspondente àquele cuja carga horária de sua jornada era a maioria. Ou seja, professores com mais aulas em turmas dos anos iniciais do EF deveriam comparecer ao encontro correspondente a aquele segmento. Dessa forma, esse cenário sugere que a constituição de saberes para atuar com esse público se dá de forma híbrida, articulando elementos da formação inicial, da formação continuada e, sobretudo, da experiência profissional no contexto de atuação.

3.1.1.2 Os sentimentos, os saberes e a prática dos professores

Quando questionados acerca de suas impressões ao serem atribuídos turmas dos anos iniciais do EF pela primeira vez, as respostas dos participantes evidenciam sentimentos diversos, com predominância de insegurança e percepção de desafio. Termos como “inseguro”, “insegura” e “desafio” aparecem em múltiplas respostas, muitas vezes associados à percepção de falta de preparo específico. Também há relatos positivos, como “feliz”, “animada” e “satisfeita”, além de menções ao interesse dos alunos.

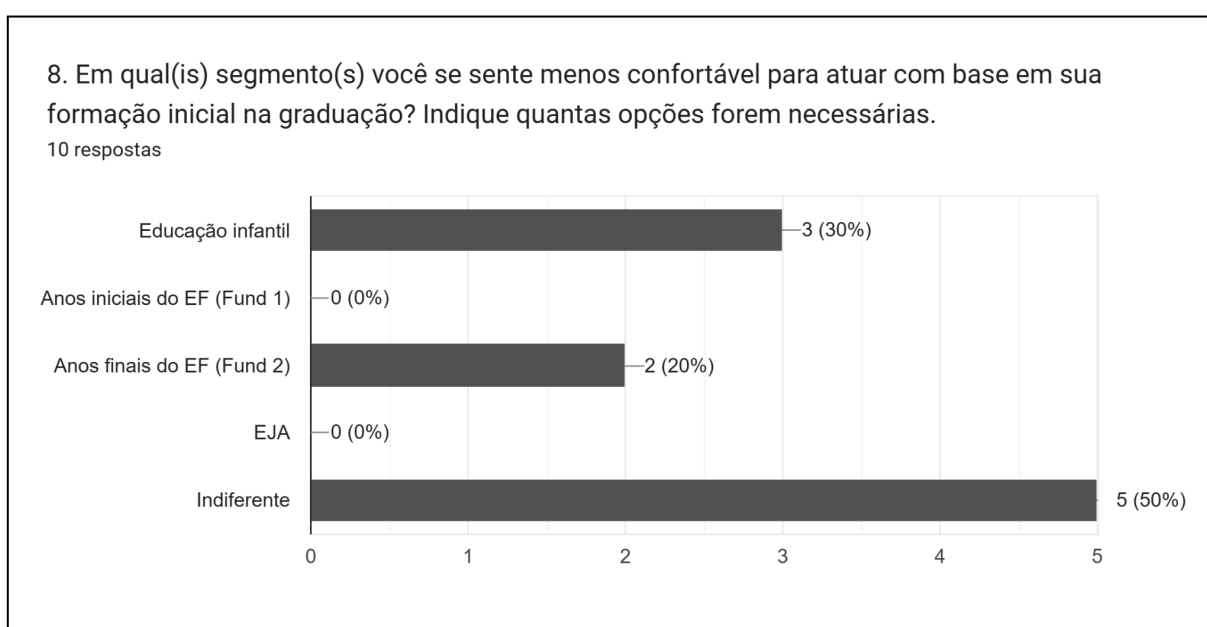
Sua entrada no segmento, segundo suas respostas à pergunta seis (Quanto tempo de experiência você tem como professor(a) de inglês nos anos iniciais do EF (Fund 1) na rede municipal de Ribeirão Preto?), coincide com o início das ofertas de aulas de inglês nos anos iniciais no município que se deu em 2022, pois entre os participantes, quatro possuem entre 0 e 2 anos de experiência, e seis entre dois e cinco anos. Isso indica que o grupo é composto majoritariamente por professores com experiência relativamente recente nos anos iniciais na rede municipal que serviu de contexto desse estudo. Já em outros contextos que não o da rede municipal de Ribeirão Preto/SP, os dados mostram maior diversidade: um participante tem até

dois anos de experiência, quatro entre dois e cinco anos, dois entre cinco e oito anos e três mais de oito anos.

Nesse sentido, a variedade de relatos de insegurança sugere que, apesar de compartilharem uma mesma formação de base, os professores não se sentiram plenamente preparados para lidar com as particularidades desse público inicialmente. Assim, os dados indicam que o ingresso nesse segmento tende a ser vivenciado como um processo de adaptação inclusive por meio de especializações e pós-graduações, conforme vimos, no qual o interesse e a motivação coexistem com a percepção de lacunas formativas relevantes.

Por outro lado, chama a atenção os seguintes dados referentes às perguntas oito e nove:

Gráfico 5 - Segmento menos confortável



Fonte: dados da pesquisa (2026), formulário *Google*.

No que se refere ao segmento em que os professores se sentem menos confortáveis, os dados indicam que cinco participantes declararam indiferença, três apontaram a Educação

Infantil e dois os anos finais do EF, sendo que nenhum participante indicou os anos iniciais do EF como o segmento de menor conforto. Esse resultado é significativo, pois sugere que, apesar das inseguranças relatadas no início da atuação nesse nível, os anos iniciais do EF não são percebidos, no momento da coleta de dados, e após transcorridos seus anos de experiência, como um espaço de maior dificuldade profissional.

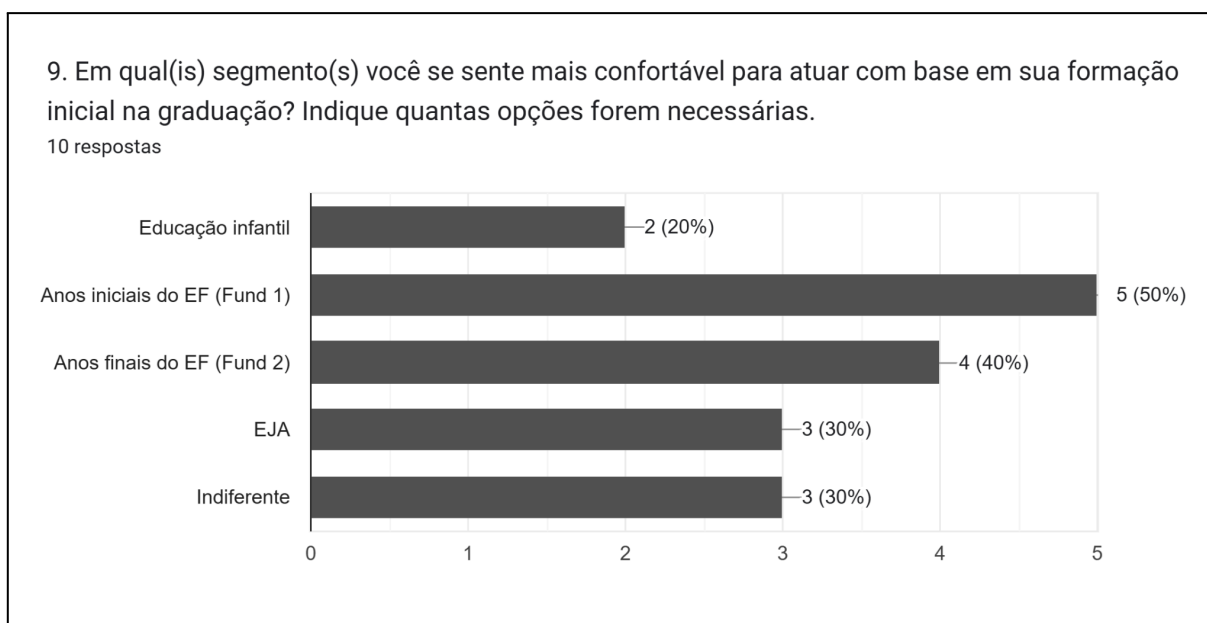
A predominância da resposta “indiferente” pode indicar que parte dos docentes não estabelece uma hierarquia clara de desconforto entre os segmentos, o que pode estar relacionado a trajetórias profissionais mais flexíveis ou à adaptação a diferentes contextos. Por outro lado, o fato de a Educação Infantil e os anos finais do EF aparecerem como segmentos de menor conforto pode sugerir que as especificidades desses níveis, seja pela faixa etária mais baixa e suas demandas próprias que já lhes causaram insegurança nos anos iniciais; seja por fatores alheios à formação inicial que, no caso dos anos finais, representam desafios mais evidentes para esses professores.

Assim, a ausência de indicação dos anos iniciais como segmento de menor conforto demonstra que, embora o ingresso nesse nível tenha sido marcado por insegurança, os professores parecem ter desenvolvido, ao longo da prática, estratégias e saberes que lhes permitem atuar com maior segurança com esse público.

Não obstante, a expressiva ocorrência da resposta “indiferente”, mencionada por metade dos participantes, merece atenção mais aprofundada, uma vez que pode indicar não apenas ausência de preferência ou desconforto, mas também possíveis ambiguidades na interpretação da própria pergunta ou na forma como os docentes concebem sua atuação profissional. Em uma perspectiva interpretativista, sua resposta pode ser compreendida como um indício de que os participantes não necessariamente organizam sua experiência docente a partir de uma lógica comparativa entre segmentos, o que relativiza a ideia de “maior” ou “menor” conforto como categorias estáveis.

Alternativamente, pode também sugerir um movimento de neutralização discursiva, no qual os professores evitam hierarquizar contextos de atuação, seja por reconhecerem a complexidade inerente a todos os segmentos, seja por não se sentirem suficientemente seguros para estabelecer tal distinção. Além disso, não se pode descartar a possibilidade de que a formulação da questão tenha aberto margem para interpretações diversas, o que reforça a necessidade de considerar os dados como construções situadas, mediadas pela linguagem, pelo contexto e pelas experiências dos participantes.

Gráfico 6 - Segmento mais confortável



Fonte: dados da pesquisa (2026), formulário *Google*.

No que se refere ao(s) segmento(s) em que os professores se sentem mais confortáveis, os dados indicam que cinco participantes mencionaram os anos iniciais do EF, enquanto quatro indicaram os anos finais do EF, três a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dois a Educação Infantil e três afirmaram indiferença. Considerando que a questão permitia a seleção de mais de uma alternativa, os resultados expressam a frequência de menções, e não

uma distribuição exclusiva de participantes. Nesse quadro, chama atenção o fato de os anos iniciais do EF aparecerem como o contexto mais frequentemente associado ao conforto profissional, sobretudo quando articulado ao dado, já discutido, de que a formação inicial não os teria preparado para o trabalho com crianças. Tal aparente deslocamento sugere que o conforto nesse segmento pode estar menos relacionado à formação inicial e mais vinculado a processos de formação construídos na prática, às condições concretas de atuação ou às relações estabelecidas com esse público. Ao mesmo tempo, a diversidade de segmentos mencionados, bem como a indicação de indiferença por parte de alguns participantes, aponta para a não fixação dessas percepções, que parecem ser situadas e atravessadas por trajetórias e experiências profissionais distintas.

Em relação aos relatos iniciais de ingresso na etapa, marcados por insegurança e percepção de desafio, observa-se um deslocamento importante no modo como os professores percebem sua atuação ao longo do tempo. Esse movimento pode ser interpretado à luz da relação entre formação inicial e formação prática. Embora todos os participantes possuam formação em Letras Português/Inglês, os relatos indicam que essa formação não necessariamente os preparou de maneira específica para atuar nos anos iniciais, o que ajuda a explicar os sentimentos iniciais de insegurança.

Por outro lado, entendemos que a experiência docente desempenhou um papel central na construção dessa segurança ao longo do tempo e que a convivência contínua com esse público, a necessidade de adaptar práticas e a experimentação de estratégias pedagógicas e avaliativas parecem ter possibilitado a constituição de saberes profissionais que não foram plenamente desenvolvidos na formação inicial.

3.2 Análise integrada dos dados das entrevistas e das assertivas

A partir da análise das transcrições das entrevistas com os participantes, foram construídos temas que permitem compreender como os professores de inglês que atuam nos anos iniciais do EF no contexto desse trabalho concebem e realizam a avaliação. Assim, a seguir, apresentam-se os principais temas construídos em atenção às perguntas e aos objetivos da pesquisa, complementados pelas respostas às assertivas.

3.2.1 Concepções de avaliação

Um dos aspectos evidenciados nas entrevistas refere-se à forma como os participantes compreendem o papel da avaliação no processo de educação linguística. De modo geral, os relatos indicam uma compreensão da avaliação como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos.

Os professores relatam que a avaliação ocorre principalmente durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula, por meio da observação da participação, da produção oral e do envolvimento dos estudantes nas tarefas propostas. Nesse sentido, a avaliação não aparece apenas como um momento formal de verificação de desenvolvimento, mas como parte integrante do próprio processo de educação linguística. Essa concepção pode ser observada, por exemplo, quando P4 afirma na entrevista:

“Eu acho que no geral, realmente, eu estou sempre testando. Então, pedindo quem está participando, quem está falando, quem está mais quieto, pedindo para participar, para falar.” (P4)

Nesse mesmo relato, o participante também explica que busca observar as respostas dos alunos ao longo das atividades realizadas em sala de aula, indicando que a avaliação ocorre de maneira integrada às práticas pedagógicas:

“Então, é aquela coisa que você tem que repetir, você tem que fazer, não a mesma pergunta, mas várias vezes, várias perguntas, para você conseguir de fato escanear a sala e ver quem está te respondendo, quem que não está, quem que às vezes você precisa direcionar individualmente.” (P4)

Outro exemplo dessa compreensão aparece quando o P4 destaca a continuidade do processo avaliativo no cotidiano das aulas:

“Acho que todo dia tem essa questão de avaliação, de avaliação contínua, produção oral, escrita, interesse.” (P4)

De maneira semelhante, o P2 também menciona que utiliza as respostas e produções dos alunos durante as atividades para orientar suas decisões pedagógicas, indicando que a avaliação funciona para ele como um retorno sobre o processo de formação linguística:

*“Eu penso no retorno, naquela devolutiva que eles já me deram.”
(P2)*

Esses relatos sugerem uma compreensão da avaliação como um instrumento para acompanhar o processo de educação linguística e orientar decisões pedagógicas em seu decorrer, sendo realizada de maneira integrada às atividades desenvolvidas na sala de aula.

Nas respostas aos questionários, todos os respondentes concordam que sua avaliação ocorre de forma contínua ao longo das atividades. De maneira semelhante, todos os participantes concordam que quase todas as interações em sala são oportunidades de avaliação. Esses resultados corroboram a convergência entre os diferentes instrumentos de geração de dados no que se refere à centralidade da avaliação como processo contínuo e integrado às práticas de sala de aula.

Por outro lado, a assertiva 19 (“Percebo que as avaliações que eu implemento em minhas aulas nos anos iniciais do EF (Fund 1) são relevantes a ponto de os resultados impactarem a conduta do alunado, de seus responsáveis e das políticas da rede municipal”) apresenta dois participantes discordando e oito concordando. Esse resultado sugere que, embora haja consenso quanto ao caráter processual e contínuo da avaliação, não há a mesma convergência no que se refere à percepção de seu impacto em níveis mais amplos, como a conduta dos alunos, das famílias e das políticas institucionais.

Nesse sentido, quando entendemos que a avaliação, no âmbito da educação linguística com crianças, promove o desenvolvimento integral do sujeito (Rocha, 2009), torna-se relevante compreender como os professores percebem o alcance de suas práticas avaliativas. Essa percepção, acredito, pode ser influenciada pela sobrepujança de avaliações de larga escala a qual o público é exposto na medida em que, inevitavelmente, são cobrados resultados quantitativos.

Quando instados sobre seus instrumentos de avaliação e os desafios enfrentados, a análise conjunta dos desafios relatados e dos instrumentos de avaliação utilizados pelos participantes evidencia uma relação direta entre as condições concretas do contexto e as

escolhas avaliativas realizadas em sala de aula. Aspectos como a alfabetização ainda não consolidada (“a maioria não sabe ler e escrever”; “a alfabetização ainda não consolidada”), o número elevado de alunos, o tempo reduzido de aula e questões de indisciplina aparecem como fatores que ensejam adaptações constantes por parte dos professores. Nesse sentido, a predominância de práticas como músicas, jogos, diálogos, atividades orais, uso de vídeos, brincadeiras, gamificação e observação contínua (“1º a 3º ano apenas observação”; “Não utilizo prova escrita até o 3º ano”) pode ser compreendida como uma resposta a essas condições, especialmente à necessidade de avaliar alunos que ainda não dominam plenamente a leitura e a escrita.

Ao mesmo tempo, a presença de avaliações escritas em anos mais avançados (“4º e 5º avaliação escrita e trabalho”; “Prova escrita com apoio de figuras”) indica que os instrumentos avaliativos também acompanham o desenvolvimento dos alunos, particularmente no que se refere à sua autonomia. Essa articulação entre desafios e práticas reforça o que já vinha sendo observado nos demais dados: as práticas avaliativas dos professores não se definem apenas por suas concepções ou por sua formação inicial, mas são construídas no entrelaçamento com sua experiência docente e com as condições institucionais e pedagógicas em que o trabalho efetivamente se realiza.

Assim, enquanto os dados das entrevistas e das assertivas sete (Minha avaliação ocorre de forma contínua, ao longo das atividades.) e oito (Quase todas as interações em sala são oportunidades de avaliação.) apontam para uma concepção de avaliação fortemente vinculada ao acompanhamento do processo de formação linguística no cotidiano da sala de aula, os dados da assertiva 19 indicam que essa avaliação é percebida predominantemente como situada no nível da prática pedagógica imediata, não sendo consensualmente associada a efeitos mais amplos no contexto escolar e institucional. Esse contraste suscita, ainda, uma problematização importante no que se refere ao papel do feedback no processo avaliativo.

Considerando que, conforme apontado anteriormente, não há consenso entre os participantes quanto ao impacto de suas avaliações na conduta dos alunos, de seus responsáveis ou nas dinâmicas institucionais, coloca-se a questão sobre como esse feedback tem sido construído e mobilizado no contexto das aulas.

À luz da ApA, entende-se que a avaliação não se limita à coleta de evidências, mas envolve sua interpretação e utilização para orientar ações futuras. Nesse sentido, trata-se de

um processo em que tanto os alunos quanto os professores interpretarão as evidências para determinar os objetivos de aprendizagem, avaliarão o estágio atual de aprendizagem dos alunos e, por fim, desenvolverão estratégias para atender aos objetivos identificados. Essa forma de avaliação, em particular, dá aos alunos o papel de protagonistas de sua própria aprendizagem, enquanto os professores servem como facilitadores do processo de aquisição de conhecimentos (Tonelli e Balbino, 2025)

Dessa forma, os dados permitem ponderar que, embora os professores relatem práticas avaliativas contínuas e integradas ao cotidiano da sala de aula, a ausência de percepções mais consistentes sobre mudanças de conduta pode indicar limites na sistematização ou na explicitação desse feedback, especialmente no que diz respeito à sua apropriação pelos alunos como elemento orientador de suas ações e de seu processo de formação linguística.

3.2.2 Práticas e instrumentos de avaliação utilizados

Outro aspecto identificado na análise diz respeito às práticas e instrumentos utilizados pelos professores para avaliar os alunos. Os dados indicam que os participantes utilizam uma variedade de estratégias avaliativas, muitas vezes articuladas às próprias atividades de sala de aula.

Entre as práticas mencionadas pelos professores estão a observação da participação dos alunos, a produção oral em sala de aula, atividades escritas, registros no caderno e

atividades lúdicas, como jogos e desafios. A observação da participação aparece de forma explícita quando o P1 afirma que acompanha o desempenho dos alunos durante as atividades em sala ao mencionar o mínimo de três instrumentos distintos de avaliação preconizados pela rede municipal de educação de Ribeirão Preto para a composição de notas bimestrais como uma espécie de amostra:

“[...] As avaliações iniciais e tudo tem... É, porque ele tem três de qualquer jeito, então já pego sempre uma pra participação, que aí vai englobar, fez atividade, o livro está em dia, tem os vistos daquele livro nessa, então isso daí já é uma nota dele. [...]” (P1)

Esse acompanhamento também envolve a observação em detrimento de avaliações formais, conforme relata P3:

“Apesar de eu não aplicar avaliações escritas, eu consigo cumprir essa burocracia, isso porque ainda é exigido, ainda faz parte do sistema atribuir uma nota, mas eu entendo que essa nota não está sendo atribuída ao aluno, é uma nota atribuída de acordo com o que aquele estudante conseguir desenvolver nas possibilidades do que eu, do que a coordenação, do que a gestão, do que a instituição, do que a esfera que nos mantém oferece, porque eu também dependo de materiais, de insumos, de tudo que for possível para me auxiliar nesse processo, então, eu atribuo essa nota mediante a minha avaliação de observação e eu consigo saber, não preciso de dez questões para valer dez, nove, oito, não preciso disso.” (P3)

Ao afirmar que não utiliza avaliações escritas e que atribui a nota a partir da observação do desenvolvimento do aluno, P3 também se aproxima da compreensão de avaliação como prática contínua e integrada ao ensino (Earl, 2003; Scaramucci, 2006), possivelmente não só por afiliação espontânea, mas sobretudo por conta das contingências contextuais.

No entanto, embora a valorização da observação e do julgamento profissional indique um movimento em direção à ApA, a fala não explicita de que modo os critérios avaliativos são definidos, compartilhados ou mobilizados junto aos alunos, aspecto central para a efetividade da avaliação formativa (Sadler, 1989; Hadji, 2007). Assim, observa-se que, ainda que P3 se afaste de práticas estritamente verificatórias, remanescem desafios relacionados à explicitação e sistematização dos critérios e ao uso estruturado das evidências no tangente à migração das evidências obtidas através da observação para uma valoração quantitativa preconizada pelo contexto.

Além da observação da participação, também aparecem nas entrevistas práticas relacionadas à produção dos alunos durante as atividades. O P4 menciona que considera diferentes tipos de produção ao pensar em avaliação:

“O conhecimento mesmo, por meio da produção, seja oral, seja escrita.” (P4)

Os registros no caderno também aparecem como parte das práticas utilizadas pelos professores. O P2, por exemplo, destaca o uso do caderno como forma de acompanhar o que os alunos realizam nas aulas: *“A primeira abordagem é o caderno.” (P2)*

Esse mesmo participante também relaciona as atividades realizadas em sala com a necessidade de obter retorno dos alunos sobre o que foi trabalhado: *“Eu preciso de um devolutivo” (P2)* indicando a necessidade de acessar evidências do que os estudantes compreenderam ou foram capazes de produzir após as intervenções pedagógicas no sentido de coletar as informações produzidas no curso da formação (Earl, 2003).

Além dessas estratégias, as entrevistas também mencionam o uso de atividades mais estruturadas, como folhas de exercícios. O P4 relata ter utilizado esse tipo de atividade com alunos do terceiro ano: *“Eu também já fiz folhinha de atividade, baseado no VUNESP.” (P4)*. Cabe lembrar que, dentre as avaliações externas empreendidas pela secretaria de educação de Ribeirão Preto aos alunos da respectiva rede, alunos a partir do 2º ano dos anos iniciais realizam avaliação diagnóstica daquela banca, periodicamente, pelo menos três vezes ao ano. Cada uma das três aplicações ocorre em dois dias; o primeiro dia contempla as disciplinas de matemática e ciências da natureza, enquanto o segundo dia compreende as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa.

Outro tipo de atividade mencionado envolve propostas lúdicas ou diferenciadas como, por exemplo, o uso de atividades em formato de charadas para trabalhar vocabulário com os alunos. Além disso, alguns participantes relatam o uso de recursos tecnológicos como parte das atividades realizadas em sala de aula. O P4 descreve uma atividade em que os alunos gravaram vídeos, que posteriormente foram compartilhados com as famílias:

“Teve essa experiência com o terceiro ano de pegar e fazer vídeos. Seja deles cantando ou individualmente.” (P4)

O participante também destaca o impacto dessa atividade no engajamento dos estudantes:

“Eles ficaram muito animados de gravar e depois de mandar o resultado para as famílias também.” (P4)

Os dados provenientes das assertivas complementam e, em parte, tensionam esse quadro. No que se refere ao uso de instrumentos formais, as respostas à assertiva nove (“Raramente utilizo instrumentos formais de avaliação (prova escrita, por exemplo) com alunos dos anos iniciais do EF (Fund 1)”) distribuem-se de maneira heterogênea, com 6 participantes discordando e quatro concordando. Esses dados indicam que, embora as entrevistas enfatizem práticas integradas e menos formais, há variação entre os participantes quanto à frequência de uso de instrumentos como provas escritas, não permitindo afirmar uma rejeição consensual a esse tipo de recurso. Por outro lado, a assertiva 10 (“Atividades lúdicas e práticas funcionam melhor como forma de avaliação”) apresenta forte convergência entre os respondentes, com nove participantes concordando, e um participante discordando. Esse resultado reforça os dados das entrevistas ao evidenciar uma valorização consistente de atividades lúdicas e práticas como estratégias avaliativas, em consonância com os exemplos mencionados, como jogos, charadas, músicas e produções orais.

Assim, enquanto os dados das assertivas corroboram a centralidade de práticas lúdicas e integradas às práticas pedagógicas, também evidenciam que o uso de instrumentos formais não é completamente ausente, mas distribuído de maneira diversa entre os participantes que inclusive os consideram “fundamentais e imprescindíveis”. Esse movimento contribui para uma compreensão mais nuançada das práticas avaliativas, indicando que elas se organizam em um continuum entre estratégias formais e informais (McKay, 2006), articuladas às demandas e possibilidades do contexto de atuação que, por sua vez, é eivado de avaliações de larga escala que demandam certa preparação. Para fins de visualização mais abrangente,

apresenta-se o seguinte quadro em que se sumariza os tipos de avaliação mencionados e suas respectivas descrições:

Quadro 5 - Tipos de avaliação/instrumento

Tipo de avaliação/instrumento	Descrição resumida
Observação da participação	Acompanhamento da participação, realização de atividades, organização do livro e desenvolvimento dos alunos.
Produção oral	Avaliação por meio das produções orais realizadas em sala de aula.
Produção escrita	Avaliação por meio das produções escritas dos alunos.
Registros no caderno	Uso do caderno para acompanhar o que os alunos realizam nas aulas.
Devolutivas dos alunos	Evidências produzidas pelos estudantes após as intervenções pedagógicas.
Atividades estruturadas	Folhas de exercícios e atividades baseadas em modelos como a VUNESP.
Atividades lúdicas	Jogos, desafios, charadas, músicas e outras atividades práticas.
Recursos tecnológicos	Produção de vídeos pelos alunos como evidência de aprendizagem.
Instrumentos formais	Provas escritas e outros instrumentos formais, utilizados de forma variável entre os participantes.

Avaliações externas	Avaliações diagnósticas aplicadas pela rede municipal com base na VUNESP.
---------------------	---

Fonte: dados da pesquisa (2026).

Os relatos indicam, portanto, que a avaliação ocorre principalmente de forma integrada às atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, envolvendo diferentes estratégias que permitem aos professores observar o desenvolvimento dos alunos durante o processo de formação linguística a partir de considerável espectro de evidências.

3.2.3 Critérios considerados na avaliação

A análise também revelou que os professores consideram diferentes critérios ao avaliar os alunos. Entre os critérios mencionados estão a participação nas atividades, o engajamento dos estudantes, a produção oral e escrita e o progresso individual ao longo do processo de educação linguística.

A participação dos alunos aparece como um dos critérios mais frequentemente mencionados nas entrevistas. O P1, por exemplo, descreve que observa constantemente quais alunos se envolvem nas atividades propostas:

“Eu acho que no geral, realmente, eu estou sempre testando. Então, pedindo quem está participando, quem está falando, quem está mais quieto, pedindo para participar, para falar.” (P1)

Esse mesmo participante também relata que busca fazer considerações episódias sobre o desenvolvimento dos alunos:

“Aquilo que eu passei o mês inteiro vendo, vou fazer alguma atividade para ver o que é que reteve. Ótimo.” (P1)

Esse critério revela uma articulação entre acompanhamento contínuo e momentos de verificação mais pontuais, situando-se em um espaço híbrido entre uma lógica formativa e práticas de caráter mais verificatório, de modo que indica que P1 observa o percurso dos alunos durante o processo de ensino e, posteriormente, busca evidências que lhe permitam verificar o que foi apropriado, o que se aproxima da ideia de uso de evidências para informar o julgamento docente (Black e Wiliam, 1998; 2009). Assim, a produção dos alunos também é considerada como elemento relevante no momento da avaliação. O P4 menciona explicitamente que observa diferentes formas de produção ao acompanhar o desenvolvimento dos estudantes:

“É que eu não faço, de fato, essa avaliação tão separada do Fundamental 1. Mas, tomando como base como eu faço com o Fundamental 2, aí realmente seria separado. Então, a participação e o engajamento dentro de uma coisa. O conhecimento mesmo, por meio da produção, seja oral, seja escrita, geralmente fica separado mesmo.” (P4)

Outro aspecto mencionado pelos professores refere-se ao engajamento dos alunos nas atividades propostas. Em alguns relatos, o envolvimento dos estudantes aparece como um

indicativo importante de seu processo de formação. O P2 ressalta que o rendimento está ligado ao envolvimento nas atividades:

Então, a outra coisa, quando eu uso o livro e a gente faz atividade, projeta o livro, eu sinto um certo engajamento ali. É que pelo menos você sente que valeu, que você aproveitou aquela hora que tem aula, que não há rendimento. Não há... Salas, né? Não aulas específicas, mas algumas salas. (P2)

P3 evidencia a mobilização de critérios avaliativos ancorados na compreensão e na capacidade de mobilização imediata de conhecimentos em situações de uso, ao descrever uma atividade em que o aluno precisa interpretar comandos e agir a partir deles.

Então, eu consigo coletar dados quando eu estou tratando um assunto e aí eu falo para a criança, por exemplo, dar três batidas. Eu dou o comando, três batidas na desk, aí ele tem que lembrar o que é a desk, ele vai tentar lembrar, vai lá, conta, um, dois, três, e bate na carteirinha. Então, nisso eu vou percebendo se o aluno conseguiu entender ou não. (P3)

Empreende-se, portanto, uma prática avaliativa de caráter informal, integrada à atividade pedagógica, na qual a compreensão é inferida a partir da ação do aluno diante da tarefa proposta, conforme discutido por McKay (2006) no contexto da avaliação de línguas para crianças. Os dados provenientes das assertivas reforçam a centralidade do engajamento como critério avaliativo. Na assertiva 11 (“Minhas decisões avaliativas são influenciadas

pelas atividades em que os alunos mais se engajem”), cinco participantes concordaram completamente, três parcialmente e dois discordaram. Esses resultados corroboram os dados das entrevistas ao indicar que o engajamento dos alunos não apenas é observado, mas efetivamente orienta as decisões avaliativas dos professores. Além desses aspectos, alguns participantes também destacam a importância de considerar o progresso dos alunos ao longo do processo. O P4, por exemplo, afirma que busca observar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo, e não apenas em momentos específicos:

“Eu acho que realmente é mais isso. Me baseio muito na produção deles. Acho que todo dia tem essa questão de avaliação, de avaliação contínua, produção oral, escrita, interesse. E a gente vai criando também com base nisso o que mais encomenda. Mas acho que é mais isso mesmo.” (P4)

De forma semelhante, o P4 também ressalta a importância de acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos durante as atividades em sala:

“Não necessariamente é fácil, porque você precisa realmente estar muito atento, porque são 30 crianças na sala, 28. Então, é aquela coisa que você tem que repetir, você tem que fazer, não a mesma pergunta, mas várias vezes, várias perguntas, para você conseguir de fato escanear a sala e ver quem está te respondendo, quem que não está, quem que às vezes você precisa direcionar individualmente. Então, é possível. Me guio muito nessa participação, que não é somente uma participação, mas acho que a gente está com a

pronúncia correta, a gente está com o vocabulário certo, mas é mesmo.” (P4)

O P3 destaca que além de acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, busca intervir e refletir sobre os resultados que observa:

“Não, eu, às vezes, retomo. É, porque eu anoto para mim. Tá. Eu anoto para mim. Porque, às vezes, assim, naquele, nesse vucu-vucu, que é uma aula, né, não dá para ter esse retorno de imediato, mas eu retomo, ainda mais quando eu percebo que a maioria da sala não conseguiu alcançar, né, o esperado. Tá. Fica só no regular, aí eu quero que seja um pouco mais.” (P3)

Os dados do questionário também contribuem para compreender como esse acompanhamento do progresso se articula à oferta de feedback. Na assertiva 15 (“Ofereço feedback regularmente para apoiar a aprendizagem dos alunos”), todos os participantes concordaram. De modo semelhante, na assertiva 16 (“Meu feedback inclui orientações claras e específicas para que os alunos melhorem”), todos os participantes concordaram, não havendo respostas nos níveis mais baixos. Esses dados sugerem que, para os participantes, o feedback constitui um elemento presente e intencional em suas práticas avaliativas, associado ao acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ao longo do processo.

Os dados analisados indicam que os participantes mobilizam um conjunto ampliado de critérios para avaliar os alunos, incluindo participação, engajamento, produção oral e escrita e progresso ao longo do processo. Essa ampliação do olhar avaliativo pode ser compreendida à luz das discussões sobre avaliação formativa e ApA, nas quais os critérios deixam de se

restringir à verificação de respostas corretas e passam a envolver diferentes evidências do desenvolvimento dos alunos (Tonelli e Balbino, 2025). Nesse sentido, ao considerar aspectos como envolvimento nas atividades e evolução ao longo do tempo, os professores parecem operar com critérios que dialogam com a ideia de que a avaliação deve se basear em múltiplas fontes de evidência, capazes de informar decisões pedagógicas no decorrer do processo. Por outro lado, a centralidade atribuída ao engajamento como critério avaliativo tensiona a delimitação do que constitui, especificamente, evidência de formação linguística, o que pode ser relacionado à ausência de referenciais mais sistematizados para o ensino de línguas nos anos iniciais, conforme problematiza Rocha (2006), embora acene a uma tentativa de compreender melhor como o público dos anos iniciais prefere se envolver nas atividades de sala de aula.

3.2.4 Influência do contexto escolar nas práticas avaliativas

Outro aspecto recorrente nas entrevistas refere-se às condições do contexto escolar que influenciam as práticas avaliativas dos professores. Entre os fatores mencionados estão o número considerado elevado de alunos por turma, o tempo disponível para planejamento das aulas e a necessidade de adaptar as atividades às características do público dos anos iniciais do EF.

O número de alunos por turma aparece de forma explícita em alguns relatos. O P1, por exemplo, menciona a dificuldade de acompanhar individualmente o desempenho dos estudantes em turmas numerosas:

“Não, a gente tem salas muito grandes, são 30 alunos, vai ter 15 com a mesma dificuldade, aí a gente trabalha mais com o coletivo mesmo.”

É um caso outro, que é extremo, né? Um aluno que realmente você está percebendo que ele está com muita deficiência, geralmente não é só no inglês, né?” (P1)

Os dados das assertivas corroboram diretamente esses relatos, na medida em que, na assertiva seis (“Avaliar turmas grandes dificulta acompanhar o desempenho individual”), oito participantes assinalaram o nível máximo de concordância, enquanto apenas um indicou discordância total e um posicionou-se em concordância parcial. Esse resultado reforça que a dificuldade de acompanhamento individual em turmas numerosas não se restringe a percepções pontuais das entrevistas, mas constitui um aspecto amplamente reconhecido entre os respondentes.

Além do tamanho das turmas, os professores também mencionam a necessidade de adaptar as atividades às características do público dos anos iniciais do EF. Em alguns relatos, aparece a preocupação com o fato de muitos alunos ainda estarem em processo de alfabetização, o que exige adequações nas propostas de avaliação. O P1 comenta, por exemplo, a dificuldade de utilizar atividades que exigem leitura mais complexa:

“O fato deles não serem alfabetizados até o quinto ano, por exemplo, né? Porque no mundo ideal, e o que eu lembrava, por exemplo, do tempo que eu trabalhei em escola particular, com o quarto e quinto ano, eles já eram alfabetizados, então alguma escrita a gente podia entrar e cobrar, né? (...) A gente fica muito preso só à oralidade. A oralidade acaba ficando muito vago, né? Eles precisam do completo. Vamos ver como é que escreve isso daí, né?” (P1)

Nesse sentido, algumas atividades precisam ser simplificadas ou adaptadas para considerar aspectos relacionados ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. Essa necessidade de adaptação também se relaciona às escolhas sobre os instrumentos utilizados para avaliar os alunos. Ao mesmo tempo, sinaliza que subjaz visão tradicional de avaliação em relação à escrita.

Além disso, alguns participantes destacam que determinadas estratégias pedagógicas demandam tempo de preparação e organização, o que também influencia as decisões sobre quais atividades utilizar em sala de aula. O P4 menciona, por exemplo, que algumas propostas exigem planejamento mais elaborado:

“Porque também consome um tempo e uma organização o antes, durante e o depois. É um desafio, principalmente porque a gente está sozinha em sala. E isso custa para o professor, né?” (P4)

As assertivas também evidenciam a influência de fatores estruturais e materiais nas práticas avaliativas. Na assertiva 13 (“A infraestrutura da escola influencia o tipo de avaliação que consigo aplicar”), cinco participantes assinalaram o nível máximo de concordância, enquanto os demais distribuíram-se entre níveis intermediários e baixos (dois participantes discordam totalmente, um discorda parcialmente e dois concordam parcialmente), indicando que, embora não seja unanimidade, a infraestrutura escolar é reconhecida por parte significativa do grupo como elemento condicionante das escolhas avaliativas.

De modo ainda mais expressivo, na assertiva 14 (“A demora na impressão de materiais limita o uso de avaliações formais”), nove participantes indicaram concordância, e um participante discordou, sugerindo que aspectos operacionais e logísticos do cotidiano

escolar impactam diretamente a viabilidade de utilização de determinados instrumentos, especialmente os formais.

Esses relatos indicam que as práticas avaliativas dos professores não são definidas apenas por suas concepções sobre avaliação, mas também são influenciadas por condições concretas do contexto escolar, como o número de alunos por turma, as características do público atendido e o tempo disponível para planejamento e organização das atividades pedagógicas. Nesse sentido, ainda que o conceito de praticidade, esta relação entre a implementação de instrumentos avaliativos e os recursos disponíveis para sua realização, incluindo recursos humanos, materiais, espaciais e temporais (Brown, 2000), seja tradicionalmente mobilizado no campo dos testes, alguns de seus princípios podem contribuir para compreender as decisões avaliativas no cotidiano escolar. Assim, fatores como o número de alunos, o tempo para planejamento ou correção e as condições materiais da escola também influenciam as escolhas feitas pelos professores ao avaliar, indicando que tais decisões precisam considerar não apenas princípios pedagógicos, mas também as possibilidades concretas de realização das práticas avaliativas no contexto em que ocorrem.

3.2.5 Construção de Letramento em Avaliação de Línguas a partir da prática

Outro resultado relevante da análise refere-se à formação dos professores para realizar a avaliação. Alguns participantes afirmam que tiveram pouco contato com discussões sobre avaliação durante sua formação inicial, tanto aqueles que cursaram licenciatura quanto aqueles que não cursaram licenciatura, indicando que muitas das práticas avaliativas utilizadas atualmente foram desenvolvidas a partir da experiência profissional.

Esse aspecto aparece de forma explícita no relato do P2, que menciona que sua formação inicial não abordou de maneira aprofundada questões relacionadas à avaliação:

“Porque nós, professores, não somos preparados. Pelo menos na minha época de faculdade, não fomos preparados para isso.” (P2)

Os comentários dos participantes às assertivas permitem qualificar essa percepção ao indicar possíveis razões para essa lacuna formativa. Um dos respondentes afirma:

“Lembro da matéria Prática de Ensino de língua inglesa, focado no ensino de anos finais. Acredito que seja porque quando me formei, professor de inglês só lecionava do 6 ano em diante, então o fundamental 1 não era uma prioridade”

sugerindo que a ausência de preparo específico pode estar relacionada a configurações históricas da própria oferta da disciplina. Em consonância, outro participante afirma de forma direta:

“Não fomos formados para trabalhar com Língua Inglesa nos anos iniciais na formação em Letras.”

P4, além de reconhecer que não teve a formação em avaliação, afirma que se baseia em conhecimentos de contextos distintos:

“Não me recordo de ter estudado sobre avaliação enquanto na faculdade. Acho que foi realmente questão da prática, de metodologia de escola.” (P4)

Esse tipo de relato sugere que parte dos conhecimentos mobilizados pelos docentes no momento de avaliar foi sendo construída posteriormente, no exercício da profissão. Nesse sentido, os participantes indicam que muitas das estratégias utilizadas atualmente foram desenvolvidas a partir da experiência em sala de aula e da observação das respostas dos alunos às atividades propostas.

Os dados das assertivas corroboram e aprofundam essa percepção. Na assertiva um (“Sinto que minha formação inicial não me preparou adequadamente para avaliar alunos dos anos iniciais do EF (Fund 1)”), cinco participantes discordaram parcialmente da afirmação, enquanto três indicaram concordância parcial e dois concordância completa. Ninguém discorda totalmente. Esse resultado sugere que, ainda que em diferentes intensidades, há entre os respondentes uma percepção relativamente consensual de lacunas na formação inicial no que se refere à avaliação nesse contexto específico.

De maneira ainda mais contundente, a assertiva dois (“Aprendi a avaliar principalmente pela prática, e não pela formação acadêmica”) apresenta concentração nas respostas de maior concordância: seis participantes concordaram totalmente, enquanto dois indicaram concordaram parcialmente. Dois participantes se posicionaram em nível de discordância parcial. Esse padrão reforça a centralidade da experiência profissional como principal espaço de construção dos saberes sobre avaliação de língua com crianças.

A construção da prática avaliativa a partir da experiência também aparece no relato do P3, que descreve seu processo como um constante teste:

“Então, a gente sabe o que funciona, o que não funciona. E é nesse do experimento. E na hora você tem que ter ali um jogo de cintura, porque você está percebendo que não funcionou. E você vai ter que

levar para um outro lado para fazer aquilo dar certo de um outro jeito. E aí você tem que, às vezes, adaptar, improvisar. [...] Às vezes eu tenho um jogo que eu vou. Eu coloco só ali a estampa do jogo. Que que cês acham que vai ser? O jogo ia ser uma coisa. A criança me traz uma prática totalmente diferente melhor que a minha. Por que não? Então vamos.” (P3)

Comentário relativo à assertiva dois também reforçam essa interpretação de aprender a avaliar nos anos iniciais no dia-dia:

“Acredito que estou aprendendo a avaliar os alunos no ensino fundamental I no dia a dia.”

Esses relatos indicam que a prática avaliativa dos professores é construída ao longo do tempo, por meio da experimentação de diferentes estratégias em sala de aula e da observação dos resultados obtidos com os alunos. Assim, parte dos conhecimentos que orientam as decisões avaliativas dos docentes parece ser desenvolvida no próprio exercício da profissão, à medida que os professores testam atividades, observam como os estudantes respondem a elas e incorporam à sua prática aquelas estratégias que consideram mais adequadas ao contexto, em atenção ao que entendem como sendo o perfil dos alunos em termos de suas idades, em clara evidência de postura distinta àquela considerada adultocêntrica (Merlo e Malta, 2022). Essa construção prática da avaliação aparece nos relatos quando os participantes mencionam que utilizam atividades que “vão funcionando” ou que foram sendo incorporadas ao longo da experiência docente.

À luz dos referenciais discutidos, esse movimento pode ser compreendido como um processo de constituição de LAL fortemente ancorado na prática, informado por ela. Ainda que esse desenvolvimento experiencial evidencie a capacidade dos professores de construir saberes a partir das demandas concretas do contexto, considerado uma distinção do LAL (Quevedo-Camargo e Sousa, 2022), os dados também sugerem que tal processo ocorre, em grande medida, sem o apoio de referenciais teóricos e metodológicos formativos sistematizados, o que pode limitar a possibilidade de análise mais consistente das evidências de formação produzidas no cotidiano, indicando a necessidade de articulação mais estreita entre a experiência prática e a formação teórica na constituição desses saberes.

3.2.6 Avaliação e autonomia dos alunos

Mais um aspecto que se construiu a partir dos dados refere-se à relação entre a atenção demandada pelos alunos e seus níveis de autonomia na realização das atividades, elemento que impacta diretamente a condução das práticas pedagógicas e avaliativas nos anos iniciais do EF no contexto investigado.

No caso do P3, essa relação aparece de forma explícita ao discutir a dinâmica das atividades em sala de aula:

“isso varia bastante porque, na verdade, as salas de aula são bem cheias. Então, a gente tem uma demanda ali de todo tipo. Então, tem aluno que acaba demandando mais atenção e tem aluno que vai sozinho, tem aluno que na verdade mal precisa da gente”. (P3)

O trecho evidencia a heterogeneidade dos níveis de autonomia entre os alunos, indicando que, em uma mesma turma, coexistem estudantes que necessitam de acompanhamento constante e outros que conseguem realizar as atividades com maior independência.

Ainda segundo o participante, essa diversidade de níveis de autonomia também se articula com dinâmicas colaborativas entre os próprios alunos:

“todo mundo junto, aquele que conseguiu aprender algum significado mais rápido, ele auxilia o outro. Então, vai todo mundo colaborando para ir se desenvolvendo junto”. (P3)

Essa observação sugere que a autonomia não é apenas uma característica individual, mas pode ser construída nas interações em sala, o que tem implicações para a forma como o professor organiza as atividades e observa o desenvolvimento dos estudantes.

A fala de P1 evidencia que a autonomia dos alunos emerge como um critério implícito na organização das práticas avaliativas, especialmente ao destacar a dificuldade de propor atividades que possam ser realizadas “sem interferência do professor”:

“Porque, no fim, a gente faz tudo junto com eles ainda nos anos iniciais. Eles não têm muita autonomia. Então, assim, atividade que o aluno consiga fazer na sua idade para ele ser avaliado sem interferência do professor, né? A gente não tem. Todas as atividades eu acho que a gente tem que fazer junto.” (P1)

Ao reconhecer que, nos anos iniciais, “a gente faz tudo junto com eles”, P1 indica que observa continuamente o nível de dependência dos estudantes como forma de ajustar as atividades, buscando identificar quais tarefas são compatíveis com suas possibilidades de realização.

Já P4 evidencia as limitações da autonomia dos alunos, especialmente quando se trata de atividades mais estruturadas ou que exijam maior independência:

“eu achei difícil a condução mesmo, de explicação, de esperar cada um fazer. Diferente do fund 2, não há independência para conseguir fazer as coisas sozinhos. Tem que ser no ritmo da turma”. (P4)

Esse trecho indica que a baixa autonomia dos alunos interfere diretamente na organização das atividades e no ritmo da aula, exigindo adaptações por parte do professor. Por outro lado, o mesmo participante também aponta que a autonomia pode variar em função do tipo de atividade proposta:

“Mas eu fiz atividade, por exemplo, de charadas. Eu escrevi em português para eles responderem em inglês, o vocabulário. Conseguiram fazer sozinhos, adoraram. Então, eles conseguem ter independência”. (P4)

Essa fala reforça a ideia de que a autonomia dos alunos não é fixa, inerente à criança, mas influenciada pelas características das atividades e pelas condições em que são realizadas. Além disso, as considerações dos participantes acerca da autonomia dos alunos se dão em contraste ao que consideram sobre autonomia e tipos de atividade que empregam nos anos

finais, conforme temos visto nessa análise. Além disso, o P4 também destaca a necessidade de acompanhamento constante como parte da dinâmica da sala de aula:

“você precisa realmente estar muito atento, porque são 30 crianças na sala, 28. Então, é aquela coisa que você tem que repetir, você tem que fazer, não a mesma pergunta, mas várias vezes, várias perguntas, para você conseguir de fato escanear a sala e ver quem está te respondendo, quem que não está, quem que às vezes você precisa direcionar individualmente”. (P4)

Esse trecho evidencia a exigência de atenção contínua por parte do professor, diretamente relacionada à dificuldade de acompanhar individualmente os alunos em turmas numerosas.

Os dados das assertivas corroboram e ampliam esse quadro. Na assertiva três (“Independentemente da série, a avaliação nos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas”), os dez participantes concordaram. Esse resultado sugere forte convergência com os dados das entrevistas, indicando que a necessidade de adaptação em função da autonomia é amplamente reconhecida pelos docentes. Em comentário, um participante explicita:

“Sim: tento fazer as adaptações necessárias de acordo com o ano/série em que os alunos se encontram e de acordo com o nível de alfabetização.”,

enquanto outro aponta uma limitação contextual:

“Por vezes essa autonomia do aluno é difícil construir devido ao pouco tempo de aula.”

De modo semelhante, a assertiva quatro (“A avaliação nas primeiras séries dos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas.”) apresenta oito respostas concordância total, uma de concordância parcial e uma discordância parcial, reforçando a percepção de que, nas séries iniciais, a autonomia ainda mais limitada intensifica a necessidade de adaptação. O comentário associado explicita essa relação ao afirmar que

“O objetivo principal é a expressão dos alunos em sua oralidade e não na escrita em si, pois ainda estão em fase de alfabetização, mesmo em língua materna.”

Já na assertiva cinco (“A avaliação nas últimas séries dos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas.”), embora ainda haja predominância de concordância, os dados se distribuem de forma mais heterogênea, com cinco participantes indicando concordância total, três concordância parcial e dois, discordância parcial. Esse resultado sugere que, embora a necessidade de adaptação permaneça, ela pode ser percebida como menos intensa nas séries finais, possivelmente em função de maiores níveis de autonomia dos alunos, ou, se considerarmos o comentário à assertiva quatro, em função de já estarem em níveis presumidamente maiores de alfabetização.

Além disso, a assertiva 12 (“Minhas escolhas de atividades avaliativas consideram principalmente aquilo que o aluno consegue fazer com autonomia, ou seja, com o mínimo de intervenção minha.”) apresenta sete respostas de concordância total, duas de concordância parcial e uma de discordância parcial. Esses dados indicam que, para a maioria dos participantes, a autonomia constitui um critério central na tomada de decisão sobre as atividades avaliativas.

Em conjunto, os dados indicam que a autonomia dos alunos nos anos iniciais do EF se configura como um elemento variável e dependente das condições de ensino, ao mesmo tempo em que a necessidade de atenção individualizada se apresenta como um fator constante no cotidiano docente.

Embora os participantes não explicitem diretamente uma preocupação com o fato de suas intervenções poderem “alterar” os resultados das avaliações dos seus alunos, os dados permitem inferir uma tensão relacionada ao papel da mediação docente no processo avaliativo que, além do viés da praticidade, sugere a coexistência de concepções distintas de avaliação, nas quais ainda pode estar presente a ideia de que avaliar implicaria observar o desempenho do aluno de forma independente da mediação. Ou seja, a preocupação manifestada pelos professores em relação ao grau de intervenção durante as atividades indica certa resistência ao fato de que, no âmbito da ApA a avaliação não se configura como um momento de mensuração neutra, mas como um processo contínuo e integrado ao ensino, no qual as intervenções do professor desempenham papel central na promoção da aprendizagem (Brookhart, 2006).

Ao mesmo tempo, concordamos com Moraes e Batista (2020), ao argumentarem que o LAL enseja uma rotina avaliativa “mais focada no processo e não no produto, na aprendizagem e não na mera aplicação de testes” (p. 37). Nesse sentido, os dados analisados permitem inferir que, embora os professores demonstrem sensibilidade para a complexidade

do processo avaliativo e, na prática, saibam avaliar, essa perspectiva nem sempre se materializa de forma sistematizada em suas práticas. Isso porque, ainda que reconheçam a importância de acompanhar o desenvolvimento dos alunos de maneira contínua, os relatos indicam que nem sempre dispõem de referenciais teóricos e metodológicos que os auxiliem a interpretar e registrar, de modo mais estruturado, as diferentes evidências de desenvolvimento linguístico em seu contexto.

Nesse sentido, os dados permitem sustentar que a autonomia, longe de ser um pré-requisito para a avaliação em si, constitui-se como um elemento relacional cuja construção depende das condições da prática, da mediação docente e de aspectos de praticidade que atravessam o contexto escolar, a saber, o número de alunos, o tempo disponível e os recursos materiais, o que reforça a necessidade de um LAL que auxilie os professores a compreenderem a intervenção pedagógica não como um fator de distorção dos resultados, mas como parte constitutiva de uma avaliação orientada à aprendizagem, em consonância com os pressupostos da ApA e com uma perspectiva de avaliação centrada no processo sem prescindir, necessariamente, de um debate acerca do número ideal de avaliandos à luz da praticidade.

3.2.7 A autoavaliação

A análise das assertivas relacionadas à autoavaliação permite ampliar e qualificar os achados das entrevistas ao evidenciar que essa dimensão, embora não tenha emergido de forma central nos relatos orais, está presente nas práticas de parte significativa dos participantes. Os dados indicam uma tendência favorável à incorporação da autoavaliação, ainda que com diferentes níveis de intensidade, sugerindo que os professores reconhecem seu

potencial no processo de formação linguística, mesmo que sua operacionalização não apareça de forma sistematizada nas entrevistas.

As respostas à assertiva 17 mostram que a maioria dos participantes concorda que estimula os alunos a refletirem sobre seu próprio progresso, o que indica a presença de práticas voltadas à promoção de reflexão por parte dos estudantes. Já na assertiva 18, observa-se que a autoavaliação é, para a maior parte dos respondentes, incorporada como parte do processo de formação linguística, reforçando a ideia de que essa prática não é percebida apenas como um recurso pontual, mas como um elemento que pode integrar o cotidiano pedagógico.

O comentário apresentado por um dos participantes contribui para aprofundar essa compreensão ao explicitar como essa autoavaliação pode ser conduzida na prática. Nesse relato, a autoavaliação é descrita como “imprescindível” e estruturada a partir de critérios que envolvem não apenas aspectos cognitivos, mas também comportamentais e socioemocionais, como participação, realização de tarefas e respeito no ambiente escolar. Esse dado sugere que, para alguns docentes, a autoavaliação assume uma função formativa ampliada, articulando dimensões da educação que vão além do domínio linguístico.

Ao relacionar esses dados com o conjunto da análise, é possível observar que a autoavaliação se insere de maneira coerente em um cenário em que a avaliação é concebida como processo contínuo, integrado às atividades e centrado no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. No entanto, assim como ocorre com outros aspectos identificados na pesquisa, sua presença parece depender mais de iniciativas individuais dos professores do que de uma sistematização orientada por referenciais teóricos ou institucionais mais explícitos. Dessa forma, a autoavaliação emerge como um elemento potencialmente alinhado aos pressupostos da ApA, mas que, à luz dos dados, ainda se apresenta de maneira heterogênea nas práticas dos participantes.

3.2.8 Síntese da análise integrada dos dados das entrevistas e das assertivas

Em síntese, os resultados indicam que os professores compreendem a avaliação predominantemente como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, realizado ao longo das atividades de sala de aula. Além disso, nota-se que, para eles, sua avaliação não se limita à verificação de resultados, mas assume a função de produzir informações que orientam o ensino e favorecem o desenvolvimento dos estudantes. Nos relatos analisados, a observação da participação, da produção oral e do engajamento dos alunos aparece como um dos principais meios de acompanhamento do desenvolvimento, evidenciando uma prática avaliativa integrada às atividades pedagógicas cotidianas e pautada na relação estabelecida entre eles e os alunos. Brookhart (2006) caracteriza a centralidade do envolvimento dos professores com os estudantes na construção de novos conhecimentos como atributo da ApA, justamente porque nessa interação, os professores ajustam interativamente suas práticas avaliativas às ideias, capacidades ou conhecimentos demonstrados por seus alunos.

Nesse sentido, os participantes relatam utilizar diferentes estratégias para observar o desempenho dos alunos, como atividades lúdicas, jogos, músicas, exercícios escritos, registros no caderno e tarefas de produção oral. Em alguns casos, também são mencionadas atividades que envolvem o uso de tecnologias, como gravações em vídeo ou atividades digitais, utilizadas tanto como estratégias de aula quanto como formas de observar o desenvolvimento dos alunos em LI. O uso de variadas atividades, além de ter o potencial de contemplar os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos (Haydt, 2004), demonstra atenção ao perfil do público em questão e assegura uma postura que busca o êxito de práticas de educação linguística. Tonelli (2023) argumenta que a desatenção às especificidades inerentes às crianças compromete a educação linguística em LI na infância. O conjunto de atividades empregadas

pelos participantes, apesar de atento ao público, se dá experimentalmente, o que nos faz concordar com Rocha (2006) quando pleiteia que são necessários direcionamentos especificamente pautados para o ensino da língua nessa etapa da escolarização.

A análise também evidencia que os professores consideram múltiplos aspectos ao avaliar seus alunos, incluindo participação nas atividades, engajamento, produção oral e escrita e progresso individual ao longo do processo de educação linguística. Esses critérios sugerem uma concepção ampliada de avaliação, na qual diferentes dimensões do processo educativo são levadas em consideração, e não apenas a reprodução de conteúdos em instrumentos formais de verificação.

Entendemos que a forte presença da observação da participação e do engajamento dos alunos como principal forma de avaliação é coerente com a ideia de acompanhamento contínuo do processo de formação linguística. No entanto, os dados também indicam que essa observação ocorre muitas vezes de maneira informal e dependente da percepção do professor no curso da aula. Considerando o número de alunos mencionado pelos participantes, que em alguns casos pode ser próximo de trinta estudantes por turma, os próprios professores reconhecem que acompanhar individualmente o desempenho de todos os alunos pode ser uma tarefa desafiadora. Assim, levanta-se a questão sobre até que ponto a observação, isoladamente, permite registrar de forma sistemática o desenvolvimento dos estudantes para eventual feedback, afinal, conforme registra Hattie (2012), a avaliação precisa contar com o compartilhamento de seus resultados, assim como de feedback efetivo.

Outro aspecto relevante identificado nos dados refere-se às condições institucionais e pedagógicas que influenciam as práticas avaliativas dos professores. Entre os fatores mencionados estão, como mencionamos, o número elevado de alunos por turma, o tempo disponível para planejamento das aulas, a necessidade de adaptação das atividades às características dos alunos em processo de alfabetização e a disponibilidade de recursos

pedagógicos. Esses elementos demonstram que as práticas avaliativas são construídas em diálogo constante com o contexto escolar, exigindo dos professores adaptações e decisões pedagógicas situadas e atentas ao contexto. Por outro lado, demonstram também que as práticas avaliativas não são definidas apenas por escolhas pedagógicas individuais, mas também pelas condições institucionais em que o trabalho docente se realiza, ou seja, a implementação de determinadas práticas avaliativas está condicionada por limitações estruturais do contexto escolar.

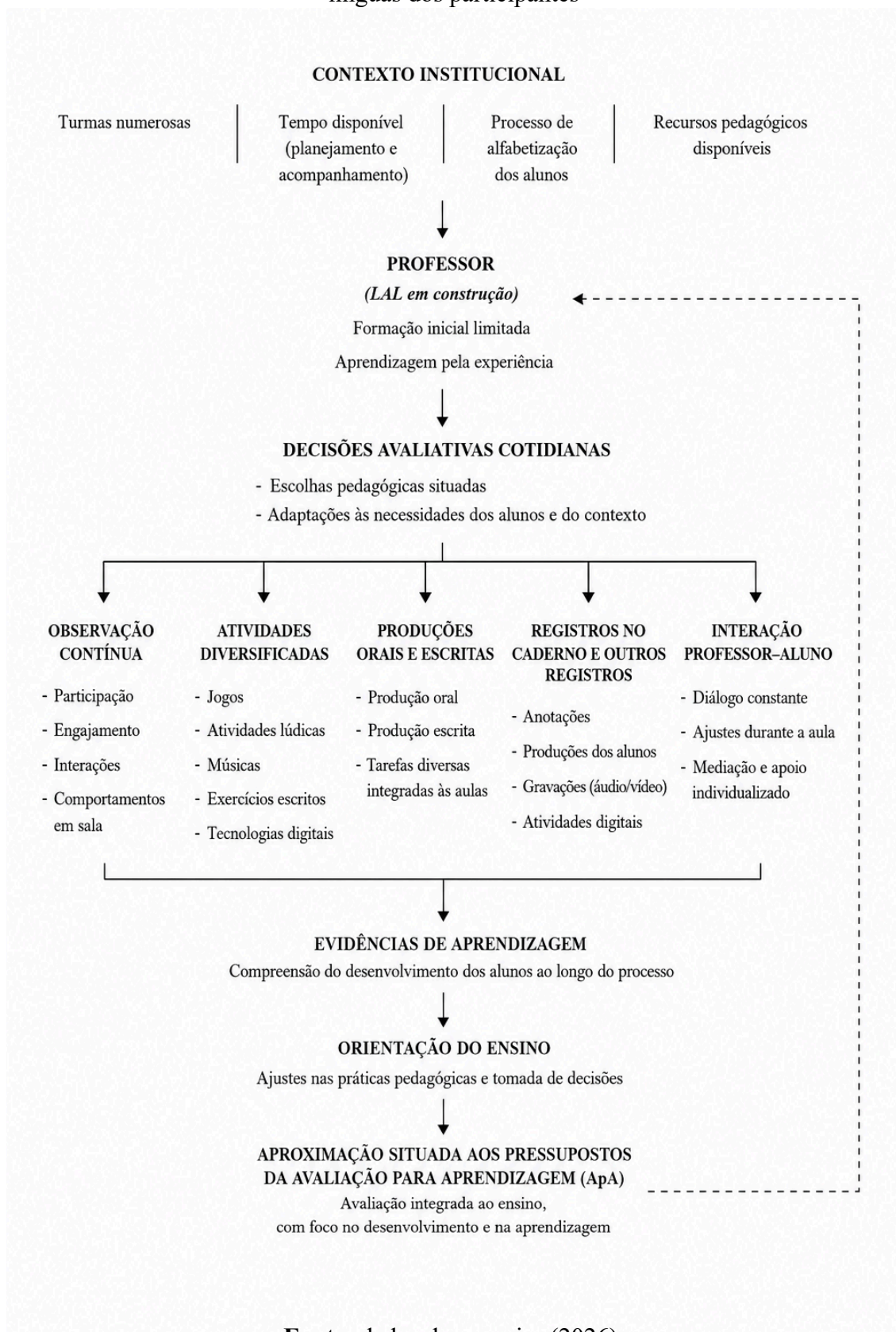
Além disso, os relatos dos participantes deste estudo indicam que muitos professores tiveram pouco contato com discussões sistemáticas sobre avaliação durante sua formação inicial. Como consequência, grande parte das práticas avaliativas relatadas parece ter sido construída ao longo da experiência profissional, por meio da experimentação de diferentes estratégias em sala de aula e da reflexão sobre os resultados obtidos com os alunos. Esse processo evidencia que o LAL também pode ser desenvolvido na prática docente, a partir das demandas concretas que emergem no cotidiano dos anos iniciais do EF.

Contudo, embora esse letramento experiencial represente um aspecto relevante da formação docente, a ausência de espaços formativos mais sistemáticos pode limitar o acesso dos professores a discussões teóricas e metodológicas mais amplas sobre avaliação na educação linguística com crianças. Nesse sentido, os dados deste estudo reforçam a pertinência da proposta de Moraes e Batista (2020), ao evidenciar a necessidade de que a formação docente contemple, de maneira mais consistente, o desenvolvimento do LAL voltado à educação linguística com crianças.

Por outro lado, consideramos relevante ampliar esse construto em LAL de modo a incorporar também as práticas construídas por professores em serviço, as quais são atravessadas por uma variável adicional frequentemente mencionada pelos participantes desta pesquisa: as condições institucionais e pedagógicas em que o trabalho docente se realiza

concretamente. Nos relatos analisados, aspectos como o número considerado elevado de alunos por sala, o tempo disponível para acompanhar as produções dos estudantes e as demandas organizacionais da escola aparecem como fatores que influenciam diretamente as escolhas avaliativas dos professores. Assim, acreditamos que a compreensão do LAL pode ser enriquecida quando passa a incluir a capacidade de o professor interpretar e agir diante das condições concretas de sua prática já que as experiências relatadas pelos docentes indicam que o desenvolvimento desse letramento ocorre em interação com o contexto institucional, o que reforça a importância de considerar tais dimensões ao discutir a formação e o trabalho de professores que atuam na educação linguística com crianças. A fim de favorecer a visualização integrada dos principais achados desta pesquisa, elaborou-se o seguinte fluxo.

Figura 2 – Modelo integrador das práticas avaliativas e do letramento em avaliação de línguas dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2026).

A opção pela representação interpretativa da Figura 2 decorre do entendimento de que as práticas avaliativas relatadas pelos participantes não se organizam como elementos isolados, mas como componentes inter-relacionados de um processo complexo, no qual concepções de avaliação, práticas pedagógicas, critérios mobilizados, condições institucionais e LAL influenciam-se mutuamente.

De modo geral, a síntese dos resultados indica que as práticas avaliativas relatadas pelos professores caracterizam-se por um enfoque predominantemente processual e formativo, realizado de maneira integrada às atividades pedagógicas e orientado pela observação contínua do desenvolvimento dos alunos. Ao mesmo tempo, essas práticas são fortemente influenciadas pelas condições institucionais do contexto escolar e pelas características específicas da educação linguística com crianças. Assim, a análise evidencia que a avaliação no ensino de LI nos anos iniciais do EF constitui um processo complexo, que envolve a articulação entre conhecimentos pedagógico específicos, experimentação e demandas contextuais do público em questão.

4 Considerações finais

Neste capítulo final da tese, busco responder às perguntas de pesquisa e apresentar as limitações e contribuições do estudo. Trata-se de um momento de síntese e reflexão, no qual retomo os objetivos inicialmente propostos e examino em que medida foram alcançados, evidenciando como os dados analisados permitem avançar na compreensão das práticas avaliativas de professores de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além de sistematizar as respostas às perguntas de pesquisa, este capítulo também se dedica a discutir as implicações dos resultados para o campo da educação linguística com crianças, especialmente no que diz respeito ao letramento em avaliação de línguas e às condições concretas em que os professores em serviço desenvolvem suas práticas. Nesse sentido, procuro destacar não apenas as contribuições teóricas do estudo, mas também seus desdobramentos práticos, considerando possíveis caminhos para a formação docente e para o aprimoramento das práticas avaliativas.

Por fim, reconheço as limitações inerentes à pesquisa, situando-as tanto no âmbito metodológico quanto no escopo do estudo, o que permite delimitar o alcance dos resultados apresentados. A explicitação dessas limitações abre espaço para a proposição de pesquisas futuras, indicando lacunas ainda existentes e possibilidades de aprofundamento no campo investigado. Dessa forma, este capítulo encerra a tese não como um ponto final, mas como um convite à continuidade do debate e da investigação sobre avaliação no ensino de línguas.

4.1 Respondendo as perguntas de pesquisa

Nessa subseção, busca-se retomar as perguntas de pesquisa que orientaram este estudo, agora à luz da análise integrada dos dados provenientes das entrevistas e da validação

das assertivas. Retomá-las neste momento se dá pela necessidade de explicitar em que medida os objetivos propostos foram alcançados, articulando os achados ao arcabouço teórico mobilizado ao longo do trabalho. Ao responder às perguntas de pesquisa, pretende-se não apenas sintetizar os principais resultados, mas também evidenciar como as práticas, concepções e saberes dos professores participantes contribuem para a compreensão do LAL no contexto dos anos iniciais do EF, bem como para a reflexão sobre possibilidades de construção de práticas avaliativas mais alinhadas à perspectiva da ApA.

1. Como se constituem as práticas avaliativas de professores de LI nos anos iniciais do EF e em que medida tais práticas se alinham aos pressupostos da ApA e às características e necessidades do público-alvo?

Os dados indicam que os professores utilizam predominantemente a observação da participação, do engajamento, das produções orais e escritas e do progresso dos alunos ao longo do processo, mobilizando essas evidências no cotidiano das aulas e construindo sentidos sobre suas práticas a partir das características, necessidades e especificidades das crianças percebidas e interpretadas por eles durante as práticas pedagógicas. Tais práticas apresentam aproximações com os pressupostos da Avaliação para Aprendizagem, especialmente no acompanhamento contínuo e na consideração do percurso dos alunos.

Entretanto, essa aproximação se configura de maneira situada e não sistematizada, sendo mediada por interpretações construídas no fazer docente e pelas condições concretas de atuação. Nesse sentido, observa-se que as decisões avaliativas se apoiam fortemente na experiência e no julgamento profissional, o que evidencia um letramento em avaliação de línguas em construção, marcado pela articulação entre

saberes práticos, concepções de avaliação e demandas do contexto escolar. Ao mesmo tempo, os dados revelam que tais práticas se desenvolvem em meio a tensões entre a intencionalidade formativa e exigências institucionais, como a necessidade de atribuição de notas e a organização do trabalho em turmas numerosas, o que impacta a forma como as evidências são mobilizadas e interpretadas.

Desse modo, as práticas avaliativas investigadas não se configuram como aplicações diretas de modelos teóricos, mas como construções contextualmente situadas, nas quais os professores buscam adequar suas ações às possibilidades e limites do contexto, ao mesmo tempo em que respondem às demandas do sistema e às especificidades do público dos anos iniciais do ensino fundamental.

2. *Como se configura o letramento em avaliação desses professores, considerando suas concepções, saberes e critérios mobilizados para fundamentar suas decisões avaliativas no cotidiano profissional?*

O letramento em avaliação de línguas configura-se de forma heterogênea, sendo construído principalmente a partir da experiência docente, de concepções muitas vezes intuitivas e de condicionantes contextuais, como número de alunos, demandas institucionais e ausência de formação específica. Esses elementos influenciam a forma como os professores interpretam evidências e fundamentam suas decisões avaliativas, inclusive no que se refere aos critérios mobilizados para a seleção e desenvolvimento dessas avaliações, ainda que nem sempre explicitados.

Essa configuração heterogênea do letramento em avaliação de línguas se expressa na coexistência de múltiplas concepções de avaliação mobilizadas pelos participantes, que ora se aproximam de uma perspectiva formativa e processual, ora

dialogam com lógicas mais verificatórias e exigências institucionais. Tal pluralidade indica que o letramento em avaliação não se organiza de maneira linear ou homogênea, mas é constituído por diferentes referenciais que os professores acionam de forma situada, conforme as demandas do contexto e as experiências acumuladas ao longo da prática. Nesse sentido, a presença de concepções diversas não representa necessariamente inconsistência, mas evidencia um processo de construção em que saberes teóricos, saber prático e condicionantes institucionais se entrelaçam, resultando em práticas avaliativas que refletem essa multiplicidade de influências.

Pode-se concluir então que os resultados apontam para a necessidade de fortalecer o LAL de professores em serviço, especialmente no que se refere à mobilização consciente de evidências no cotidiano, contando com os saberes construídos por eles durante sua prática. Indicam também a importância de ações formativas em termos de educação linguística em inglês com crianças que considerem as condições contextuais do trabalho docente nos anos iniciais do EF. Por fim, sugerem a relevância de construir, a partir da prática, referências avaliativas mais alinhadas às especificidades da educação linguística com crianças. Estudos vindouros poderiam investigar como essas práticas avaliativas se alteram (ou não) ao longo do tempo e em diferentes contextos institucionais na medida em que os professores participem de instruções acerca de avaliação para aprendizagem que se baseiam em sua prática e seu contexto.

A partir dessas considerações, apresenta-se, na seção seguinte, o referencial para práticas avaliativas nos anos iniciais do EF na rede municipal de Ribeirão Preto/SP. Elaborado com base nos achados desta pesquisa, o documento busca sistematizar elementos e princípios que emergem e que foram construídos a partir das experiências e percepções dos professores

participantes, buscando oferecer subsídios para a reflexão sobre a avaliação no contexto investigado, sem a pretensão de prescrever práticas, mas de contribuir para a construção situada de possibilidades avaliativas.

4.2 Reflexões sobre os objetivos do estudo, suas limitações e encaminhamentos

Tendo em vista o eloquente conjunto de dados gerados neste trabalho e a necessidade de proceder com os devidos recortes para análise, pus-me a pensar no alcance que as informações tiveram a partir do meu tratamento. Com base no exposto na subseção anterior, considera-se que os objetivos desta pesquisa foram alcançados em medida significativa, porquanto foi possível compreender como se constituem as práticas avaliativas de professores de LI nos anos iniciais do EF e como essas práticas se articulam, ainda que de forma situada, aos pressupostos da ApA.

Os objetivos também foram alcançados ao se evidenciar que o letramento em avaliação de línguas dos professores se configura de forma heterogênea e em construção, sendo fortemente ancorado na experiência docente, em saberes práticos e em concepções muitas vezes implícitas. Os resultados também permitiram identificar um conjunto de práticas avaliativas que demonstram sensibilidade pedagógica às especificidades da educação linguística com crianças, evidenciando a capacidade dos participantes de construir soluções contextualizadas para os desafios de seu trabalho. A valorização do acompanhamento contínuo, a preocupação com a adequação das atividades às especificidades dos alunos, o uso de estratégias diversificadas para gerar evidências de desenvolvimento e a busca por promover o engajamento das crianças revelam iniciativas que se aproximam dos princípios discutidos no arcabouço teórico desta pesquisa. Ainda que nem sempre apoiadas em referenciais explicitamente sistematizados, tais práticas evidenciam conhecimentos

profissionais relevantes e constituem exemplos de respostas pedagógicas construídas a partir da reflexão sobre a própria experiência e sobre as necessidades concretas dos estudantes.

Além das contribuições relativas às práticas avaliativas e ao letramento em avaliação de línguas, esta pesquisa também permitiu observar a disposição dos participantes em refletir criticamente sobre sua atuação profissional e compartilhar suas experiências em benefício da construção de conhecimentos sobre o contexto investigado. A participação voluntária desses professores, marcada pela abertura, pela generosidade e pelo engajamento com as discussões propostas, constitui um indicativo de seu compromisso com o aprimoramento das práticas educacionais e com a busca por formas cada vez mais adequadas de atender às necessidades dos estudantes dos anos iniciais do EF.

Por outro lado, os resultados também indicam limites no alcance desses objetivos, especialmente no que se refere à explicitação e sistematização das práticas e dos critérios avaliativos, bem como à ausência de formação específica em avaliação. Esses aspectos não comprometem o alcance dos objetivos, mas apontaram para a complexidade do fenômeno investigado e para a necessidade de aprofundamento em estudos futuros.

Cumprе reconhecer, ainda, que o recorte adotado nesta pesquisa implicou escolhas analíticas necessárias diante da riqueza e da complexidade dos dados gerados. Os relatos e contribuições dos participantes revelaram múltiplas dimensões das práticas avaliativas, abrangendo concepções, experiências, desafios institucionais, estratégias pedagógicas e processos de tomada de decisão que, por si só, poderiam ensejar investigações específicas e aprofundadas. Assim, embora a análise tenha buscado contemplar os aspectos mais diretamente relacionados aos objetivos e às perguntas de pesquisa, outras possibilidades interpretativas permaneceram em segundo plano, não por ausência de relevância, mas em função dos limites inerentes a qualquer investigação.

Como encaminhamento para pesquisas vindouras, contempla-se a realização de estudos longitudinais que aprofundem a compreensão do letramento em avaliação de línguas como um processo situado e em desenvolvimento, investigando, por exemplo, como esse letramento se transforma ao longo do tempo em contextos de formação continuada ancorados na prática docente. Também se mostram interessantes investigações que explorem diferentes contextos institucionais, de modo a analisar como variáveis como número de alunos, condições de trabalho e políticas educacionais impactam a constituição das práticas avaliativas. Além disso, pesquisas que se dediquem à construção e análise de referenciais avaliativos específicos para a educação linguística com crianças, elaborados em diálogo com professores em serviço, podem contribuir para a sistematização de critérios e práticas mais alinhados às especificidades desse público. Por fim, destaca-se a importância de estudos que examinem de forma mais aprofundada a relação entre práticas avaliativas, produção de feedback e desenvolvimento dos alunos, especialmente no que se refere à mobilização consciente de evidências no cotidiano das aulas.

A partir desses encaminhamentos, apresenta-se, na subseção seguinte, a proposta orientadora para práticas avaliativas nos anos iniciais do EF na rede municipal de Ribeirão Preto/SP. Elaborado com base nos achados desta pesquisa, nas contribuições teóricas, e no estudo de Almeida (2014) que, a partir da análise da necessidade de professores sugere um roteiro de ações formativas que vai ao encontro de suas necessidades, a proposta busca sistematizar elementos e princípios que emergem e que foram construídos a partir das experiências e percepções dos professores participantes, e do arcabouço teórico, buscando oferecer subsídios para a reflexão sobre a avaliação no contexto investigado, sem a pretensão de prescrever práticas, mas de contribuir para a construção situada de possibilidades avaliativas.

4.3 Proposta orientadora para práticas avaliativas nos anos iniciais do EF na rede municipal de Ribeirão Preto/SP

Conforme delineado nos objetivos do estudo, buscou-se, a partir da análise das entrevistas e das assertivas, identificar e sistematizar princípios e elementos que pudessem subsidiar práticas avaliativas mais condizentes com as especificidades da educação linguística com crianças. Assim, a proposta que segue resulta diretamente dos dados produzidos com professores em serviço nos anos iniciais do EF na referida rede municipal durante os anos de 2024 a 2026, sendo, portanto, ancorado em suas experiências, compreensões e condições concretas de atuação, bem como em arcabouço teórico pertinente.

Optou-se por não adotar um tom prescritivo por compreender que a avaliação, especialmente no contexto da educação linguística com crianças, não se reduz à aplicação de procedimentos fixos ou universalizáveis. Antes, trata-se de uma prática situada, atravessada por múltiplas variáveis institucionais, pedagógicas e relacionais, que demandam do professor constante interpretação e tomada de decisão. Nesse sentido, uma proposta de caráter normativo poderia incorrer no risco de desconsiderar a complexidade dos contextos e de desconsiderar os saberes construídos na prática docente.

Dessa forma, a proposta é apresentada como um conjunto de princípios construídos a partir da experiência de professores, com o intuito de fomentar reflexões e possibilidades de ação. Busca-se, assim, respeitar a natureza dinâmica da avaliação e valorizar o professor como agente relevante na construção de práticas avaliativas coerentes com a educação linguística nos anos iniciais do EF na rede municipal de Ribeirão Preto/SP.

Proposta para práticas avaliativas na educação linguística com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto/SP

Esta proposta foi elaborada a partir de uma investigação qualitativa interpretativista que analisou práticas avaliativas de professores de língua inglesa atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto/SP entre os anos de 2024 e 2026. A partir da análise temática de entrevistas e assertivas, foram identificados elementos recorrentes nas formas como esses professores compreendem, realizam e mobilizam a avaliação em seu cotidiano.

A sistematização aqui apresentada decorre desses achados e se ancora nas experiências relatadas pelos próprios docentes, considerando tanto suas práticas quanto as condições institucionais e pedagógicas em que atuam, além de celebrar considerações teóricas respectivas. Os princípios organizados nesta proposta se estabelecem, portanto, da prática em contexto, articulando indícios de avaliação para aprendizagem, níveis de letramento em avaliação de línguas construídos pelos professores e aspectos próprios da educação linguística com crianças pautados em referencial teórico pertinente.

Não se trata de um conjunto de prescrições, mas de uma organização de referências que podem contribuir para a reflexão e a tomada de decisões no âmbito da prática avaliativa, especialmente para aqueles que buscam compreender como avaliar a educação linguística com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental neste contexto.

Orientações para a prática avaliativa

1. A avaliação tende a se constituir de forma integrada ao desenvolvimento das aulas, sendo produzida no decorrer das atividades e das interações, o que indica a

possibilidade de acompanhar os processos dos alunos para além de momentos específicos de verificação.

2. A participação dos estudantes pode ser tomada como elemento relevante na avaliação, considerando-se seu envolvimento, engajamento e inserção nas propostas, o que permite observar modos de participação nas práticas de linguagem.
3. As produções dos alunos, especialmente orais e escritas, podem ser mobilizadas como evidências ao longo das atividades, contribuindo para a compreensão de seus percursos no processo de educação linguística.
4. O acompanhamento do progresso individual pode favorecer a consideração do percurso de cada criança, permitindo observar mudanças ao longo do tempo a partir de suas próprias produções e participações.
5. As interações em sala de aula configuram um espaço em que a avaliação se produz, na medida em que as trocas entre professor e alunos e entre os próprios alunos possibilitam a observação de usos da língua e de construção de sentidos inclusive sobre a própria avaliação.
6. Formas de acompanhamento como observações, registros informais e atividades desenvolvidas em aula podem ser mobilizadas como parte do processo avaliativo, ainda que nem sempre organizadas em instrumentos formais.
7. As informações produzidas no processo avaliativo podem subsidiar decisões pedagógicas, como retomadas de conteúdos e reorganização das propostas, conforme as necessidades observadas no grupo.
8. As condições institucionais e pedagógicas, como o número de alunos por turma, o tempo disponível e as demandas do contexto escolar, tendem a influenciar diretamente as formas de avaliar, configurando possibilidades e limites para a prática.

9. A experiência docente pode ser mobilizada como referência na construção das práticas avaliativas, especialmente na interpretação das evidências produzidas no cotidiano da sala de aula.
10. As concepções de educação linguística que orientam o trabalho pedagógico tendem a se refletir nas práticas avaliativas, particularmente quando relacionadas à participação dos alunos, às interações e à construção de sentidos.
11. Demandas institucionais e práticas avaliativas de diferentes naturezas podem coexistir, o que evidencia a presença de múltiplas lógicas orientando a avaliação no contexto escolar.
12. A avaliação pode ser compreendida como prática situada, construída a partir das condições concretas de realização do trabalho docente e das especificidades do contexto de educação linguística com crianças.

Diante do exposto, esta proposta busca reunir e tornar visíveis elementos que emergem da prática avaliativa de professores que atuam na educação linguística com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Ribeirão Preto/SP. Ao sistematizar esses aspectos, pretende-se contribuir para a ampliação das possibilidades de reflexão sobre a avaliação nesse contexto, reconhecendo-a como prática situada, atravessada por condições concretas de trabalho e por diferentes compreensões construídas no exercício docente. Assim, mais do que estabelecer diretrizes, este material se coloca como um convite ao diálogo com a prática, à problematização dos modos de avaliar e à construção contínua de caminhos que façam sentido para os professores, para as crianças e para os contextos em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. S A de. A formação contínua de professores de língua inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ARAGÃO, R.C. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.) Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 241-274.

ARAÚJO, R. H. da C.; RIBOLI, C.. Políticas públicas para o ensino de língua estrangeira nos anos iniciais de São Pedro da Cipa (MT). Revista Políticas Públicas & Cidades, v. 14, n. 8, p. e2220-e2220, 2025.

Assessment Reform Group. Assessment for learning: 10 principles. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_12, 2002.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A.. A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental I: Reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. Revista X, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 111–122, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i2.55588>. Acesso em: 12 out. 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55588>. Acesso em: 22 abr. 2025.

ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 42, n. 1, e50986, 2020.

BAKER, B. Language assessment literacy as professional competence: the case of Canadian admissions decision makers. Canadian Journal of Applied Linguistics, v. 19, n.1, p. 63-83, 2016.

BALBINO, T. R. T.; MORAES, I. T. Letramento em avaliação em contexto de línguas para pais e responsáveis por crianças. Revista X, v. 18, n. 01, p. 5-38, 2023.

BALBINO, T. R. T.; TONELLI, J. R. A. A avaliação por pares com crianças aprendizes de língua inglesa. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 20, n. 2, 2021.

BARBOSA, D. M.. A voz do professor: como os professores das escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo encaram os livros didáticos de inglês. 2025. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. doi:10.11606/T.48.2025.tde-19052025-093526. Acesso em: 16 fev. 2025.

BARBOSA, E. G. Avaliação das Aprendizagens no ensino da língua inglesa para crianças. In: Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação orientada para a aprendizagem no ensino de línguas para crianças. Revelli: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, GO, v. 12, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10234>. Acesso em 15 jan. 2026.

BATISTA, P. C.. Ensino de línguas para além do utilitarismo: reflexões sobre educação linguística na infância. In.: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. Unidades de formação para a prática de inglês com crianças, v. 1, São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 35-48.

BERTONHA, G. Educação linguística na Base Nacional Comum Curricular: uma leitura crítica sobre o ensino de Língua inglesa nos anos finais do ensino Fundamental à luz da perspectiva de repertórios translíngues. *Revista X*. v. 15, n. 1, p. 227-246, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70594> Acesso em: 11 set. 2021.

BLACK, P. J., WILIAM, D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31, 2009.

BLACK, P. J., WILIAM, D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148, 1998.

BLOOM, B. S. Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: new roles, new means: the 68th yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)* (Vol. 68(2), pp. 26-50). Chicago, IL: University of Chicago Press, 1969.

BORTOLOZZI, A. C.. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. Niterói: Pedro & João, 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 143, n. 27, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: [10 fev. 2026].

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira – Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

BROOKHART, S. M. Section discussion: building assessments that work in classrooms. In.: G. T. L. Brown & L. Harris (Orgs.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp.351-365). Routledge, 2006.

BROWN, H. D.. *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). Longman, 2000.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books, 1979.

BUTO, M. Y.. Habilidades linguística, cognitiva, sociocultural e socioemocional no currículo paulista de língua inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise crítico-reflexiva à luz de dimensões do letramento. 2025. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/22795>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47, 1980.

CARVALHO PINTO, E. de, GATTOLIN, S. R. B. (2025). Desenvolvimento do letramento em avaliação de professoras de língua espanhola. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e11443, 2025.

CARVALHO PINTO, E. Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/19391>.

CELANI, M A. A.. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 115-126.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: *FORMAÇÃO de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 23-33.

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

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 1, 2004.

COPLAND, F. GARTON, S. BURNS, A. Challenges in teaching English to young learners: global perspectives and local realities. *Tesol Quaterly*, v. 48, n. 4, p. 738- 762, dez. 2014.

CORREA, B. F. As percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita de língua inglesa no ensino fundamental anos iniciais na Rede Municipal de Joinville. Dissertação. Mestrado em Educação. Joinville: Univille, 2025.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014.

CUNHA, A. P. A formação de professores de línguas no Brasil: desafios e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 1, p. 189-202, 2013.

- CUNHA, L.; QUEVEDO-CAMARGO, G. A observação do desempenho de crianças pequenas em tarefas como forma de avaliar. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças. Vol. III. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p.37-53.
- CUNHA, M. C.; BARBOSA, E. G. Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira para crianças. In: SILVA, K. A. (org.). Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania. Brasília: Editora UnB, 2022. p. –. DOI: 10.7476/9786558461647.
- DALLABONA, S.R; MENDES, S. O lúdico na educação infantil. Revista de Divulgação Técnico-Científico do ICPG, 2004.
- DA ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F.. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. Atos de Pesquisa em Educação, v. 16, p. e8574, 2021.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Orgs.) Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUBOC, A. P. M.. A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- EARL, L. Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand oaks. CA: Corwin, 2003.
- ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 46, p. 193-208, jun. 2013.
- FREIXO, M. J. V. Metodologia Científica- fundamentos, métodos e técnicas. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
- FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. Language Assessment Quarterly, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.
- GEE, J. P. Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Routledge, 2007.
- GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes/ALAB, p. 19-42, 2013.
- GIRALDO, F. Language assessment literacy: Implications for language teachers. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 20(1), 179–195, 2018.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1967.
- GOIÁS.Secretaria de Estado de Educação. Documento Curricular para Goiás - ampliado. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020.

- GOMES, E. S.; TONELLI, J. R. A.. Guia de Avaliação para a Aprendizagem de Inglês por Crianças. Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS, v. 26, n. 51, p. 210-232, 2022.
- HADJI, C. Avaliação Desmistificada. [livro digital] Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HATTIE, J. Visible learning for teachers: maximizing impact on learning. New York: Routledge, 2012.
- HAYDT, R. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2004.
- HOFFMANN, J. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 29^aed. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.
- INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. Language Testing, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.
- JOINVILLE. Currículo da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Joinville, 2022. Disponível em:
<https://www.joinville.sc.gov.br/publicacoes/curriculo-da-redemunicipal-de-ensino-de-joinville/> . Acesso em: 01 fev 2025.
- JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.) Tendências contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória: Kaigangue, 2006.
- KAWACHI-FURLAN, C. J.; MALTA, L. S. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. Via Litterae (ISSN 2176-6800): Revista de Linguística e Teoria Literária, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020.
- KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Revista Estudos em Letras, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-20, jul./dez., 2020.
- KLENOWSKI, V. Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 16(3), 263–268. <https://doi.org/10.1080/09695940903319646>, 2009.
- KVALE, S. InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Sage Publications, 1996.
- LAGARES, X. C. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine; et al. (Org.) Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.
- LEAHY, S., LYON, C., THOMPSON, M., WILLIAM, D. Classroom assessment: minute-by-minute and day-by-day. Educational Leadership, 63(3), 18-24, 2005.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: fundamentos e métodos. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGIOLO, G. M. Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2021.

MALIGHETTI, R. Etnografia e trabalho de campo: autor, autoridade e autorização de discursos. Caderno Pós Ciências Sociais: São Luís, v. 1, n. 1, 2004.

MALTA, L. S. Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MALTA, L. S. Conceitos de criticidade e afetividade no âmbito de educação linguística com crianças. In.: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças. Vol. III. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 53-65.

MAVROUDI, A; TSAGARI, D. Language assessment literacy enhancement: any room for technology-enhanced language learning. Proceedings of the IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies, Austin, Texas, 2016, p. 342-346.

MCKAY, P. Assessing Young Language Learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L, S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. Papéis: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Estudos De Linguagens - UFMS , 26(51), 165-184, 2022.

MERLO, M. C. R. Características da criança aprendiz de uma língua adicional: das teorias do desenvolvimento infantil às ideias decoloniais. In.: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. Unidades de formação para a prática de inglês com crianças. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 59-73.

MERLO, M. C. R. Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – 64 Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, M. C. R. Repensando o ensino de línguas estrangeiras para crianças: perspectivas decoloniais autoetnografadas. In.: TONELLI, J. R. A. (org.) et al. Educação linguística com a infância: perspectivas e práticas colaborativas / Organizadoras: Juliana Reichert Assunção Tonelli, Helena Vitalina Selbach, Cláudia Jotto Kawachi Furlan e Cyntia Bailer; Prefácio de Ana Paula Martinez Duboc. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025.

MERRIAM, S. B. Qualitative research: a guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MIZUKAMI, M. H. S. Pesquisa e formação de professores. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C.; et al. (Org.) Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 219-236.

MORAES, I.; FURTOSO, V. Who Will Teach the Teacher Educator? Findings and Implications of an Online Workshop for Fostering Brazilian Teacher Educators' Language Assessment Literacy. In: *Fostering Language Assessment Literacy*. Routledge, 2025. p. 145-165.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Avaliação orientada para aprendizagem no ensino de línguas para crianças. *REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura* (ISSN 1984-6576), v. 12, 2020a.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020b.

MORAES, I. T.; FURTOSO, V. B.; GIRALDO, F. Developing pre-service teachers' language assessment literacy: an analysis of classroom tasks. *Ilha Desterro* v. 77, p. 001-020, e96898, Florianópolis, 2024

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NINOMIYA, S. The possibilities and limitations of assessment for learning: Exploring the theory of formative assessment and the notion of 'Closing the learning gap. *Educational Studies in Japan*, 10, 79–91, 2016.

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA. Professoras e Professores de Inglês no Brasil: Retratos de uma Profissão a partir do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior. São Paulo: British Council, 2021.

OLIVEIRA, T. A. Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF. 2026. Disponível em: <https://forms.gle/Jtt2kLLvLYtMWsVm8>. Acesso em: 31 mar. 2026.

OPENAI. ChatGPT (modelo GPT-5.5) [modelo de linguagem]. San Francisco: OpenAI, 2026. Disponível em: <https://chatgpt.com>. Acesso em: 20 mai. 2026.

PATTON, M. Q. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PENNYCOOK, A. The cultural politics of English as an international language. Longman, 1994.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. From formative evaluation to a controlled regulation of learning. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), pp. 85-102, 1998.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism. Oxford University Press, 1992.

PINTER, A. Teaching young language learners. Oxford University Press, 2006.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; GARCIA, L. G. Avaliação da Oralidade em Língua Inglesa: a atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, v. 20, n. 3, p. 93-117, 2017. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2017v20n3p93>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25481>. Acesso em: 10 nov. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A.. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional (On-line)*, v. 32, p. 1-23, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. A. C. de P. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. *Revista do GEL*, v. 19, n. 1, p. 223-245, 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A. Inglês e avaliação no ensino fundamental I: propostas para o PNE 2025-2035. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 35, e10547, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312024000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 out 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: Breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópio*, 18 (2), 435-459, 2020.

RAJAGOPALAN, K.. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 15-24.

RAJAGOPALAN, K. “A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil”, in: Y. LACOSTE; K. RAJAGOPALAN (orgs.), *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 135-159, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.). *Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagoplan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. [Entrevista concedida a] Kleber Aparecido da Silva, Leandra Ines Seganfredo Santos, Olandina Della Justina. *Revista de Letras Norte@mentos. Estudos Linguísticos, Sinop*, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011.

REA-DICKINS, P. Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, v. 21, n. 3, p. 249-258, 2004.

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

RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal da Educação. Referencial curricular de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto: Secretaria Municipal da Educação, 2019.

ROCHA, C. H.; GATTOLIN, S. Educação linguística na infância como direito humano: pluralidades, criticidade e letramentos. In: SILVA, K. A.; TAKAKI, N. H. (orgs.). *Educação*

crítica de professores/as de linguagens: olhares, agências e vivências - uma homenagem a Walkyria Monte Mor. Parte 1. Campinas: Mercado de Letras, 2024.

ROCHA, C. H.. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. Revista do SETA-ISSN 1981-9153, v. 2, 2008.

ROCHA, C. H.. Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Campinas, SP: Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. A língua inglesa no Ensino Fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 48, p. 247-274, 2009. Acesso em: 28 set 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/VSmCkhKGvCWgbCvFXqzkGvS/?format=html&lang=pt>>

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 23, n. 2, p.273- 319, 2007.

SACCOL, A. I. da C. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. Revista de Administração da UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago, 2009.

SADLER, D. R.. Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119-144, 1989.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, L. I. S.. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor. 2005. 232f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2025. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/>. Acesso em 15 fev. 2026.

SANTOS, L. I. S.. Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103520>. Acesso em: 15 fev. 2026.

SANTOS, L. I. S.. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, p. 223-246, 2011.

SAYER, P. The hidden curriculum of work in English language education: Neoliberalism and early English programs in public schooling. Aila Review, v. 32, n. 1, p. 36-63, 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S., (Org.) Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da Unijuí, p. 49-64, 2006.

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

SHELLEKENS, L. H., BOK, H. G., DE JONG, L. H., VAN DER SCHAAF, M. F., KREMER, W. D., VAN DER VLEUTEN, C. P. A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, v. 71, p. 101094, 2021.

SCHULZ, M; XYPAS, R. Interculturalidade na aula de inglês: caminhos para promover uma educação linguística crítica. *The ESpecialist*, v. 45, n. 1, p. 73-93, 2024.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally, 1967.

SHOHAMY, E. Critical language testing. In: SHOHAMY, E.; OR, I.; MAY, S. (ed.). *Language testing and assessment*. Auckland: Springer Reference, p. 441-452, 2017.

SILVA, B. S. F. da. Repercussões da internacionalização das políticas educacionais nas diretrizes curriculares das escolas municipais de Inhumas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Superior de Inhumas – FacMais, 2021.

SILVA, C. S.; FURTOSO, V. B. Entre o papel de aluno e o de professor de inglês: considerações sobre a formação em avaliação nas licenciaturas. In: ARAUJO, V. C.; SILVEIRA, P. (Org.). *Da teoria e da prática: o ensino de línguas estrangeiras em discussão*. 1ed. CAMPINAS, SP: Pontes, 2017, pp. 43-70.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Erlbaum Associates, 2013.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise temática: considerações metodológicas para pesquisadores iniciantes. *Revista Práxis Educacional*, v. 18, n. 49, p. 1-20, 2022.

STIGGINS, R. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7):534-539. Disponível em: www.jstor.org/stable/20404455, 1991. Acesso em 15 jan. 2025.

TANACA, J. J. C. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

TONELLI, J. R. A., ÁVILA, P. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a Base Nacional Comum Curricular: Silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, 15(5), 243-266, 2020.

TONELLI, J. R. A.; BALBINO, T. R. T. Desenvolvendo o letramento de professores de inglês em (auto)avaliação com crianças. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo , v. 36, e11480, 2025. Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312025000100103&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 fev. 2026. Epub 17-Out-2025. <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11480>.

TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; GATTOLIN, S. R. B.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; QUEVEDO-CAMARGO, G.. Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: British Council, 2022.

TONELLI, J. R. A.; BUENO, B. A. G. A autoavaliação como instrumento para o ensino-avaliação-aprendizagem de língua inglesa para crianças. *Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 12, 2020.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. de S.. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. *Cadernos do IL*, n. 52, p. 508-530, 2016.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. *Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados. Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista* v. 11, n. 1 p. 583-607 jan./jun. 2019.

TONELLI, J. R. A.. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 62.1, p. 58-73, jan./abr. 2023a.

TONELLI, J. R. A. Reflexões sobre um curso de formação continuada acerca da educação bi/multi e plurilíngue na e para a infância. In: DENARDI, D. A. C. et al. (org.). *Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças*. Campinas: Pontes Editores, 2023b. p. 26-50.

TORRANCE, H.. Formative assessment: Some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*, 23(3), 333-343, 1993.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio-ago., 2016.

WILIAM, D.. Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. Black, P., Harrison, C., Lee C., Marshall, B., Wiliam, D. (2002) *Working Inside the Black Box; Assessment for Learning in the Classroom*, London: GL Assessment. 2014.

WILIAM, D. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, v. 37, p. 3-14, 2011.

WRIGHT, B. L. Language, power, and identity: The impact of global English on local languages. 2016.

XIE, J.. A implementação do ensino de chinês na escola brasileira. In: Estudos de linguagem: reflexões sobre diversidade. História, Política e Contato Linguístico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 371p

ZUCCHI, M. P.; SANTOS, L. I. S. Ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: metodologias vivenciadas em anos iniciais do ensino fundamental. In: Eventos Pedagógicos, v. 2, n. 2, p. 171–180, 2011.

Bibliografia Consultada

- ALVES, R. de O. Avaliação "da" e "para" aprendizagem: complementações conceituais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 17-35, 2012.
- BALBINO, T. R. T. A avaliação por pares para a aprendizagem de língua inglesa com crianças. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. *Unidades de formação para a prática de inglês com crianças*. Vol. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 35-47.
- BROOKHART, S. M. Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, v. 30, n. 1, p. 3-12, 2013.
- BROWN, H. D. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson Education, 2004.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer Science & Business Media, 1985.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 6.ed. Petropolis: DP et alli, 2008.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 483-502, 2005.
- FURTOSO, V. A. B.. Avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1º Encontro Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão UEL. Universidade Estadual de Londrina, 2019. (Comunicação oral).
- GARDNER, H. *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- GRÍGOLI, J. A. et al. A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa: um retrato sem retoques. *Revista Lusófona de Educação*, 2007.
- HEATON, J. B. *Writing Language Tests*. Londres: Longman, 1975.
- HODDER, I. The interpretation of documents and material culture. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2000.
- HYMES, D. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin, 1972.

- IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI*, n. 12, p. 81, 2005. Teresina: EDUPI, 2005.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino (org.), *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 211-236, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCKESI, C. C. Processo versus produto. *ABC EDUCATIO*, São Paulo, n. 52, p. 20-21, dez/2005-jan/2006.
- MACEDO, D. Literacies of power: What Americans are not allowed to know with new commentary by Shirley Steinberg, Joe Kincheloe, and Peter McLaren. Routledge, 2018.
- MARTINEZ, J. Z. Uma leitura sobre concepções de linguagem e educação profissional de professores de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007
- MCMILLAN, J. H. Classroom assessment: principles and practice for effective standards-based instruction. Boston: Pearson, 2013.
- MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005.
- MERLO, M. C. Quanto mais cedo, melhor? implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *PERcursos Linguísticos*. Vitória, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MONTE MOR, W. Prefácio. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; HALU, R.C. (orgs.) *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011. p. 11-15.
- PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PEREIRA, L. S.; SILVA, L. A. A formação inicial de professores de línguas: um estudo crítico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 1, p. 57-76, 2016.
- PERES, R. C. V. Projeto Londrina Global: currículo e representações sociais dos professores de inglês para crianças. Dissertação: Mestrado em Estudos da Linguagem. UEL: Londrina, 2018.
- PILL, J.; HARDING, L. Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, v. 30, n. 3, p. 381–402, 2013.

ROCHA, C. H.. Parâmetros para o ensino de LE (Inglês) para crianças de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental público: investigando princípios e práticas. Revista do SETA-ISSN 1981-9153, v. 1, 2007.

ROCHA, C. H.. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores. São Carlos: Editora Claraluz, p. 15-34, 2008.

SANTOS, M. S.; ALMEIDA, M. J. Desafios emocionais na prática docente: um olhar sobre a formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 62, p. 419-436, 2016.

SÃO PEDRO, J. Língua Inglesa no Ensino Fundamental I. Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS , v. 26, n. 51, p. 146-164, 22 fev. 2023.

SILVA, F. L. C.; SANTOS, L. R. M. Análise crítica do ensino de língua inglesa no Brasil: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. Revista de Linguística Aplicada, v. 15, n. 3, p. 535-554, 2016.

SOUSA, A. T. S.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa e o exercício da docência no ensino fundamental. VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste-Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PE-II Simpósio Gestão da Educação Currículo e Inovação Pedagógica. Recife, PE: Políticas, Práticas e Gestão da Educação, 2012.

STEIN, S.; SOARES, M. C. A formação de professores: desafios e novas práticas. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 9-27, 2017.

STEWART, D. W.; SHAMDASANI, P. N. Focus groups: Theory and practice. Sage publications, 2014.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

APÊNDICE 1 - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução CNS 510/2016)****Avaliação de rendimento de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental**

Eu, THIAGO ALCEBÍADES OLIVEIRA, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa **“Avaliação de rendimento de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental”** orientada pela Profa. Dra. Sandra Gattolin.

Minha pesquisa tem como objetivo investigar as práticas avaliativas adotadas por professores de inglês no Ensino Fundamental 1, em um momento em que tem crescido o número de contextos municipais e estaduais que passaram a incluir o ensino de inglês nesta etapa. Sabemos que, historicamente, a formação de professores de língua inglesa para o Ensino Fundamental 1 não era amplamente contemplada, o que gera um cenário de desafios em termos de metodologias e abordagens pedagógicas. Nesse contexto, tenho interesse em compreender como esses professores têm avaliado o rendimento de seus alunos, buscando identificar as práticas e os desafios envolvidos na avaliação do aprendizado de inglês em uma faixa etária que tradicionalmente não era atendida por essa disciplina.

Você foi selecionado (a) por ser professor de inglês no Ensino Fundamental 1 da rede municipal de ensino da cidade de Ribeirão Preto / SP, cidade onde o estudo será realizado. Primeiramente você será convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem sua prática de avaliações em sala de aula e posteriormente, será convidado a participar em encontros coletivos, juntamente com os outros professores do quadro.

A primeira entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Os encontros com o grupo serão realizados na sala de reuniões da Unidade Escolar, ou em outro local, organizado pelo pesquisador, se o grupo assim o preferir.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto, pois, em minha pesquisa, que envolve professores discutindo práticas avaliativas de língua inglesa para crianças, os riscos podem se manifestar de diferentes formas dentro das dimensões citadas na Resolução CNS nº 466/2012, como 1) Físico: Embora improvável, pode haver fadiga devido ao tempo dedicado às entrevistas e ao grupo focal, especialmente se forem longos ou ocorrerem fora do horário regular de trabalho, a depender do grupo; 2) Psíquico: Os participantes podem sentir estresse ou ansiedade ao discutir suas práticas, principalmente se perceberem lacunas na própria formação ou dificuldades em lidar com a avaliação de crianças. Além disso, o receio de julgamento por parte dos pares pode gerar desconforto; 3) Moral: Caso os professores

revelem experiências que envolvam dilemas éticos ou práticas avaliativas questionáveis, podem sentir-se expostos ou receosos de que suas falas sejam mal interpretadas, afetando sua imagem profissional; 4) Intelectual: A troca de ideias pode gerar desafios cognitivos, especialmente se houver exposição a perspectivas muito diferentes das suas. Alguns participantes podem se sentir inseguros quanto aos próprios conhecimentos ou até desmotivados caso percebam lacunas significativas em sua formação; 5) Social: Dependendo da dinâmica constante no ambiente de trabalho, o compartilhamento de experiências pode impactar a relação dos participantes com seus pares, principalmente se houver discordâncias fortes ou exposição de práticas divergentes. Isso pode afetar a dinâmica dentro da escola ou grupo ao qual pertencem. 6) Cultural: Como a avaliação está diretamente ligada a concepções educacionais e culturais, diferenças de visão podem gerar desconforto, principalmente se os participantes se depararem com abordagens que contradizem suas crenças pedagógicas ou valores institucionais; 6) Espiritual: Se a discussão envolver crenças mais profundas sobre o papel da educação ou valores individuais, por mais que será evitado ao máximo, pode haver um impacto subjetivo, ainda que sutil, na percepção que os participantes têm de sua própria prática docente e missão profissional. Para minimizar esses riscos, os participantes poderão interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo, bem como optar por não responder a determinadas perguntas. Além disso, serão adotadas estratégias para criar um ambiente seguro e respeitoso, como a garantia de sigilo e o uso de diretrizes para uma comunicação respeitosa durante os encontros. Serão retomados, no caso de pausa na coleta de dados, inclusive em casos de fadiga, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Avaliação de Línguas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos títulos genéricos, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. No que diz respeito ao acesso aos dados, somente o pesquisador e o(a) orientador(a) terão permissão para visualizar e manusear as gravações das entrevistas e dos grupos focais. Para garantir a segurança das informações, os arquivos de áudio serão armazenados exclusivamente em um HD externo criptografado próprio, em local seguro, evitando o uso de serviços de armazenamento em nuvem ou redes abertas o quanto possível. Além disso, os dados serão mantidos por um período de até cinco anos após a conclusão da pesquisa, sendo posteriormente apagados de forma definitiva.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante

a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pelo pesquisador e posteriormente submetidas ao escrutínio de aplicativo digital de transcrição de áudios. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Os voluntários que participarem do estudo serão informados sobre os achados por meio de um relatório enviado por e-mail e, caso desejem, poderão agendar uma reunião para discussão dos resultados.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: de segunda-feira a sexta-feira, das 08h às 12h (remotamente) e das 13h às 17h, (presencialmente).

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: THIAGO ALCEBÍADES OLIVEIRA

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar e receber o relatório desta pesquisa em meu e-mail.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

E-mail do Participante

APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista

Roteiro de entrevista

1. Contexto e Formação

- Qual é a sua formação acadêmica e qual a sua experiência no ensino de língua inglesa para anos iniciais do ensino fundamental?
- Você recebeu formação específica em avaliação na sua graduação? Se sim, como essa formação influenciou suas práticas e, se não, como ela poderia ter sido útil para você?

2. Métodos de Ensino

- Quais métodos ou abordagens de ensino você utiliza para ensinar inglês aos seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?
- Que critérios você considera ao selecionar/preparar as atividades que utiliza nas aulas?

3. Práticas Avaliativas

- Quais instrumentos avaliativos você utiliza para medir o rendimento dos alunos em inglês? (por exemplo, provas, trabalhos, projetos, etc.)
- Com que frequência você realiza avaliações formais e informais?
- O que você precisa adaptar na sua prática avaliativa para atender às particularidades dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?

4. Feedback e Reflexão

- Como você fornece feedback aos alunos?
- De que maneira você utiliza os resultados das avaliações para ajustar suas práticas de ensino?

5. Desafios e Necessidades

- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao avaliar o desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em inglês?
- Que recursos ou suporte você considera necessários para melhorar suas práticas avaliativas?

6. Percepções sobre os Alunos

- Como você percebe o engajamento e o interesse dos alunos nas atividades de inglês?
- Quais características ou necessidades dos seus alunos você considera mais importantes ao planejar avaliações?

7. Efeito das Avaliações

- Você acredita que as suas práticas avaliativas contribuem para o aprendizado dos alunos? Por quê?
- O que você espera obter com suas práticas de avaliação?

8. Mudanças e Inovações

- Você já se viu na necessidade de mudar suas práticas avaliativas? Em caso positivo, o que motivou essas mudanças?
- Como você se atualiza sobre práticas de avaliação e ensino de línguas para crianças?

9. Considerações Finais

- Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre suas experiências com avaliação no ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental?

APÊNDICE 3 - Transcrição da gravação da entrevista com Participante 1

Transcrição do áudio da entrevista com PARTICIPANTE 1

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Bom, —, qual que é a sua formação, o que você tem de experiência de inglês no ano inicial? Nos anos iniciais?

PARTICIPANTE: Eu já trabalhei com anos iniciais, quando eu comecei da aula em cursos de inglês. Depois, quando eu entrei no SEB, que ainda chamava COC, na sexta-feira todos os professores tinham que trabalhar com os anos iniciais e que a gente depois montou o bilinguismo, que entrou um ano ou dois depois. Então, nos meus primeiros anos eu dava aula nos anos iniciais e depois nunca mais até o ano passado.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: E nesse início seu foi bilinguismo, o que você diz, para implantar a educação bilíngue? Nas escolas regulares?

PARTICIPANTE 1: Exatamente, com educação bilíngue.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Não era escola pública?

PARTICIPANTE 1: Era particular.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: E você se formou em letras mesmo?

PARTICIPANTE 1: Letras e tradutor e intérprete, na Ibero-Americana, em São Paulo.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: São Paulo?

PARTICIPANTE 1: É.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Você recebeu alguma formação específica, pode ter sido na graduação ou fora, em relação a avaliação?

PARTICIPANTE 1: Não, não para anos iniciais, não. Iniciais, não. E para anos... Para os anos, sim, na própria faculdade mesmo, na parte didática.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Ah, foi na parte didática?

PARTICIPANTE 1: Na parte didática tinha avaliação. Era dentro da disciplina didática.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Tá. Em relação a método, abordagem, esse tipo de coisa, você considera que usa o que na sala de aula? Você pensa nisso?

PARTICIPANTE 1: Ah, eu acho que penso pouco, mas acho que eu ainda tento usar um natural approach, né? Uma aproximação mais próxima da realidade do dia a dia, de falar uma língua com outra pessoa. Dentro de situação do dia a dia, então acho que fica mais dentro do natural approach. Que agora tem um outro nome mais bonito que natural approach, que eu não lembro qual é que se chama. Que é... Que são do dia a dia, essas coisas? É. Communicative approach? Communicative approach, esse mesmo. Que é meio natural approach, né? É.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: E que, na hora que você seleciona uma atividade para essas aulas que você diz que dá? Para os pequenos. Para os pequenos. Você falou que gosta de seguir essa questão natural, de comunicativo, do dia a dia. Na hora que você seleciona as atividades/

PARTICIPANTE: Bastante CLIL também, eles fazem bastante atividade que eles vão usar o inglês, mas não necessariamente o todo, né? Tipo, todas as instruções vão estar em inglês para as atividades, mas eles estão lá conversando em português um longe do outro. Eles acabam usando um CLIL para chegar no final do trabalhinho que eles estão fazendo. A gente

usa bastante códigos, porque esses primeiros anos não tem muita coisa no livro, né? Eles não escrevem ainda.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Mas aí você sentia falta de atividade no livro?

PARTICIPANTE: Sim. Se tivesse mais. Coisas mais concretas, que eles tivessem um tempo fazendo aquilo. Porque, no fim, a gente faz tudo junto com eles ainda nos anos iniciais. Eles não têm muita autonomia. Então, assim, atividade que o aluno consiga fazer na sua idade para ele ser avaliado sem interferência do professor, né? A gente não tem. Todas as atividades eu acho que a gente tem que fazer junto.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Ah, você sente então que as atividades do livro não tem autonomia. Para fazer sozinhos.

PARTICIPANTE 1: Então, como a gente separa, né? Quem é que consegue e quem não consegue. Os que estão lá na frente, eles fazem. Mas, do meio para baixo, eles precisam de alguém o tempo inteiro conduzindo a atividade.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: E isso aí te dá trabalho?

PARTICIPANTE 1: Dá, né? Porque o professor nunca para nos anos iniciais. O tempo inteiro você está fazendo coisa com o aluno. E na hora de... porque, assim, mesmo a gente tendo o livro, tem as atividades lá do livro. Sim, a gente faz. E, às vezes, tem professor que nem faz todas, tem professor que faz todas.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Você.

PARTICIPANTE 1: Faço tudo.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Você faz tudo.

PARTICIPANTE 1: Os que tem na internet, os que tem no livro. Tudo que está dentro das aulas deles, do material deles, eu uso tudo.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR? Você usa tudo porque você considera bom ou você usa tudo também porque falta material?

PARTICIPANTE 1: Não, eu acho bom o material. Eu acho que quem preparou o material teve mais tempo do que eu para pensar na atividade relativa ao que eles estão vendo. Então eu acho que o dele está melhor do que o que eu vou fazer.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Além das atividades do livro, você faz outras?

PARTICIPANTE 1: Faço. Pego muita coisa na internet, faço bastante coisa dentro do mesmo assunto só para fixação. E aí coisas que são mais autônomas, que eles podem tentar fazer mais sozinhos. Mais objetivas mesmo, ligar, colorir, parear. Coisas que eles conseguem fazer, que aí a gente usa a instrução em inglês, mas não necessariamente o inglês ali, porque eles não leem inglês. É um outro aluno que consegue identificar o que está escrito ali.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: E você faz isso, você diz que, o que você falou disso? Atividades de parear, quais são as suas atividades de parear?

PARTICIPANTE 1: Aquela que ele tem que achar um que é igual ao outro, ou que tem uma afinidade com o outro. Às vezes tem mãe e ele tem que encontrar qual é o filho. Ou ele vê a cor azul, ele vai ter que achar o outro que também é azul, entendeu? Coisas mais intuitivas.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Você falou que essas são intuitivas e objetivas. O que ia ser o subjetivo para você, o que você acha que atrapalha?

PARTICIPANTE 1: Por que eu acho que o subjetivo atrapalha? Eu não acho que ele atrapalhe, eu acho que o livro tem mais atividade subjetiva.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Ah, é?

PARTICIPANTE 1: Eu acho. E assim, vamos pegar uma unidade que eles aprendem do e does, pelos anos iniciais. Impossível, impossível. O do e does não faz nenhum sentido para ninguém que dirá para uma criança, não é? Não existe na nossa língua. E aí, o próprio livro vai trabalhar várias perguntas com o do e does. E que ali, para mim, aquilo ali é o maior passivo. A gente faz atividade, mas eu não entro nisso daí. Se eu quisesse praticar isso, eu iria pegar um negócio mais objetivo. Coloca só o do, ou coloca só o does. O livro é mais assim, é o todo. Ele espera mais que o aluno vá aprendendo ao longo do tempo. É assim mesmo que tem que ser, né? Mas quando eu quero focar em uma coisa específica, aí eu pego um exercício mais focado, mas que trabalhe exclusivamente aquilo que eu estou querendo ver.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Então, a objetividade é um dos critérios que você usa para escolher atividade?

PARTICIPANTE 1: Atividade. Que eu vou fazer com eles, sabe? Que eu vou trazer, assim, objetividade. É isso? É isso.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Tem outro critério que você usa na hora de preparar a aula?

PARTICIPANTE 1: O tempo que vai levar, né? Atividades muito longas não dão tempo, atividade muito curta não resolve, porque você tem que encher o aluno de atividade uma vez na aula. Então, o tempo da atividade influencia bastante. A sala. De sala para sala, uma mesma atividade, nem sempre dá para usar. Mesmo ano, mesmo ano. Então, o nível da própria sala, acho que é isso.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: De instrumento de avaliação, você considera instrumento, tipo assim...

PARTICIPANTE 1: Trabalhinhos.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Você usa trabalhos.

PARTICIPANTE 1: Eles fazem trabalhinhos, eles fazem trabalhinhos em grupo. Geralmente, nessa idade, eu faço mais trabalho para avaliar mesmo, em grupo, para até eles não se exporem tanto, porque por enquanto eles estão engatinhando, traumatizando, em inglês é pegar ódio para a vida. Então, para não odiar para o resto da vida, eu boto eles sempre em grupinhos, e aí eles fazem atividade, o que é melhor ajuda o que não é, e aí eu tenho uma nota do coletivo.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Geralmente, esse trabalho é escrito ou falado?

PARTICIPANTE 1: Escrito. Escrito, mas é pouco escrita, mais liga, completa, marca, assinala. Então, trabalham no instrumento e é o que você usa. É. Agora, atividade oral, pequeninhos diálogos, mas bem pequenos. Geralmente, eles vão apresentar na sala, produz o pequeno diálogo e vão apresentar para a sala, e aí é só oralidade, coisa simples também.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: E você, com que frequência você dá isso? Por exemplo, num bimestre?

PARTICIPANTE 1: Geralmente, uma vez por mês tem um trabalhinho, e uma vez por mês tem alguma atividade avaliativa. Eu vou chamar de atividade avaliativa, e eles nem sabem que aquilo, na verdade, é uma provinha. Aí você não fala, então? Gente, vocês estão fazendo prova, e eles falam, mas prova, você falou que era uma avaliação, porque eles não sabem que é a mesma coisa, entendeu? Então, aí a gente não chama de prova, para eles não apavorarem,

mas aí é todo mês. Aquilo que eu passei o mês inteiro vendo, vou fazer alguma atividade para ver o que é que reteve. Ótimo.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: E você dá esse feedback para eles?

PARTICIPANTE 1: Sim, devolvo, comente, e geralmente faço a correção com eles todos.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Ah, é?

PARTICIPANTE 1: Então, as atividades que a gente faz, quase tudo eu faço correção com eles.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: E além de dar nota, com essas avaliações que você faz, com esses trabalhos que você faz, além de dar nota, você faz o que com esse resultado também, que você olha, que você vê?

PARTICIPANTE 1: Eu acho que a partir dele você pensa em estratégia para aquele aluno naquele problema, né?

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Você consegue dar esse retorno para o aluno individual?

PARTICIPANTE 1: Não, a gente tem salas muito grandes, são 30 alunos, vai ter 15 com a mesma dificuldade, aí a gente trabalha mais com o coletivo mesmo. É um caso outro, que é extremo, né? Um aluno que realmente você está percebendo que ele está com muita deficiência, geralmente não é só no inglês, né? Nessa idade que a gente começa a descobrir as deficiências. E aí tem que encaminhar, tem que chamar pai, tem que passar para o coordenador, né? Então, geralmente, é um caso assim, daquele indivíduo, aquele aluno, não está conseguindo acompanhar.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Você tem noção de quantas turmas você tem?

PARTICIPANTE 1: Eu tenho quatro. Três. De manhã não tenho nenhuma, só tenho as três da tarde.

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Entendi. Estamos acabando já. Em relação a avaliar essas crianças, qual que é o principal desafio? Você falou de sala numerosa.

PARTICIPANTE 1: O fato deles não serem alfabetizados até o quinto ano, por exemplo, né? Porque no mundo ideal, e o que eu lembrava, por exemplo, do tempo que eu trabalhei em escola particular, com o quarto e quinto ano, eles já eram alfabetizados, então alguma escrita a gente podia entrar e cobrar, né? Como o nosso aluno cada vez vem mais sem saber ler até o final do curso, até o fundamental, iniciais, isso atrapalha demais. A gente fica muito preso só à oralidade. A oralidade acaba ficando muito vago, né? Eles precisam do completo. Vamos ver como é que escreve isso daí, né?

PARTICIPANTE ENTREVISTADOR: Entendi. E... Se pudesse fazer alguma coisa para melhorar, assim, sua prática é, se pudesse fazer qualquer coisa para melhorar essa coisa de avaliação... O que te ajudaria muito?

PARTICIPANTE 1: Se pudesse melhorar, mudar uma coisa em educação, em qualquer ano, é dividir pela metade o número de alunos que a gente tem e acaba com qualquer problema. Se a gente tivesse salas, pensa se bem, de 15 a 20 alunos, quando é que a gente ia ter problema? Nunca. De 15 a 20 alunos, você consegue cuidar individualmente deles.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você acha que dá para trabalhar melhor?

PARTICIPANTE 1: Com certeza. Basta você ver o dia que falta muita gente, o tanto que a sala rende, quanto que você consegue fazer coisa que você nunca consegue. Porque o número é menor. Não é porque são bons ou ruins, é muita criança num lugar só, ao mesmo tempo. Eles te distraem demais, eles desviam a nossa atenção o tempo inteirinho, atrapalha mesmo. Para mim, o que atrapalha a escola é que cada vez mais a gente tem salas enormes, lotadas de alunos. E aí não tem mais individualismo nenhum. Não dá para dar um tratamento individual. Não.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E de infraestrutura, você acha que está ok?

PARTICIPANTE 1: Infraestrutura? Hoje, esse ano, até o ano passado não tinha muito nada, esse ano a gente tem as coisas que realmente fazem a diferença principal. A gente tem projeção, você tem como mandar imagens, você tem como mandar som. Mas sempre quebra, sempre está faltando alguma coisa. Uma hora tá faltando projetor, outra hora tá faltando a internet, outra hora tá faltando o som. A diferença também é isso daí. A gente queria que a escola tivesse as coisas e elas todas funcionassem. Porque, no particular, funcionam. Se quebrar, alguém vai na hora reclamar e vai ter resultado. E aqui a gente permanece. A gente permanece por muito tempo com coisas quebradas e aí você vai se virando com o que você tem e aí perde aquele ritmo que você estava vindo de usar as ferramentas. O aluno entender, por exemplo, quando você está passando um áudio, uma imagem, você não está enrolando o tempo dele, ele está fazendo exercício. Mas se você faz isso uma vez a cada 3 meses, ele tem impressão de que você só está dando aquele restinho de aula aquele dia. Então, assim, falta isso. Falta muito na escola. Tem que ter consistência na parte de equipamentos funcionando. Essa parte que não está sempre mais ou menos. Calor sem fim, ventiladores que não funcionam direito, luminária queimada.

A gente sempre tem essas coisas que desviam a atenção, distraem. A escola deveria ser um lugar mais calmo, com as coisas funcionando, uma temperatura agradável e com um número de alunos que você consegue conhecer todo mundo no primeiro mês. Para 30 alunos, quando você consegue conhecer bem os 30, já ajuda.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você usa recursos seu?

PARTICIPANTE 1: Como assim? Para dar aula? Hoje não mais, mas eu uso a internet. Eu trazia meu computador até metade desse ano quase, que foi ligar minhas coisas aqui. Eu usava meu próprio computador. O controle nós compramos, porque senão a gente não teria mais. Não teria como projetar também se não tivesse comprado. Os xerox que eu uso de atividades essas eu acabo pagando, porque você pede para a escola. Quando a atividade vem, você já está em um assunto diferente. Lá ficou lá para trás. Então eu acabo pagando para chegar na hora que eu quero. No fim, a gente paga bastante para trabalhar.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você... Então você considera as avaliações, esses trabalhos que você dá/

PARTICIPANTE 1: Oralidade... Faço trabalhos de oralidade, faço trabalhos escritos também, apresentação.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E é você que propõe esse trabalho, ou é do livro?

PARTICIPANTE 1: Não, trabalhos fora, tudo eu.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Em relação ao aluno, antes de você dar esse trabalho, que vai ser a sua avaliação, você considera a avaliação, você pensa no seu aluno?

PARTICIPANTE 1: Sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Ou é mais uma coisa sua?

PARTICIPANTE 1: Não, isso é uma coisa que eu sei que ele consegue fazer. Naquela parte, ele vai concluir, ele vai entender do que eu estou falando. É muito guiado.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Ah, você prepara bem pensando nele. Tanto no inglês, ou também na pessoa dele?

PARTICIPANTE 1: Então, no indivíduo, no indivíduo, não. É na sala, como essa sala consegue fazer isso, aquilo, então dá para a gente fazer um trabalho no inglês. Mas no indivíduo, não, a gente tem aluno demais.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então, você pensa no inglês, o que ele consegue fazer no inglês e o que ele consegue fazer em atividade?

PARTICIPANTE 1: Exatamente. Ou até escrever. A gente tem muito aluno que ainda não domina caneta e lápis. Não, caneta nenhum domina, mas próprio lápis, você tem muito aluno que ainda você vê que não está escrevendo ainda com aquela autonomia, com aquela facilidade de escrever. Eles têm que ficar olhando o, letrelinha a letrelinha.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você acha que essas coisas, esses trabalhos que você dá, essas avaliações que você dá, você nota? Você acha que isso que você está fazendo está ajudando eles no aprendizado deles? Ou você acha que no final/

PARTICIPANTE 1: Eu acho que sim, eles gostam. Eles ficam orgulhosos do que eles produzem. Até que eu consegui mesmo, eles acreditavam que fariam e fariam e fazem. Então, sim, eu acho que ajuda, sim. Eu acho que dá uma confiança. Eu acho que dimensiona o que eles sabem, porque aí também tem aquele que não consegue ele percebe que deveria estar conseguindo porque a maior parte da sala fez. Então, serve sim como uma avaliação, né? Ele se coloca dentro da sala como é que ele está.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi. E você... Quando você faz essas avaliações, o que que você espera obter desses alunos? O que que você espera obter com essa prática sua? Porque, na verdade, se a gente não quiser dar avaliação, a gente não precisa.

PARTICIPANTE 1: Não precisa, exato.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Mas quando você faz isso?

PARTICIPANTE 1: Então, eu acho que se eu... É mais pra mim do que pra eles. Se eu não fizer nenhuma avaliação, eu não sei aonde eu vou continuar, entendeu? É a partir da avaliação que eu vou ver o que que eu preciso ver de novo e pra onde eu posso continuar.

Porque se não, para e tem que parar. E se você ver que a sala inteira está com a mesma dificuldade, não dá pra continuar, né? Então, aí para ali, vamos retomar, se daí não ficou pronto aí. Então, é mais pra mim pra eu saber pra onde eu continuo do que pra aluno, porque o aluno não tem tanta consciência disso, né? Por mais que a gente retome, corrija, ele vê que ele errou, ele não percebe que ele está aprendendo até passar dois, três anos. Dois, três anos pra frente é que ele fala, lembra quando a gente aprende tal coisa, que aí ele já sabe. Tá, tá. Mas ele não tem essa consciência no meu olho.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Só faltam mais duas. E essa avaliação que você dá, você acha que na avaliação, por exemplo, ele está fazendo o trabalho, você acha que naquele trabalho ele também está aprendendo?

PARTICIPANTE 1: Sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Fazendo aquilo, né?

PARTICIPANTE 1: Sim. Se até aquele momento ele não tinha ligado as coisas ali, ainda é uma oportunidade.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você já sentiu necessidade de mudar? Você falou assim, eu costumava fazer isso todo ano, mas eu não vou poder mais fazer isso. O que que te fez mudar?

PARTICIPANTE 1: Então, no caso dos anos iniciais, eu ainda estou aprendendo a lidar com eles, então ainda não mudei, porque ainda estou testando, estou achando que por aqui está indo ok, né? Mas é lógico, se eu falasse, não, mas isso aqui está chegando, três anos que eu estou trabalhando com eles, que agora eu só faço dois, né? E eu vi que não tem resultado do jeito que eu tenho, que eu queria. Aí é a hora de eu repensar o que é que eu estou fazendo e mudar, sim. Mas por enquanto não mudei ainda, não. Eu não tenho tanto tempo assim pra ter. Não tem tempo, né? Não, só dois anos.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então, a avaliação, você considera que o que você faz de avaliação é o trabalho, oralidade, a participação dele dentro da sala de aula, né? Como ele se comporta, se interessa, como ele produz, é isso, né?

PARTICIPANTE 1: Mais ou menos é isso mesmo. As avaliações iniciais e tudo tem... É, porque ele tem três de qualquer jeito, então já pego sempre uma pra participação, que aí vai englobar, fez atividade, o livro está em dia, tem os vistos daquele livro nessa, então isso daí já é uma nota dele. A provinha, que é alguma atividade que é escrita ali, com os coleguinhas é outra, e aí sempre um trabalhinho que eles tem que se apresentar, se expor, e aí é a terceira notinha.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi. Você já leu alguma coisa sobre avaliação para crianças?

PARTICIPANTE 1: Não, não lembro de nada.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Nem na formação da prefeitura?

PARTICIPANTE 1: Eu não leio formação da prefeitura.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você não lembra de ter visto?

PARTICIPANTE 1: Eu lembro que a gente, eu lembro que eu estava na secretaria, nós tivemos um curso sobre avaliação, e aí falava, inclusive, dos pequenos, mas como eu não dava aula para os pequenos até o ano passado, isso também para mim não era uma coisa que eu dava muito importância.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi.

PARTICIPANTE 1: Então acho que agora está na hora de começar.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E é meio diferente do fund dois?

PARTICIPANTE 1: É bastante. É bastante, demais, eu acho. Para línguas, mais ainda, né? Porque a gente fica sempre preso no fato de eles ainda estarem aprendendo português de verdade, né? Então o inglês deveria vir junto só na oralidade e no que é dia a dia, que o inglês dele iria aguentar, né? Mas a prática não é assim, porque o próprio livro vai cobrar gramática, vai ter seu foco de vocabulário, nem sempre é do aluno, né? Por exemplo, aqui o aluno de Ribeirão quer aprender o que é metrô em inglês? Ele nem conhece metrô, né? Então nem sempre está dentro daquilo que a gente esperaria para o inglês. Mas também já vi muito material, esse que a gente usa é muito bom, é muito difícil mesmo você ter um material ideal

para essa idade. Porque a verdade é que eu acho que o mundo inteiro está ainda aprendendo a lidar com essa idade, né? Pelo que a gente nota, é. Pelo que a gente nota, é.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: De avaliação, é o último. De avaliação de fund um. Tem alguma coisa mais que você queria falar?

PARTICIPANTE 1: Ah, acho que não, querido. É isso mesmo, né?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Muito obrigada, viu?

PARTICIPANTE 1: Foi um prazer.

APÊNDICE 4 - Transcrição da gravação da entrevista com Participante 2

Transcrição do áudio da entrevista com PARTICIPANTE 2

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Deixa eu te perguntar, qual que é a sua experiência com o inglês nos anos iniciais do fundamental, fund um?

PARTICIPANTE 2: Você fala de metodologia?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Não, a sua experiência, o que você anda fazendo. Quantos anos você já trabalha com isso? Quantas vezes você já trabalhou?

PARTICIPANTE 2: Na verdade, eu estou inteirando o quarto ano trabalhando, né? Um ano e meio eu trabalhei no Estado, também com anos iniciais. E agora no município, dois anos e meio. Então já está quase quatro anos aí trabalhando com criança. Em ensino de inglês.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Sim. Então, você fez letras inglês?

PARTICIPANTE 2: Letras em inglês. E anteriormente eu fiz tradução em inglês.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E deixa eu te falar, você recebeu formação específica sobre avaliação na sua graduação?

PARTICIPANTE 2: Não.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Não? Mas você chegou a ver esse assunto em alguma/

PARTICIPANTE 2: Sim. Participando de palestras. E quando, no curso de tradução em inglês, nós tivemos um breve apanhado sobre avaliação.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Essa tradução em inglês que você fez foi o primeiro do que o outro, né?

PARTICIPANTE 2: Sim

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Tá. Então você tem essa... Você tem essa formação em avaliação porque você foi um pouquinho atrás, né? Participar de palestras.

PARTICIPANTE 2: Sim, sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E na sala de aula em inglês, você... Quais são as abordagens, métodos que você lembra, que você acha que você usa nos anos iniciais? Ou você nem pensa nisso, não usa?

PARTICIPANTE 2: Não, eu uso. A primeira abordagem é o caderno. Tá. Então tudo que eu coloco na lousa ou que a gente... A revisão do livro no caderno.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi.

PARTICIPANTE 2: E aí faço questão de lá carimbar.

Também é uma forma de que eles me façam um devolutivo. Eu preciso de um devolutivo.

Então, primeiro eu apresento o exercício, a atividade, ajudo, pego contribuições, trago alguma dinâmica, só que depois eu quero o retorno. Eu quero essa devolutiva. Então isso eu deixo registrado no caderno.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então o caderno serve como registro.

PARTICIPANTE 2: Sim, sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você faz mais... Que tipo de atividade você acha que você faz mais? Você faz mais atividade escrita, de ouvir, de falar ou de ler?

PARTICIPANTE 2: De trabalho com vídeos e também com leitura. Leitura, eu digo, trago folhas, que aí então... Aquelas atividades, exercícios de ligar uma palavra, a imagem, voltada para a idade deles. para isso eu não conto só com livro didático. Eu pesquiso em outras fontes,

já usei muito trabalhos da Universidade Federal do Rio Grande, do Rio de Janeiro, do Paraná, porque eles têm um material rico em inglês.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Na hora que você faz, pensa nessas atividades, tanto no caderno quanto nessas folhas extras que você traz, quais são os critérios que você usa na hora que você vai escolher? Para saber se uma dá para usar e a outra não. Além da idade que você mencionou, você faz um recorte de idade, né?

PARTICIPANTE 2: Sim, sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Mas na hora que você vê uma folhinha, você fala, você acha que eu vou poder usar isso daquilo. Com tal turma, quais são os critérios que você geralmente usa?

PARTICIPANTE 2: Eu penso no retorno, naquela devolutiva que eles já me deram. Então, a partir disso, eu vejo se eu tenho que avançar ou, talvez, retroagir. Porque, às vezes, acontece de passar um conteúdo... Na maioria das vezes, não. De passar um conteúdo e não atingir o objetivo. Porque há um certo desinteresse da classe. Tem classes que são mais focadas, que querem saber mais. E tem outras que tem uma turma que não está nesse perfil. Então, você vai, dá o exercício, faz a revisão, olha o caderno. Mas aí, depois, eu tenho uma outra... Não sei se é hora de falar isso. Hora de ver. Eu tenho outra maneira de avaliar. Eu tenho uns cards que eu apresento e faço um jogo. Então, eu conto pontos. Primeiro, eu comecei colocando meninas e meninos. Então, quem sabe, da unidade que nós vimos, essa palavra mostra a imagem.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Esses cards vêm no livro?

PARTICIPANTE 2: Vêm no livro. Estão todos plastificados.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E foi você que pediu ou você que fez?

PARTICIPANTE 2: Uns eu fiz e outros eu trouxe da escola anterior.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então, você faz isso e você nota, na maioria das vezes, muito desinteresse.

PARTICIPANTE 2: Desinteresse.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você pensa na atividade que vai trazer interesse para eles?

PARTICIPANTE 2: Sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Tem sentido que você tenha conseguido acertar nessas atividades? Ou errar?

PARTICIPANTE 2: Acho que a gente tem errado mais. Porque tem algumas atividades, por exemplo, essa que eu trago no saquinho com várias palavras. As palavras das unidades que é uma revisão. Aí vamos sortear hoje. Aí a criança sorteia e ela tem que me falar a palavra ou o que aquela imagem significa. Na maioria das vezes, zero. Às vezes, uma unidade que a gente viu há 15 dias. Não lembra mais. É como se fosse uma parede em branco e continua em branco. Então, aí eu vou buscar imagens, exercícios, para tentar resgatar isso. Mas nem sempre.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você está falando nível de palavra, né? Nem frase, né?

PARTICIPANTE 2: Nem frase. É palavras.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Mas você nota que tem um engajamento deles com essa atividade, mesmo eles não saberem o resultado?

PARTICIPANTE 2: Sim. Eles amam serem desafiados. Isso no geral. Desde o menininho lá do primeiro ano até o terceiro ano. Que é a faixa etária que eu trabalho. Eles gostam do desafio.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Que atividades que você dá que você sente que eles se sentem assim? Além dessa. Ou que você já deu? Ou que você se lembrou?

PARTICIPANTE 2: Música. Música eles gostam. Muito. Tem uma facilidade para memorizar, para saber as palavrinhas. Isso é legal. E a outra coisa que eles gostam é desenho. Desenhar, pintar, colorir.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: A atividade é pintar e colorir?

PARTICIPANTE 2: Nossa!

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E ouvir musiquinha?

PARTICIPANTE 2: Sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Adoram?

PARTICIPANTE 2: Adoram.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você nota engajamento?

PARTICIPANTE 2: Sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Isso para você já é uma coisa que você fica... Para você, você acha que nesse processo da musiquinha, nesse processo de colorir, você acha que eles estão aprendendo?

PARTICIPANTE 2: Olha... Se não estão, há um caminho. Está. Porque nós estamos sempre na busca de melhorar isso. Como fazer para melhorar isso? Mas, infelizmente, nós estamos em um momento de disputa, eu acho. Da escola com a tecnologia. É, porque o professor e os métodos que a gente... Ainda são muito tradicionais. Mesmo que agora a gente tenha esse auxílio de passar um vídeo, uma música. Eu acho que ainda são muito tradicionais. A gente tem que ter mais... Ofertar diversidade. E não sempre a gente consegue

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Diversidade de instrumentos?

PARTICIPANTE 2: Sim. Sim. Plataformas. Não que elas não existam.

Elas existam. Talvez até eu, como professora, é que ainda não sei usar todas essas plataformas. Porque nós, professores, não somos preparados. Pelo menos na minha época de faculdade, não fomos preparados para isso.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você... Quais... Se pudesse me falar um instrumento de avaliação que você usa e considera que é um instrumento de avaliação. Tem algum que você usa sempre?

PARTICIPANTE 2: Eu acho que o mais importante deles ainda é a questão do caderno. Que vai ser o registro, né? O registro e que eles se esforçam para entregar. Mas mais para ganhar um carimbinho.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E é um momento que eles fazem sozinhos?

PARTICIPANTE 2: Sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você acha que isso é legal, assim, de eles fazerem sozinhos?

PARTICIPANTE 2: Sim. Então, a outra coisa, quando eu uso o livro e a gente faz atividade, projeta o livro, eu sinto um certo engajamento ali. É que pelo menos você sente que valeu, que você aproveitou aquela hora que tem aula, que não há rendimento. Não há... Salas, né? Não aulas específicas, mas algumas salas.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: nessas aulas que não tem rendimento, como é que você nota que não teve rendimento? Que não teve engajamento?

PARTICIPANTE 2: Não teve engajamento. De uma sala, por exemplo, uma sala específica, que é a do primeiro ano, o engajamento é praticamente, eu diria, 10% da sala. Os outros, 90%.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E nesse momento que você tá vendo na aula que não tá engajando, que todas as atividades que você tá dando não estão funcionando, o que você faz? Você pensa em outra atividade na hora ou você mantém o seu plano inicial?

PARTICIPANTE 2: Não, eu penso em outra atividade. Eu tento ofertar outra coisa pra trazer esse aluno pra mim, mas nem sempre eu consigo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Isso durante a aula ou você já vem de casa antes com várias atividades?

PARTICIPANTE 2: Eu trago o plano B, sempre.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E o plano B, quando o plano B não funciona, o que você faz? Você continua tentando ou você...?

PARTICIPANTE 2: Eu choro.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você chora?

PARTICIPANTE 2: Porque, pensa, a gente tem uma aula de 50 minutos. Você gasta de 10 a 15 pra fazer uma chamada, né? O restante é pouco pra eles prestarem atenção e, mesmo assim, eles desviam um pouco.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi. Por mais que você pense nas atividades boas pra eles, né?

PARTICIPANTE 2: É. Se eu trago o desenho, se eu trago a música, se eu coloco o filminho, nem sempre dá certo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E tudo isso que você faz é na tentativa de fazer eles terem contato com o inglês?

PARTICIPANTE 2: Sim, de se interessarem. Conto histórias, conto sobre as tradições, trago videoaulas, trago desenhos mostrando o quanto que é interessante aprender outro idioma.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então, você vai pela via, também, um pouco, de tentar convencer eles, de tentar fazer eles se interessarem pela matéria primeiro?

PARTICIPANTE 2: Sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Porque você acha que depois eles vão ter um engajamento melhor?

PARTICIPANTE 2: Sim. Mas tem um outro lado que é muito triste.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: O quê?

PARTICIPANTE 2: Sentir que os colegas de profissão, dentro da escola, acham desnecessário o ensino de língua inglesa. Já ouvi isso na sala dos professores, não só aqui, na outra escola, né? Que eles acham desnecessário, acham inútil a aula de inglês. Então, assim, que eu perceba que eles não pensam a longo prazo. Esse tipo de professor, esse professor mais tradicional, esse professor que não tem visão de ampliar, por exemplo, o ensino. E que não quer dar a

mesma oportunidade para o aluno da escola pública que o aluno riquinho tem. É isso que é mais triste. Eles têm essa escolha, o da escola pública não pode, né?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Com que frequência você dá avaliação, você diria?

PARTICIPANTE 2: Cada término de um capítulo do livro, por exemplo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Aí você faz aquilo que você chama de avaliação.

PARTICIPANTE 2: É, que é trabalhar com essas imagens do capítulo, que é ver o que eles entenderam das palavrinhas, o uso delas, a aplicação.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Tá. Como é que você dá feedback para o aluno? Você dá feedback para o aluno?

PARTICIPANTE 2: Dou, dou.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Como é que é isso? Oralmente, você faz anotações, carimbinho?

PARTICIPANTE 2: Eu chamo para conversar, mostro o caderno, mostro o livro, falo, olha, veja isso daqui, dessa vez. Você, às vezes, porque na hora de repetir as palavras, até acontece. Só que na hora que ele é chamado a apresentar o que ele aprendeu, ele não consegue. Então aí eu vou chamar para entender o que está acontecendo, porque às vezes a falha não é dele, às vezes a falha é minha.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi, para verificar como é que está. Você aproveita o feedback para dar uma orientação também.

PARTICIPANTE 2: Também, e também tem um guia, um norte para eu seguir.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você utiliza esses resultados que você vê nas avaliações e também durante as aulas, né, você utiliza isso. Como é que você utiliza? Ou acabou ali e você segue, ou você/

PARTICIPANTE 2: Não, eu, às vezes, retomo. É, porque eu anoto para mim. Tá. Eu anoto para mim. Porque, às vezes, assim, naquele, nesse vucu-vucu, que é uma aula, né, não dá para ter esse retorno de imediato, mas eu retomo, ainda mais quando eu percebo que é a maioria da sala não conseguiu alcançar, né, o esperado. Tá. Fica só no regular, aí eu quero que seja um pouco mais. Mas eu devo dizer que dessas seis salas que eu tenho, eu acredito que, não é que, eu acho que empatou. Três salas conseguiram e três tiveram mais dificuldade, infelizmente. Mas já foi um progresso. Entendeu? Porque na outra escola não foi assim. Na outra escola foi 4 a 2. Quer dizer, eu perdi. O meu time perdeu.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Deixa eu te falar, quais são os principais desafios na hora de avaliar a criança que você tem na sua cabeça?

PARTICIPANTE 2: Eu acho que, primeiro, crianças que não tiveram essa base, porque querendo ou não, o inglês aqui na cidade é uma coisa nova. Tá. Então, e tem crianças que ainda são frutos da pandemia. Então elas não tiveram acesso a um monte de, não sei se é isso, de planos, de didática, de conhecimento da língua. Isso eu acho que é um desafio tremendo, porque elas não tiveram acesso a tudo isso. Na sala de aula, estou dizendo. Tá. Teve a pandemia, teve, quer dizer, crianças que estão no segundo ano, algumas delas não conheciam nada, não tiveram. Porque no primeiro dia de aula eu faço essa pergunta. Então, primeiro, falta de familiaridade com o inglês. Com o inglês. Tem a outra coisa. Vamos dizer assim. Eles não saberem a importância.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você acha que isso é crucial?

PARTICIPANTE 2: Eu acho. Mas, quando você fala, é o joguinho que você joga, aí ele lembra que ele já usa o inglês. Isso é interessante, porque às vezes você está lá dando a aula e ele não quer nem saber. Mas aí você fala, nossa, mas você não joga aquele joguinho? Entendi. Aí ele fala, é mesmo? E no Youtube? Você não vê no Youtube? Então, isso desperta nele. Mas, porque aí traz para o mundo dele, para a realidade dele. Quem tem acesso? Nem todo mundo tem. Nem todo mundo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Quais características ou necessidades desses alunos, o jeito mesmo que você nota, são mais importantes para você na hora que você planeja as avaliações?

PARTICIPANTE 2: Eu penso, por exemplo, a comunidade que essa criança está inserida. Isso é muito importante. Fala, querido.

ALUNO: Quando a profe tava saindo, ela disse que se você deixasse, eu podia pegar um joguinho.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Claro, irmão.

PARTICIPANTE 2: Fica à vontade. Eu acho que a comunidade que ela está inserida, a falta de tecnologia, porque muitas vezes não tem acesso ao computador, ao celular em casa. Então, você olha a realidade dele. A realidade dele. Porque nós, tem pessoas de extrema pobreza.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então, você gosta de olhar a realidade deles.

PARTICIPANTE 2: Família.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Família também? Por quê?

PARTICIPANTE 2: Porque tem crianças que o pai e a mãe nunca olharam pra dela. Tem crianças que o pai não sabe nem se ele sabe escrever o próprio nome. E é duro, porque às vezes nem o próprio pai sabe. Como que ele vai incentivar o filho a gostar de outra língua se ele não conhece nem a dele?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você já se viu na necessidade de mudar a sua avaliação na hora?

PARTICIPANTE 2: Em cima do laço? Já.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E o que foi?

PARTICIPANTE 2: Foi no dia do jogo. Agora, nesse negócio de trazer os jogos. Porque o que eu às vezes faço? Eu monto grupos. Posso pedir pra você ir lá, selecionar. Não caça-palavra, pegar uma palavrinha e falar daquela palavrinha. O que ela significa, eu posso te mostrar uma imagem. Só que aí eu fiz a estratégia de montar grupos pra que eles escolhessem as palavras que eles queriam apresentar. Não funcionou. Porque eles não têm maturidade ainda.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você acha que deu um desequilíbrio ali na questão da idade?

PARTICIPANTE 2: Sim, sim. Não teve a maturidade pra trabalhar em equipe. Como se eu coloquei quatro. Em dois até daria. Mas aí eu tive que mudar a estratégia de quatro dividir pra dois.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Mas você percebeu isso na prática? Ou você meio que lembrou de alguma leitura que você fez? Ou foi na prática?

PARTICIPANTE 2: Eles não têm maturidade pra isso. Foi na prática. Detalhe, eu também não coloco dois meninos trabalhando junto. Eu sempre coloco um menino e uma menina.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Por quê?

PARTICIPANTE 2: Porque os meninos nessa faixa etária são muito... brincadeiras. As meninas já são mais centradas.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você notou isso?

PARTICIPANTE 2: Na maioria das salas. Então eu coloco isso porque aí eu coloco aquele que tem mais dificuldade com alguém que entende um pouquinho mais. Porque ela também me auxilia. Porque nem dá tempo numa sala de aula de às vezes dar atenção pra todos. Então eu sempre procuro fazer isso.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você acha que essas atividades que você dá em sala de aula porque toda atividade pelo que eu entendi você considera uma avaliaçãozinha. Porque no final você pega, lê, escreve caderno e diga. Você sente que aquelas atividades eles conseguem desenvolver. Você precisa ficar muito em cima? Ou eles conseguem fazer essas atividades um pouco sozinho contando só com a dupla? Você precisa ficar explicando?

PARTICIPANTE 2: Depende. Quando eu consigo. Porque também leva um tempo performar essas duplas. Não é simples assim. Quando tá em dupla é mais fácil.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Ah, você nota que é.

PARTICIPANTE 2: É mais fácil. Eles se resolvem entre eles. Sim. Agora, claro que eu dou uma circulada nessa sala. Vejo que às vezes tem uma dupla que eles não tem uma relação interpessoal boa. Então eu tenho que dar uma volta, olhar e de repente fazer outro arranjo. Tem hora que é preciso. Porque às vezes a menina não quer sentar com aquele menino porque ele não entende o que ela fala. Ele não tem paciência com ela. Então às vezes eu faço.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você fica observando isso tudo para amenizar.

PARTICIPANTE 2: Mas o foco é eles fazerem entre eles. Sim. Porque é legal. Para quem sabe ela se sente mais, vamos dizer, mais disposta. Tipo, nossa, eu estou conseguindo ajudar alguém. É também um desafio. Eu acho. Só que é mais estressante.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: É mais estressante?

PARTICIPANTE 2: No sentido que demanda mais tempo. Demanda um olhar mais... Mais atenção sua. Mais atenção. Eu falo assim, que primeiro eu monto, depois eu vou olhar se está funcionando, se deu certo. Não é simplesmente montar e deixar lá, né? Aí assim, eu dou atividade.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Mas o seu objetivo é sempre montar duplas que consigam permanecer aquele tempo fazendo aquela atividade.

PARTICIPANTE 2: Sim, sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Sem você precisar ficar intervindo.

PARTICIPANTE 2: Sim. Para depois eu ver o resultado. E o resultado é sempre positivo. Nesse sentido que, por exemplo, a menina... Não é que todo caso é a menina. Tem casos que são os meninos. Mas os meninos é que eles brincam mais.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi. Então, quando tem uma menina, ela consegue equilibrar. Então, isso já é uma característica pessoal que você leva em conta.

PARTICIPANTE 2: É. Além da família, da realidade. Mas a observação é uma questão de... Mas eu demorei para chegar nesse patamar, tá? Vai praticando, né?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: É.

PARTICIPANTE 2: A gente aprende pela prática mesmo. Não sei. Por tudo isso, eu sou uma professora nova. Nova em sala de aula, eu estou dizendo. Ah, mas... Mas, assim, eu gosto do

que eu faço. Eu gostaria de ter mais para oferecer. Então, dentro do que eu tenho para oferecer, eu tento fazer o meu máximo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você participa de palestras?

PARTICIPANTE 2: Sim, sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você gosta?

PARTICIPANTE 2: Eu estudo, eu assisto aulas online.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Porque você gosta de ter essa... Quer fornecer coisa boa para eles.

PARTICIPANTE 2: E, por exemplo, o nosso livro. Às vezes, eu não sabia usar vídeo no nosso. Aprendi recentemente. Que são essas mídias novas. É. Mas, antes disso, eu já pegava. Eu tenho um pendrive só de videozinhos que eu separei. Então, às vezes, eu chego aqui e está sem internet. Eu tenho um monte de material aqui. Então, eu uso.

O ano passado, eu assinei um livro online para poder pegar atividade diferenciada. Esse, o Rio de Janeiro, eu baixei o aplicativo para poder... Para poder estudar. Ou apertar outras, você entendeu? Também. E é sempre muito material que precisa, não é? E, assim, né? E, por exemplo, meu investimento para esse ano é comprar uma impressora. Porque ficar esperando o material daqui... Agora, eu não vou estar aqui, mas eu uso muito também na minha competência. Aí, tudo eu pago do bolso. Porque você vê que tem uma demanda dele de ter um material diferente.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Além do livro.

PARTICIPANTE 2: Sim. Porque o livro não anda bastando.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Sim. Você não pode contar com a estrutura da escola, é isso?

PARTICIPANTE 2: Isso. Porque dois amigos meus compraram aquela Epson. Eu pesquisei, olhei, achei o modelo, mandei para todo mundo e eles compraram. E eu não. Porque eu estava vendo uma moça que ela trabalha com... É assim, vamos dizer... É um bico que ela faz que virou uma profissão. De cadernar caderno, de fazer fichinhos, sabe? Esse tipo de coisa. Então, ela chama papelaria online. Aí, ela dando as dicas da impressora que ela comprou, qual que funcionou melhor. Porque ela comprou duas, não funcionaram. Aí, ela falou que essa Epson é boa, né? E ela deu o número da Epson e tal. Depois, só de mandar o sinal da Epson. E aí, elas compraram, os dois compraram. E aí, eu falei, agora eu vou ter que comprar. Infelizmente, eu estou vendo umas R\$700, que eu vou ver. Ela me... comprou no Carrefour. Foi o lugar mais barato. ele comprou no final do ano, que estava mais barato. Eu vou caçar isso ano que vem. Porque não dá você ficar esperando aqui. Aqui ainda... Vamos conversar que aqui é melhor que o X. Porque a cota... aqui não tem essa regulamentação de cota. Só que demora muito, porque não tem ninguém que busca. E eu fui lá me oferecer que eu moro do lado. É um mês. Fui lá me oferecer que eu podia pegar lá. Ah não, pode deixar, não precisa. E não trouxe. Só então. Eu não desisti. Não desisti. E agora, quando eu quero, mando lá na secretaria. E eles imprimem? Imprimem, na hora. Falo quanto eu preciso, eles imprimem. Mas porque eu cansei de ficar mandando. Ah, e quando eu mandei a última vez, a impressora de lá deu problema. Estava tudo manchado das folhas. Só que aí eles mandaram três vezes a mesma coisa. Aí eu fiquei com um maço de papel. Deixei aí. Ah, me poupa, a mesma coisa repetida? É. Então assim, a ineficiência geral. É muito triste. Ouço você falando, eu lembro da nossa vida, que é

muito sofrida. A gente não para pra pensar na nossa vida. Então, quer dizer, você vai ficando... Então, ó, meu contrato encerrou. Eu fiquei pensando que talvez, poxa, né, completou os três anos. Mas de um lado eu fiquei aliviada. Entende o que eu estou dizendo? É muito desgaste, porque você não vê... Aqui eu não vejo reconhecimento nenhum, tá? Você é efetivo, mas pra gente é zero. Não, professor, infelizmente já era já. Vai ter que ter uma geração que vai ter que... ter muita nossa necessidade. Porque até lá a gente vai ser segunda classe. Mas acho que toda vida foi assim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você acha?

PARTICIPANTE 2: É uma coisa que só piora, não melhora. Eu não vejo, assim, saída. Mas tem um pouquinho de respeito. Mas a gente tem que seguir nesse caminho, que nem você está estudando até hoje. Eu também. Porque o nosso papel tem que fazer. Se ninguém faz com a gente, não é... E eu fico, sabe, eu me cobro. Porque eu sei as minhas deficiências. Aí eu quero melhorar isso. Agora eu vejo que tem gente que não está... Nem aí, né? Que nem uma menina falou pra mim, do segundo aninho. Ela estudou numa escola que a professora só punha música. Tanto que ela falou assim, nossa, eu não sei porque você pega tanto o caderno. Porque lá na nossa escola a gente não usava o caderno. A gente ficou ouvindo música, cantando só. Era aula de inglês dela. E quando a gente ia naquela... Esse ano eu não fui em nenhuma, né, por causa do horário aqui, mas a gente ia naquela formação com o Y, era tanta coisa que... ele queria que acontecesse, mostrando tanta coisa, a menina mostrou que não é assim, na sala de aula, inclusive de umas que ia nas reuniões lá, que não é bem assim.

APÊNDICE 5 - Transcrição da gravação da entrevista com Participante 3

Transcrição do áudio da entrevista com PARTICIPANTE 3

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Qual é a sua formação acadêmica e qual a sua experiência com o inglês para fundir um? Assim, quantos anos, por exemplo?

PARTICIPANTE 3: Olha, eu fiz letras, português, inglês, literaturas e formei em 2006 na faculdade numa faculdade que não existe mais. Fiz também Educação Física e Licenciatura, estou fazendo o bacharelado em Educação Física, tenho pós em Política e Sociedade, pós em Coordenação, mas essas são lato sensu, e tenho o mestrado stricto sensu, que é o mestrado em Educação pelo Instituto Federal. Minha experiência, eu comecei assim que eu saí da faculdade, eu comecei trabalhando em uma escola particular e no Estado. Aí logo passei no concurso do Estado, mas no Estado eu trabalhava com o português, na particular com o inglês, e aí depois, conta das coisas da vida, né? Trabalhava em Ribeirão de dia, ia para Pontal, onde eu tinha estado à noite, e aí eu acabei exonerando e tive o meu filho, parei e retornei agora em 2019, no concurso de 2019, com o inglês, né?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Ah, você é do concurso de 2019 também?

PARTICIPANTE 3: Isso, você também é?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Eu sou, foi em 2018, mas começou/

PARTICIPANTE 3: Ah, entendi, lembrei, isso.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Mas eu fui chamado agora em 2022, e com o fund um você dá aula, então, desde a época do particular?

PARTICIPANTE 3: Desde a época do particular, na verdade, a minha preferência é por Fundamental 1 ou Ensino Médio.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi, o meio ali você não gosta?

PARTICIPANTE 3: Não, não, eu prefiro a maturidade do Ensino Médio ou o lúdico, porque com os anos iniciais do Fundamental eu consigo trabalhar o lúdico, e isso eu acho bem bacana, eu acho que eu tenho muita facilidade para desenvolver atividades nesse sentido, então, é o que eu prefiro.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi, então você já tem uma experiência com o fund1, e você na sua graduação, na sua formação geral superior, você recebeu alguma instrução mais específica sobre avaliação, formação sobre avaliação?

PARTICIPANTE 3: Não, na verdade, eu penso que a nossa formação inicial, ela é muito aquém, é, em virtude de tempo, né, em virtude do, também da própria precarização da educação, então, a gente sabe que tudo vai perdendo um tanto de qualidade, né, e a formação inicial não é suficiente para preparar a gente para o que a gente vai lidar, na verdade, né, então, as aulas de prática de ensino são muito poucas, e sobre avaliação também é muito pouco, então, eu penso que a gente precisa sim de formação continuada, e foi especialmente no mestrado onde eu mais aprendi, onde eu acho que eu deixei de ser professora e me tornei mais educadora, então, ali foi onde eu conheci outras formas de avaliação, que eu percebi que condiziam mais com o meu pensamento, então, uma avaliação mais qualitativa, e que tenta perceber que existem vários tipos de cérebro, que os cérebros são diferentes, pensam diferentes, mas todos os cérebros são capazes de aprender, então, eu como educadora, com o

apoio da escola, da instituição, eu preciso saber lidar com esses diferentes tipos de inteligência, para eu tentar auxiliar, para eu

trazer todo mundo junto, então, para mim, a avaliação, ela tem a função, ela é um instrumento que vai me oferecer dados para que eu possa analisar, não o aluno, não o estudante, mas o processo, então, eu vou analisar como que esse processo está transcorrendo para o estudante, para eu saber, para eu nortear a partir desses dados, a partir da minha análise desses dados, para eu nortear a minha estratégia, para eu nortear o meu trabalho, eu vou perceber se como o aluno está funcionando, como ele está, de repente, essa avaliação, que no meu caso eu faço uma avaliação observadora, mediadora, como a Hoffman propõe, na diária, eu percebo que ou estou no caminho certo, ou que eu tenho que procurar outras rotas para conseguir permitir que todos os estudantes acessem esse saber.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E tudo isso que você tem sobre a avaliação que você acabou de falar, isso você teve mais também pela prática e pela sua estadia na pós, é isso?

PARTICIPANTE 3: Isso, é uma junção da prática e com as teorias que a gente aprende na pós, então, a formação continuada, ela é essencial, eu acho que o educador tem que ser um eterno estudioso, então, a gente não pode parar, não pode parar, tem que continuar estudando para a gente ir aprimorando e melhorando, e não permitir que a educação caia nos rumos que a intenção de muita gente é escatear, então, para não perder a qualidade, a gente tem que continuar, tem esse trabalho, essa tarefa de continuar estudando e entendendo, porque tanta coisa mudou, eu acho que a escola de hoje é uma escola, ainda está um tanto longe do ideal, mas já evoluiu muito, então, eu acho que nós já evoluímos muito em vista do que a gente tinha na educação tradicional, que era uma educação muito excludente, um método de avaliação excludente, que reprovava o aluno, como se o aluno fosse capaz, como se o aluno fosse o fracasso, na verdade, se alguém reprova, quem reprovou ali foi a escola, foi o sistema que não deu conta de educar, de ensinar, de fazer com que aquele aluno desenvolvesse todo o seu potencial dentro das possibilidades dele, então, acho que a gente vai estudando que é para poder melhorar isso.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Sim, mas ao mesmo tempo que a gente tem essa visão, chega um momento que a gente precisa, pelo menos nos anos finais do Fund I, a gente atribui uma notinha/

PARTICIPANTE 3: Apesar de eu não aplicar avaliações escritas, eu consigo cumprir essa burocracia, isso porque ainda é exigido, ainda faz parte do sistema atribuir uma nota, mas eu entendo que essa nota não está sendo atribuída ao aluno, é uma nota atribuída de acordo com o que aquele estudante conseguir desenvolver nas possibilidades do que eu, do que a coordenação, do que a gestão, do que a instituição, do que a esfera que nos mantém oferece, porque eu também dependo de materiais, de insumos, de tudo que for possível para me auxiliar nesse processo, então, eu atribuo essa nota mediante a minha avaliação de observação e eu consigo saber, não preciso de dez questões para valer dez, nove, oito, não preciso disso.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você, na hora que você diz que trabalha com essas atividades diariamente, no seu cotidiano, na hora que você seleciona ou prepara essas atividades, quais critérios que você utiliza na hora que você escolhe, por exemplo, essa em detrimento da outra, quais são os critérios que você segue?

PARTICIPANTE 3: Eu procuro buscar uma variedade. Então, eu acho que a variedade, ela vai conseguir, é a minha maior chance de conseguir acessar todo mundo. Então, quanto maior o leque do que eu posso oferecer, eu acho que maior a chance de eu atingir os vários tipos de cérebros. Então, eu tenho um tema que eu vou trabalhar e aí esse tema eu vou tentar trabalhá-lo de várias formas para que eu consiga atingir o aluno que é mais visual, o aluno que tem uma inteligência mais voltada às artes ou o aluno que é mais tímido. Então, eu vou tentar trabalhar de várias formas para conseguir alcançar todo mundo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então, você vai mais pela questão da variedade para tentar alcançar o máximo de alunos possível?

PARTICIPANTE 3: Isso, e lúdico. Para o fund um, eu acho que o lúdico ele é indispensável. Ele se faz bastante significativo. Então, quando eu faço um aprendizado significativo, a criança lembra. Não é aquela coisa de ficar memorizando. Ele teve um significado para ele aprender aquilo e aí ele começa a fazer as conexões e conforme esse ensino ele vai se ampliando, é cíclico, ele vai se ampliando, o aluno vai conseguindo costurar tudo aquilo na cabecinha dele.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E, por exemplo, essas atividades, essas variedades, você nota que tem alguma coisa que sempre funciona no sentido de te servir para o seu propósito? Um tipo de atividade que sempre funciona?

PARTICIPANTE 3: Olha, música funciona muito. Jogo também funciona muito. Então, nem sempre competitivo. Às vezes é legal, eles gostam de fazer essas competições um lado da sala contra o outro, mas a gamificação é bacana e as músicas especialmente, eles também gostam de dramatização. Então, eu acho que é muito tempo em escola e esse formato de muito tempo sentado cansa. Então, talvez o fato de a gente ter uma possibilidade dentro da língua inglesa que é caminhar por várias áreas. Então, quando a gente consegue caminhar por várias áreas, isso torna a aula talvez mais agradável, menos cansativa. Então, quando é aula de inglês, eles gostam porque eles sabem que eles vão levantar, que eles vão poder circular, que eles vão poder fazer a roda, vão poder brincar. Não é nada aleatório, é tudo com propósito. Então, eu sempre planejo e é tudo com uma intenção de aprendizagem, mas é uma intenção que tenta sair ali do só papel e caneta e preencher livro. Então, eu tento sair disso e fazer isso ser significativo. Então, depois eles lembram, tia, foi tal coisa, lembra aquele dia daquela música que a gente dançou e aí eu acho que isso é significativo para eles.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Durante essas atividades que você mencionou aí, você nota que eles demandam muito você ou eles conseguem fazer aquela atividade entre eles?

PARTICIPANTE 3: Então, isso varia bastante porque, na verdade, as salas de aula são bem cheias. Então, a gente tem uma demanda ali de todo tipo. Então, tem aluno que acaba demandando mais atenção e tem aluno que vai sozinho, tem aluno que na verdade mal precisa da gente. E isso é bacana também porque todo mundo junto, aquele que conseguiu aprender algum significado mais rápido, ele auxilia o outro. Então, vai todo colaborando para ir se desenvolvendo junto.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E tudo isso para você, você considera como se fosse uma avaliação, aquilo está te servindo para alguma coisa?

PARTICIPANTE 3: Sim, porque para mim o avaliar é apreciar este processo. Então, eu consigo coletar dados quando eu estou tratando um assunto e aí eu falo para a criança, por

exemplo, dar três batidas. Eu dou o comando, três batidas na desk, aí ele tem que lembrar o que é a desk, ele vai tentar lembrar, vai lá, conta, um, dois, três, e bate na carteirinha. Então, nisso eu vou percebendo se o aluno conseguiu entender ou não, se ele está lembrando do que eu falei, se ele está lembrando do que a gente conversou. Se ele não lembrou nesse momento, eu vou tentar colocar alguma outra situação que eu envolva de uma forma mais significativa para que ele depois recorte. E a língua inglesa, a gente sabe que a gente mora em um país e a depender da comunidade, a nossa elite, na verdade, é muito pequena, é muito poderosa, mas muito pequena. Então, os nossos estudantes, eles não têm oportunidade de praticar o inglês. E tudo que a gente não pratica, se a gente não praticar, se a gente não ficar ali forçando diariamente, cotidianamente, vai caindo no esquecimento, por conta até da nossa memória. Então, tem essa dificuldade e é desafiador, porque eu tenho que estar sempre retomando. Então, eu vou fazendo um movimento de vai e vem sempre para tentar trabalhar o máximo possível, de forma significativa em sala de aula, visto que ele não vai ter oportunidade na casa dele de falar em inglês com alguém.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: A sala de aula é o local onde eles vão ter isso?

PARTICIPANTE 3: Geralmente, sim. E os jogos, mas isso depende da comunidade, porque tem comunidade que a criança não tem acesso a nenhum tipo de tecnologia. Então, aqui, por exemplo, nessa escola que eu atuo, são crianças já, eles não estão em um nível muito superior economicamente, mas também não é um nível tão baixo. Então, eles têm ali acesso a um joguinho no celular e isso também é bacana. Então, eles às vezes vêm trazer um vocabulário de, oh, o Minecraft falou tal coisa. Então, o que eles têm de contato com o inglês é isso. Ou é na escola, ou é no joguinho, ou é na música que eles escutam, música que eles gostam muito.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Música, atividade de dramatização, você falou?

PARTICIPANTE 3: Atividade de dramatização, jogos.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Deixa eu te falar, você já me explicou como é que você usa esses resultados pra você, né?

PARTICIPANTE 3: Sim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E como que você dá o feedback pra eles? Você tem esse momento?

PARTICIPANTE 3: Tenho, tenho. E aí, é...

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Tá dando sua hora?

PARTICIPANTE 3: Não. Hoje é dia de atribuição, então ela tá perguntando pra mim o que eu acho da escola. Ah, é o feedback. Isso, eu sempre dou um feedback. Normalmente eu chamo o aluno ao final da aula individualmente ou eu vou até a mesa de cada aluno que eu percebi que ainda está com certa dificuldade. E aí eu vou tentar trabalhar com ele. Vou pedir pra ele tentar reforçar. Reforçar esse aspecto aqui. Tenta em casa. Dá uma ladinha. Senta com alguém da família. Pede pra tentar falar com você. E vai você ensinando. Isso é uma estratégia que eu sempre digo pra eles que é pra eles tentarem ensinar. Ensina a avó, a mãe, a irmãzinha. Ensina em casa o que você aprendeu. Mas eu sempre procuro dar um feedback pro aluno perceber onde ele está tendo dificuldade. E pra gente tentar perceber por que ele está tendo aquela dificuldade. Então eu tento observar se foi uma situação em que aquela estratégia que eu me vali não foi o suficiente pra acessar aquele aluno naquele dia. Ou se naquele dia aquele aluno não estava bem. De repente o aluno não estava legal.

Alguma situação que está atrapalhando ali a concentração dele. Isso tem muito. De repente foi o próprio comportamento do aluno que acabou levando ele a não conseguir interagir naquela aula. Então eu sempre faço esse feedback. Mas eu procuro fazer individualmente. Então eu faço individualmente. Eu tenho meu caderninho que eu anoto. Pra eu poder depois ir estruturando as próximas aulas pensando um pouco mais naqueles que tiveram dificuldade e no que eles tiveram dificuldade.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Nisso tudo, tem alguma coisa que você considera um desafio grande na hora de avaliar ou de dar feedback?

PARTICIPANTE 3: Não, eu acho que o maior desafio mesmo é a quantidade de alunos. Então, eu sei que tem em Fundamental 2, por exemplo, a quantidade é 10 a mais. É mais ainda, que o que piora. Mas eu acho que o número ideal que a gente deveria ter por sala é 15, 16 por sala. Pra gente conseguir realmente ter um olho. Porque olha, a gente que é PEB 3 é um bate e volta de sala em sala o tempo inteiro. Então você entra e sai, entra e sai, entra e sai, de sala em sala. Aulas curtas, talvez agora um pouco mais curtas. Será? Então, a gente precisaria ter um número menor realmente de estudante. Eu acho que isso é o que na verdade é das coisas que talvez mais atrapalhe o desenvolvimento. Porque a gente entra sozinho pra dar conta de um olhar pra cada um deles. E é pra cada um deles, porque ninguém aprende igual.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Isso é difícil no feedback e na avaliação?

PARTICIPANTE 3: Nas duas coisas, mas eu acho que muito mais na avaliação. Avaliar essa quantidade de alunos. Ou avaliar essa quantidade, até porque eu estou avaliando eles no dia a dia. Se eu fosse ter como régua uma prova escrita, seria mais fácil ter ali um resultado. Mas eu não acho que esse resultado é fidedigno, porque esse resultado vai favorecer um tipo de aluno e desfavorecer outros tipos de aluno. Então, num dia de prova que uma criança não estava bem de repente, ela não consegue me mostrar ali o que ela conseguiu aprender. Ou de repente uma criança que verbaliza muito bem as coisas na língua inglesa. Então, ela tem ali o eixo da oralidade muito bom, mas não tem o eixo da escrita. Então, eu procuro analisar todos os eixos, pra depois eu conseguir nortear também o meu trabalho pensando em cada um dos estudantes. Então, acho que pra você realmente pensar numa educação de qualidade, que você tem que ter um olhar crítico pra cada um dos estudantes. Uma sala muito cheia realmente é o grande óbvio, é o que mais dificulta.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então, pra você, esses instrumentos que você usa, que você fala a questão de dramatização, de música...

PARTICIPANTE 3: Essas são, na verdade, estratégias, né? E a partir dessas estratégias, eu observo o que os alunos estão aprendendo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Essas estratégias pra você, com essa quantidade de alunos, ela ainda fica um pouquinho difícil de trabalhar?

PARTICIPANTE 3: Fica um pouquinho, fica. Na verdade, acho que o mais difícil não é usar essas estratégias, é eu conseguir analisar todos de forma cuidadosa, de forma calma, tranquila, percebendo. Será que aquele estudante norte está falando porque ele não conseguiu entender? Ou será que ele só está tímido? Será que ele está com vergonha de alguém? Alguma situação que hoje ele se desentendeu com a menininha, não quer falar por causa disso? Então, esse avaliar, esse olhar individual que eu tenho que ter, porque eu não posso avaliar, passar uma

régua em todo mundo. Eu sou contra essa régua igual passada em todo mundo, né? Então, eu preciso avaliar a evolução individual. Eu não faço comparações. Ah, esse aqui, ele aprendeu isso, ele é um 10. Esse, em detrimento daquele, é um 9. Não, eu avalio o aluno em detrimento da evolução pessoal dele. Então, quando eu vou atribuir nota, por exemplo, eu tenho estudantes com limitações, muitas vezes por conta de deficiência ou neurotipicidade, e que tem ali um qualitativo, um medidor alto. Por quê? Porque eu não estou avaliando ele em detrimento ao outro. Eu estou avaliando ele em detrimento, comparando ele com a evolução pessoal dele, dentro do potencial dele, daquilo que ele conseguiria atingir naquele momento. Então, eu avalio individualmente. E essa avaliação, que eu acho que seria uma avaliação, pensando na qualidade da educação e pensando que a educação de qualidade tem que incluir todo mundo, ela tem que ser individualizada. E o ser individualizado demanda um olhar mais apurado. Menos alunos ajudaria. Menos alunos ajudaria. Você nota que eles estão cientes de que aquilo ali... Porque, geralmente, criança costuma pedir assim, ah, professor, dá aula, porque a gente

não escreveu na Lousa, por exemplo. Tem muito, especialmente na EJA. Não confundiu, não? Não, é engraçado isso, que o Fundamental 1, eu acho que a gente, eu gosto muito dessa equipe que a gente tem aqui no Y. São professores com uma mentalidade diferente que já estão educando os alunos para entender uma nova escola. Para entender que o aprendizado não se reduz ao papel e caneta. A Lousa e Giz é isso. Então, eles entendem que os diálogos, tudo vai encaminhando para a nossa formação integral. Então, no Fundamental 1, eu acho que existe muito essa facilidade nossa de ir trabalhando essa mentalidade para o aluno ir carregando isso com ele adiante. Agora, na EJA, eu tenho muita

essa dificuldade. Eles demandam aquela questão tradicional, né? Na EJA, eu já preparei aulas que, para mim, eram aulas que eu falei, nossa, essa aula está incrível. Na hora de aplicar, já escutei de aluno, professora, você não vai dar nada hoje? E eu já estava. Deu uma aula inteira já para a pessoa. Uma aula inteira.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você acredita que eu escuto isso de Fundamental 1? Você acredita que eu escuto isso de Fundamental 1? Que eu tento dar uma aula mais lúdica no sentido similar.

PARTICIPANTE 3: Você não acha que talvez é porque, às vezes, os outros colegas, não é uma cultura da escola... Ah, com certeza. Mostrar que... Eu sei que a escola tem que ser um espaço democrático e aberto a todo tipo de abordagem, todo tipo de metodologia. Então, vai ter o professor tradicional que enche a lousa e vai ter outros tipos de professores,

né? Só que aí, a gente precisa tentar educar esse estudante para compreender que são várias as formas de ensinar. E que ele pode ter aquele professor que trabalha com mouse, cópia, caderno, mas que a aula não se reduz a isso, que a formação não se reduz a isso. Então, a gente tem aqui estudantes que, no terceiro ano, conseguem dialogar coisas incrivelmente com argumentos. E isso não é porque ele ficou escrevendo, não é porque ele ficou fazendo cópia, não é porque ele... Então... Ele viveu, né? Ele conseguiu fazer conexões. Então, eu acho que talvez isso tenha relação com a cultura escolar. Então, uma cultura escolar que não ensinou o estudante, que o educaram, ele vai além. Não abre esse leque para ele perceber, né? Que, às vezes, vai... A gente tem professor aqui que pega as crianças e leva ali na praça para ver os

tipos de vegetação, para ver os patinhos, para ver os animaizinhos, a galinha, para dialogar, para dar aquela aula, mostrando, explicando. Então, é... Sai daquele lugar comum.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Essa questão da avaliação, o que eu ia perguntar? Esqueci. Ah, você... Essas atividades que você fala aqui de dramatização, música... O que mais você falou? Jogos/

PARTICIPANTE 3: São brincadeiras.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você faz isso/

PARTICIPANTE 3: Eu gosto de fazer links com outras disciplinas. Então, eu acho que o inglês acaba tendo essa interdisciplinaridade.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você elabora, seleciona esses materiais de acordo... Isso está em algum lugar? Ou você foi fazendo esse levantamento e seleciona?

PARTICIPANTE 3: Não, eu uso o material de apoio da Prefeitura, que é o nosso livro da Cambridge, que eu acho excelente, mas eu amplio buscando e... Planejamento meu.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você traz mais coisas.

PARTICIPANTE 3: Isso, tem que ser além. Então, eu vou ampliando, eu vou complementando e eu vou trazendo outras formas. E isso é o professor.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você traz material seu, por exemplo. Que você seleciona na internet, por exemplo.

PARTICIPANTE 3: E que eu crio também.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E que você cria. A confecção desses materiais, impressão, são recursos seus ou a escola te ampara nisso?

PARTICIPANTE 3: Às vezes, meus. Porque, às vezes, eu planejo em cima da hora, eu sei que não vai dar tempo. De hoje para amanhã, da escola, fazer essas cópias. Porque ela tem um tempo para mandar para a copiadora. E aí, às vezes, material meu. Mas, nem sempre, na maioria das vezes, não é um material físico. Então, o meu planejamento, muitas vezes, ele vai tentar trazer aquele conteúdo, trabalhar aquele conteúdo, mas é com interações. Então, eu procuro trabalhar com as interações, fazer as crianças interagirem entre elas e comigo. Utilizando a língua inglesa como veículo. Então, é...

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você faz bastante trabalhos em dupla, grupo, por exemplo? Em sala inteira.

PARTICIPANTE 3: Sala inteira, né? Então, você escolhe alguém, agora você vai perguntar o que essa pessoa, essa criança gosta de comer. E aí, ela faz a pergunta inglesa, que você vai tentar lembrar. E agora, você vai escolher alguém que gosta do mesmo que você, ou que não gosta. E eles vão tentando usar o vocabulário. Aquela brincadeirinha que eles fazem, assim, de... A gente chama de ai, né? Que um faz a roda e bate na mão do outro, por exemplo. Eles adoram. Aí, eu levo para o pátio. Aí, eles fazem assim e vão falando os números. Aí, quem errou, sai e espera um pouquinho. Ou, então, falar cores e não pode repetir. Aí, dependendo do tema da aula, eles têm que ir falando assim. Ah, repetiu. Então, não. Agora, sai. Vamos ver quem é que fica. Então, são brincadeiras que depois eles começam a estudar em casa para chegar aqui na escola preparada. Para jogar e acertar. E jogar.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Que legal. Última pergunta, tá? Eu acho que você falou tudo o que eu precisava ouvir no sentido, assim, de pergunta que eu não precisaria fazer.

Só para lembrar, essas questões de avaliação que você está falando são leituras que você fez. E experimentos, assim, tentativas que você fez na sala de aula.

PARTICIPANTE 3: Isso. Eu acho que é a nossa praxis. Isso. Então, é a teoria do que eu aprendi nas minhas formações continuadas, nas pós-graduações. Até no que eu busco também, que eu estou sempre procurando estudar um pouquinho. Sempre sobra um tempinho, né? Eu faço sobrar. E também aliando com a prática, porque não tem fórmula, né?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você conseguiu fazer essa migração, construir isso daquela leitura que você fez para a sua prática.

PARTICIPANTE 3: Exatamente. É no dia de... E a gente que é o chão de fábrica, né? O chão de fábrica. Então, a gente sabe o que funciona, o que não funciona. E é nesse do experimento. E na hora você tem que ter ali um jogo de cintura, porque você está percebendo que não funcionou. E você vai ter que levar para um outro lado para fazer aquilo dar certo de um outro jeito. E aí você tem que, às vezes, adaptar, improvisar.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: No meio da aula?

PARTICIPANTE 3: No meio da aula. Então, às vezes, é improvisado, né? Você planeja uma coisa, aquela coisa que você está vendo que não está caminhando muito bem. E, às vezes, não caminha muito bem no terceiro A, mas vai caminhar muito bem no terceiro B. Então, depende do clima também que está aquela sala. De quem são aqueles estudantes.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Essas adaptações que você faz, elas são... Você sempre traz um plano B, por exemplo, ou você/

PARTICIPANTE 3: Às vezes eu trago, mas maioria das vezes é o que vai saindo na hora e às vezes o próprio estudante encaminha pra essa saída. Então a própria criança. Às vezes eu tenho um jogo que eu vou. Eu coloco só ali a estampa do jogo. Que que cês acham que vai ser? O jogo ia ser uma coisa. A criança me traz uma prática totalmente diferente melhor que a minha. Por que não? Então vamos.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Já que mostrou interesse, né.

PARTICIPANTE 3: Sim, exatamente.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você acha que deveria, os cursos deveriam ter um olhar maior em relação a avaliação ou você acha que tá ok?

PARTICIPANTE 3: Não. Eu acho que precisa com certeza. Ao fundamental 1. Tanta na... Eu não posso avaliar toda a rede pela minha realidade nessa escola, na outra, são realidades que me mostram e que corroboram meu pensamento de uma avaliação mediadora. Eu não sei se toda rede tem avaliação formal. Mas eu vejo por exemplo, meu filho numa outra escola, que é uma escola tradicional e que causa um tormento na criança, aquele peso do, da semana de prova. Ai tá chegando semana de prova. Ah mas tirou isso, tirou aquilo lá. Ah minha nota é alta... É uma situação descabida. A criança corre com o estudo, pra conseguir realizar aquilo, aquela prova e se você pergunta depois ela não lembra mais, porque uma quantidade... A escola conteudista, dá uma quantidade de conteúdo gigante que não se tornou significativa no processo do dia-dia e que o professor não precisa de um dia da prova pra saber o que que o estudante aprendeu. O professor que tá ali atento, ele sabe que aluno entendeu, que aluno não entendeu, porque que não entendeu.

APÊNDICE 6 - Transcrição da gravação da entrevista com Participante 4

Transcrição do áudio da entrevista com PARTICIPANTE 4

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Assim, de experiência de fund um, você tem quantos anos, por exemplo? Você considera o que de experiência sua?

PARTICIPANTE 4: Fund um, oficialmente mesmo, acho que só quando eu entrei na rede, que foi quando a gente começou juntos no X.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Uns três anos?

PARTICIPANTE 4: É.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você não dava aula pra fund um antes?

PARTICIPANTE 4: Eu dava aula pra pequenos, mas em escola de idioma.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Hum, mas então pra essa faixa etária você já tinha um pouco de noção de como abordar, né?

PARTICIPANTE 4: Sim, desde sempre.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você fez letras português e inglês ou foi tradução?

PARTICIPANTE 4: Letras português e inglês.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Tá. De abordagem, método, assim, que você saiba se usa algum específico, ou você vai indo do seu jeito?

PARTICIPANTE 4: Eu acho que eu vou meio que indo do meu jeito e tal. Gosto realmente do lado comunicativo, mas uma sala grande não dá pra aplicar tão bem, né? Então, vai misturando mesmo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Aí você mistura, tipo assim, você vai pegando coisas que você conscientemente, assim, que você leu sobre, ou você vai, assim, na hora da aula, você vai fazendo que vai funcionando, assim, por exemplo?

PARTICIPANTE 4: Eu acho que coisas que vão funcionando porque as teorias não estão mais tão frescas, mas coisas que, no fundo, são baseadas em alguma coisa. Então, a questão da repetição, é que eu já realmente não lembro as terminologias. Às vezes eu sei que tem um fundinho em algum lugar.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Repetição, você disse como assim, de falar...

PARTICIPANTE 4: Os drills, é...

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Os drills você usa bastante. Então, você gostaria de ir mais pro lado comunicativo, mas só que você tem alguns empreendimentos que você considera, por exemplo, o tamanho da turma. E, no fundo de um, que você já dá aula há uns três anos, quais são os critérios que você usa, assim, do que você pensa na hora que você seleciona atividade? Porque mesmo a gente tendo livro, a gente não é obrigado a usar todas, né? Querendo ou não, a gente escolhe uma ou outra. O que você considera na hora que você escolhe essas atividades suas, seja do livro ou das que você faz?

PARTICIPANTE 4: Na realidade, eu realmente sigo o livro, porque eu acho que ele é bem elaboradinho. Eu não costumo pular as coisas, mas aí eu tento sempre acrescentar. Então, trazer isso, às vezes trazer o que o livro está trazendo, com mais explicação, porque eu acho que às vezes está muito superficial, ou com mais coisa real mesmo. Então, acrescentar dessa forma.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você adiciona mais coisas no livro, porque você sente que falta explicação? Você diz, assim, de metalinguagem? Você diz de falar o que é uma frase, um substantivo, esse tipo de coisa?

PARTICIPANTE 4: Não necessariamente. Mas eu acho que falta um pouco mais de explicação, mais estruturas. Então, quando a gente fala, *what's your name?* O que é esse *what?* O que é que coloca essa apóstrofe S? Quando é uma afirmativa, uma pergunta. Porque no terceiro ano, por exemplo, já entra a questão da pergunta, de explicar essas funções mesmo que mudam na língua.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Você acha que falta um momento de racionalizar, botar no papel o que cada coisa é?

PARTICIPANTE 4: Eu acho. Eles têm o que trazer muito mais na cara, porque eles talvez... Porque eu não vejo como, de fato, eles vão aprender isso, mas eu vejo isso como, quando alguém falar no futuro, eles vão falar, nossa, já escutei alguma coisa a respeito disso. Ah, entendi.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Como antecipar uma coisa que eles já vão ver, né? E quando você prepara essas atividades a mais, então o critério que você utiliza é uma atividade que você consiga explicar esses conceitos para eles? E tem mais algum outro critério?

PARTICIPANTE 4: Eu acho que basicamente isso, e trazer o máximo possível para a realidade deles. Então, tinha uma lição que era os tecidos. Aí eu levei o tecido de cada coisa, porque achei muito abstrato as imagens.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi. E em termos de atividade mesmo, assim... Porque, assim, a gente pode falar desses nomes de várias formas. Pode ser ou explicando oralmente, ou registrando o caderno, ou, como você disse, levar o objeto mesmo para eles pegarem. Em termos desse tipo de atividade, assim, qual que você nota que você gosta mais de usar porque dá certo mais quando você traz para a realidade? Tem alguma atividade específica, assim, tipo assim, ligar ou completar? Entende o que eu estou querendo dizer?

PARTICIPANTE 4: Na verdade, acho que não tem nada específico, mas eu percebi que eles gostam muito de cópia. Eu acho que os regentes trabalham muito com a cópia da lousa, ou procura no texto, ou procura e faça consulta em algum lugar. Então, eu comecei a incluir isso, porque eles começaram também a pedir. Mesmo quando trabalhava as músicas. Ah, a gente pode copiar a música no caderno? Eu sempre fiquei a gente pedindo. E coisa chata, mas pode, vamos, vamos copiar. E aí, fazendo coisa assim.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Tá. E em termos, assim, porque a gente vai aplicando essas atividades e a gente precisa dar conta de uma nota no final, ou às vezes nem isso, a gente precisa ver se está funcionando ou não. Em termos de avaliação, assim, você considera que você usa o quê? Você usa algum instrumento específico? Você considera tudo uma avaliação? Você está sempre testando alguma coisa? Como é que funciona?

PARTICIPANTE 4: Eu acho que no geral, realmente, eu estou sempre testando. Então, pedindo quem está participando, quem está falando, quem está mais quieto, pedindo para participar, para falar. E as vezes, eu acho até que eu acabo me surpreendendo, porque alunos que, no geral, são quietos quando separam eles do grupo. Fala, tá, agora você. Eles são capazes também de produzir. E nunca peguei o quarto e quinto ano. Então, que aí é onde você entra realmente com a avaliaçãozinha. Mas com o terceiro, eu também já fiz folhinha de

atividade, baseado no VUNESP. E eles também gostaram, assim, ficaram ansiosos. Mas eu achei que foi, talvez, por ser a primeira vez que eles estavam tendo alguma coisa um pouquinho mais formal, ficaram muito ansiosos. Gostaram, mas ficaram muito ansiosos. E eu achei difícil a condução mesmo, de explicação, de esperar cada um fazer. Diferente do fundo de dois, não há independência para conseguir fazer as coisas sozinhos. Tem que ser no ritmo da turma.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Quando você pensa nessas atividades, nessas avaliações, você também leva isso em conta? Tipo assim, o fato deles... Você pensa em alguma atividade que eles poderiam fazer sozinhos e por mais tempo?

PARTICIPANTE 4: Eu acho que seria possível. No geral, é. É porque a atividade que eu uso de avaliação, que eles sofreram um pouquinho, foi porque dava tudo em dois. Mas eu fiz atividade, por exemplo, de charadas. Eu escrevi em português para eles responderem em inglês, o vocabulário. Conseguiram fazer sozinhos, adoraram. Então, eles conseguem ter independência.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E, para você, é fácil fazer essa transposição? Porque você disse que, além de dar esses instrumentos, você também está sempre avaliando alguma coisa. Para você, é fácil... fazer essa transposição do que eles fazem para uma nota? Tipo assim, você já põe as notas ali? Ou já imagina aquele cálculo? Ou entra coisa diferente daquele registro na nota? Por exemplo, você avalia coisa como engajamento, como participação? Ou não, é só aquela produção que eles fazem, por exemplo, que retorna e te dão para você?

PARTICIPANTE 4: É que eu não faço, de fato, essa avaliação tão separada do Fundamental 1. Mas, tomando como base como eu faço com o Fundamental 2, aí realmente seria separado. Então, a participação e o engajamento dentro de uma coisa. O conhecimento mesmo, por meio da produção, seja oral, seja escrita, geralmente fica separado mesmo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você dá esse feedback para eles, de alguma forma? Ou você acha que as suas atividades, elas próprias, já dão algum feedback para eles, logo na hora que eles estão fazendo?

PARTICIPANTE 4: Eu acho que eles percebem, mesmo na hora, porque eles veem que está todo mundo sabendo e eu não estou conseguindo falar. Ou quando eu individualizo um pouquinho mais. E aí a gente vai conversando, se precisa participar, se precisa falar um pouquinho mais. De vez em quando os pais, em reunião, vão perguntar como está o desempenho de cada filho. Então, precisa dar uma resposta também mais individualizada. E aí é a percepção mesmo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Com os instrumentos que você tem, que você usa. Porque, mesmo não tendo nota, a gente precisa às vezes ver se o que a gente está fazendo está funcionando de alguma forma. Nem que seja atividade. Às vezes você dá uma atividade e aquela atividade não funciona, aquilo já é um feedback para você. Quando você faz isso, quando você dá a avaliação, ou quando você está avaliando, não só dando a avaliação, mas avaliando tudo ali no momento, se está rendendo ou se não está. Você consegue avaliar ou medir o rendimento deles individualmente? É fácil para você fazer isso?

PARTICIPANTE 4: Não necessariamente é fácil, porque você precisa realmente estar muito atento, porque são 30 crianças na sala, 28. Então, é aquela coisa que você tem que repetir,

você tem que fazer, não a mesma pergunta, mas várias vezes, várias perguntas, para você conseguir de fato escanear a sala e ver quem está te respondendo, quem que não está, quem que às vezes você precisa direcionar individualmente. Então, é possível. Me guio muito nessa participação, que não é somente uma participação, mas acho que a gente está com a pronúncia correta, a gente está com o vocabulário certo, mas é mesmo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E você, em termos de desafio, você já falou do número de alunos, mas que de alguma forma você consegue lidar com isso na medida do possível. Tem algum outro desafio que você vê na hora de avaliar aluno, por exemplo, do fund 1?

PARTICIPANTE 4: Eu acho que não, na verdade. Porque a gente tem que adaptar. Então, realmente, quero fazer uma avaliação escrita. Não vai ser uma avaliação escrita igual a gente às vezes faz para a FUNDAÇÃO. Realmente é uma coisa bem mais sutil, de atividade, para colorir. Quanto menor você pega, tem a questão da escrita, da leitura, das letras. Então, tudo isso tem que ser muito adaptado. Realmente a questão da leitura para eles, o jeito que você fala.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Essa adaptação que você mencionou, isso daí você foi aprendendo com a sua prática e olhando o público, ou foi alguma coisa que você leu ou estudou em algum lugar?

PARTICIPANTE 4: Não me recorde de ter estudado sobre avaliação enquanto na faculdade. Acho que foi realmente questão da prática, de metodologia de escola.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: É uma sensibilidade sua e que vem muito da prática mesmo. É o que você está fazendo para funcionar mesmo. É porque é nesse meio aí que a gente tem notado que os professores estão fazendo um monte de coisa muito legal. Porque, em termos de produção, realmente é muito falha em questão de avaliação. Mas só que a prática e o que o professor... O professor que vai trabalhar com o FUNDAÇÃO não pode prescindir de avaliar. Ele continua fazendo isso. E está saindo um monte de coisa muito legal que muita gente não está acessando porque está esperando que isso venha de onde? De um curso. Sendo que o que os professores estão produzindo já é coisa muito legal, certamente, e com base naquilo que falta muito em curso, que é o quê? A prática. Aqueles professores de faculdade, eles não estão dando aula. Quem está dando aula é você e eu. Então, pelo que eu estou vendo, você está usando essa prática e já, por exemplo, já fez uma adaptação que você viu, por exemplo, de questão de colorir, de ler, da leitura ser uma coisa diferente. Então, essas mudanças é que interessam para a gente nesse momento meu de querer entender como é que está funcionando. Você nota que o engajamento deles com essas propostas que você traz aumentou o que é legal? Está em um nível bom para você?

PARTICIPANTE 4: Acho que sim. Principalmente a questão de... É que não tomei como avaliação. Mas, por exemplo, teve essa experiência com o terceiro ano de pegar e fazer vídeos. Seja deles cantando ou individualmente. Investi um tempão nisso de gravar individualmente. Eles lendo o textinho, adaptando as palavras. E eles ficaram muito animados de gravar e depois de mandar o resultado para as famílias também. Porque as famílias não tem, acho que, tem menos noção ainda do que está acontecendo com o inglês na escola. Então, acho que foi muito relevante nesse sentido e uma coisa que eles realmente adoraram. Acho que nessas gerações novas a gente precisa também começar a

adicionar tecnologia. Tipo de gravar e editar vídeo, por exemplo. Ou mesmo atividades online mesmo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Ah, entendi. Tem umas do livrinho, mas você costuma usar aquelas online do livro?

PARTICIPANTE 4: Levo, eles fazem bonitinhas.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Deixa eu te falar. Você falou que atividade colorida, gravar vídeo, você falou agora, coisas digitais. Você nota isso não só no engajamento, mas isso aí deve ter uma observância em relação a quem são os alunos, as características deles. Em termos de características deles, pessoas pessoais mesmo, de perfil geral. O que você nota? Como você definiria esse público do Fundium que você trabalha mais? Quais são as necessidades deles em termos de atividades? O que ele precisa para engajar e fazer atividades? Você diria.

PARTICIPANTE 4: Eu acho que ainda tem muita questão do lúdico. Tem que ser interessante para ele, tem que estar de um jeito. Ok, vou colorir. Sair do padrãozinho. época de natal, por exemplo, vou trabalhar o vocabulário. Ok, vou fazer possibilidade de anotar em vocabulário no caderno, vou falar, trabalhar com pronúncia. E aí, acho que sair disso. Porque acho que tem muito professor que ainda leva o desenho para colorir e morre nisso. Eu vejo que isso, para eles, já chega do tipo, não quero mais pintar, já estou cansada. Então, fazer realmente uma variedade de coisas. Por exemplo, esse ano a gente fez cartão de Natal, investiu com diversos materiais. E eles realmente ficam mais interessados. E até ficam com produto para levar também.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Ah, sim. Você diz uma variedade numa aula só ou variedade em aulas?

PARTICIPANTE 4: Ah, em aulas. Porque também consome um tempo e uma organização o antes, durante e o depois. É um desafio, principalmente porque a gente está sozinha em sala. E isso custa para o professor, né?

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Então, na hora de fazer essas atividades, você não pensa só na questão deles, mas também no que você tem condições de fazer como professor de uma sala, né?

PARTICIPANTE 4: Certeza. Tempo que dá para investir na atividade. Porque, realmente, principalmente os pequenos, né? Vai trabalhar com uma coisa diferente, mas já tem que levar às vezes tudo recortadinho, só para eles montarem. Então, demanda muito investimento.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: E esses recursos que você usa são seus ou você pode contar com a escola na hora de desenvolver material ou levar atividade diferente?

PARTICIPANTE 4: Em geral, eu conto com a escola. Às vezes, eu até adapto para usar só o que consta na escola. De vez em quando, por exemplo, agora eu comprei cartolina porque não tinha da cor que eu queria. Então, eu investi um pouquinho nisso.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Eles imprimem de boa para você?

PARTICIPANTE 4: Imprimem desde que eu peça pelo sistema de cópias.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Ah, tá. Demora para chegar?

PARTICIPANTE 4: Ah, demora. Muitas vezes eu não trabalho com impressões, justamente por causa disso. Você tem que ter, não só um planejamento, mas um planejamento com duas,

três semanas de antecedência. Então, calendário sempre três meses da frente. Tem que ser super planejado. É meio previsão do futuro. Mas é bem difícil isso às vezes.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Tem alguma coisa mais que você gostaria de falar sobre o que você faz de avaliação, o que você considera ou você acha que cobrimos tudo o que você queria falar?

PARTICIPANTE 4: Eu acho que realmente é mais isso. Me baseio muito na produção deles. Acho que todo dia tem essa questão de avaliação, de avaliação contínua, produção oral, escrita, interesse. E a gente vai criando também com base nisso o que mais encomenda. Mas acho que é mais isso mesmo.

ENTREVISTADOR PARTICIPANTE: Entendi. Então vou parar aqui.

APÊNDICE 7 - Questionário

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, intitulada “Avaliação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da prática de professores em serviço” orientada pela Profa. Dra. Sandra Gattolin.

Minha pesquisa tem como objetivo investigar as práticas avaliativas adotadas por professores de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um momento em que tem crescido o número de contextos municipais e estaduais que passaram a incluir o ensino de inglês nesta etapa.

O objetivo deste formulário é compreender como professores dos anos iniciais percebem e praticam a avaliação de língua inglesa. As perguntas iniciais servem para caracterizar o seu perfil na condição de anonimato, enquanto as assertivas da segunda seção permitem identificar concepções e práticas avaliativas. Suas respostas contribuirão para analisar tendências, desafios e possibilidades de aprimoramento da avaliação nesse contexto a partir da prática efetiva de professores em serviço como você.

Você poderá obter informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, por meio do contato com o pesquisador responsável. Os dados obtidos por meio deste formulário serão usados para fins exclusivos de pesquisa. Os dados decorrentes desse formulário só serão acessados por este pesquisador e a orientadora do estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada, caso você queira informar seu email na última seção do formulário.

Pesquisador Responsável: THIAGO ALCEBÍADES OLIVEIRA



* Indica uma pergunta obrigatória

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

1. **Ao aceitar esses termos, você declara que entendeu os objetivos, riscos e benefícios de sua participação na pesquisa e concorda em participar desta pesquisa.** *

Marque todas que se aplicam.

☐ Aceito.

Sobre você

2. Para assegurar as condições de sigilo sob as quais você aceitou participar deste estudo, escolha um pseudônimo para você. Esse pseudônimo será usado na ocasião de nos referirmos às suas importantes contribuições.

3. 1. Qual é a sua formação inicial? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Letras Inglês
- ☐ Letras Português
- ☐ Letras Português/Inglês
- ☐ Pedagogia
- ☐ Outro:

4. 2. Você concluiu algum outro curso de graduação (licenciatura e/ou bacharelado) além da licenciatura em inglês *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

5. 3. Se você tem outra graduação completa além da licenciatura, indique o(s) curso(s) realizado(s).

6. 4. Qual (ou quais) desses níveis de pós-graduação você tem? Marque quantas opções forem necessárias. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Especialização em andamento
☐ Especialização concluída
☐ Mestrado em andamento
☐ Mestrado concluído
☐ Doutorado em andamento
☐ Doutorado concluído
☐ Nenhum.
☐ Outro:

7. 5. Como você se sentiu na primeira vez em que teve aulas atribuídas nos anos iniciais do EF (Fund 1)? *

8. 6. Quanto tempo de experiência você tem como professor(a) de inglês nos anos iniciais do EF (Fund 1) na rede municipal de Ribeirão Preto? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 0 - 2 anos
☐ 2 - 5 anos
☐ 5 - 8 anos
☐ mais de 8 anos

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

9. 7. Quanto tempo de experiência você tem como professor(a) de inglês para crianças em idade correspondente aos anos iniciais do EF (Fund 1) em outros contextos? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ 0 - 2 anos
☐ 2 - 5 anos
☐ 5 - 8 anos
☐ mais de 8 anos

10. 8. Em qual(is) segmento(s) você se sente **menos** confortável para atuar com base em sua formação inicial na graduação? Indique quantas opções forem necessárias. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação infantil
☐ Anos iniciais do EF (Fund 1)
☐ Anos finais do EF (Fund 2)
☐ EJA
☐ Indiferente

11. 9. Em qual(is) segmento(s) você se sente **mais** confortável para atuar com base em sua formação inicial na graduação? Indique quantas opções forem necessárias. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação infantil
☐ Anos iniciais do EF (Fund 1)
☐ Anos finais do EF (Fund 2)
☐ EJA
☐ Indiferente

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

12. 10. Você teve alguma disciplina na graduação sobre ensino de inglês nos anos iniciais do EF (Fund 1)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

13. 11. Você teve alguma disciplina na graduação sobre avaliação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

14. 12. Você já teve alguma formação no TDC Online ou TDC Rede sobre avaliação de inglês para anos iniciais do EF (Fund 1)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

15. 13. Quais instrumentos de avaliação (prova escrita, chamada oral, cantar músicas, etc) você utiliza com mais frequência em suas aulas no anos iniciais do EF (Fund 1)? *

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

16. 14. Você já frequentou algum curso de especialização ou de extensão sobre ensino de inglês para crianças? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

17. 15. Quais são os desafios que você enfrenta ao avaliar alunos dos anos iniciais do EF (Fund 1) nas suas aulas? *

Nessa última seção, em uma escala de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente), marque o quanto você discorda ou concorda com as seguintes assertivas.

Lembrando que todas as assertivas se referem aos anos iniciais do EF (Fund 1).

18. 1. Sinto que minha formação inicial não me preparou adequadamente para avaliar alunos dos anos iniciais do EF (Fund 1). *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

19. Espaço **opcional** para comentários.

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

20. 2. Aprendi a avaliar principalmente pela prática, e não pela formação acadêmica. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

21. Espaço **opcional** para comentários.

22. 3. Independentemente da série, a avaliação nos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

23. Espaço **opcional** para comentários.

24. 4. A avaliação nas **primeiras** séries dos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

25. Espaço **opcional** para comentários.

26. 5. A avaliação nas **últimas** séries dos anos iniciais do EF (Fund 1) exige adaptações constantes em função da autonomia das crianças, ou seja, daquilo que podem fazer sem constantes intervenções minhas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

27. Espaço **opcional** para comentários.

28. 6. Avaliar turmas grandes dificulta acompanhar o desempenho individual. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

29. Espaço **opcional** para comentários.

30. 7. Minha avaliação ocorre de forma contínua, ao longo das atividades. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

31. Espaço **opcional** para comentários.

32. 8. Quase todas as interações em sala são oportunidades de avaliação. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

33. Espaço **opcional** para comentários.

34. 9. Raramente utilizo instrumentos formais de avaliação (prova escrita, por exemplo) com alunos dos anos iniciais do EF (Fund 1). *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

35. Espaço **opcional** para comentários.

36. 10. Atividades lúdicas e práticas funcionam melhor como forma de avaliação. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

37. Espaço **opcional** para comentários.

38. 11. Minhas decisões avaliativas são influenciadas pelas atividades em que os alunos mais se engajam. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

39. Espaço **opcional** para comentários.

40. 12. Minhas escolhas de atividades avaliativas consideram principalmente aquilo que o aluno consegue fazer com autonomia, ou seja, com o mínimo de intervenção minha. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

41. Espaço **opcional** para comentários.

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

42. 13. A infraestrutura da escola influencia o tipo de avaliação que consigo aplicar. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

43. Espaço **opcional** para comentários.

44. 14. A demora na impressão de materiais limita o uso de avaliações formais. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

45. Espaço **opcional** para comentários.

46. 15. Ofereço feedback regularmente para apoiar a aprendizagem dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

47. Espaço **opcional** para comentários.

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

48. 16. Meu feedback inclui orientações claras e específicas para que os alunos melhorem. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

49. Espaço **opcional** para comentários.

50. 17. Estimulo os alunos a refletirem sobre seu próprio progresso por meio da autoavaliação. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

51. Espaço **opcional** para comentários.

52. 18. Utilizo a autoavaliação como parte do processo de aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

53. Espaço **opcional** para comentários.

07/04/26, 00:58

Avaliação de Inglês nos Anos Iniciais do EF

54. 19. Percebo que as avaliações que eu implemento em minhas aulas nos anos iniciais do EF (Fund 1) são relevantes a ponto de os resultados impactarem a conduta do alunado, de seus responsáveis e das políticas da rede municipal. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4

Disc ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo totalmente

55. Espaço **opcional** para comentários.

56. 20. Quais são suas expectativas em relação a essa pesquisa? Você gostaria de fazer algum comentário?

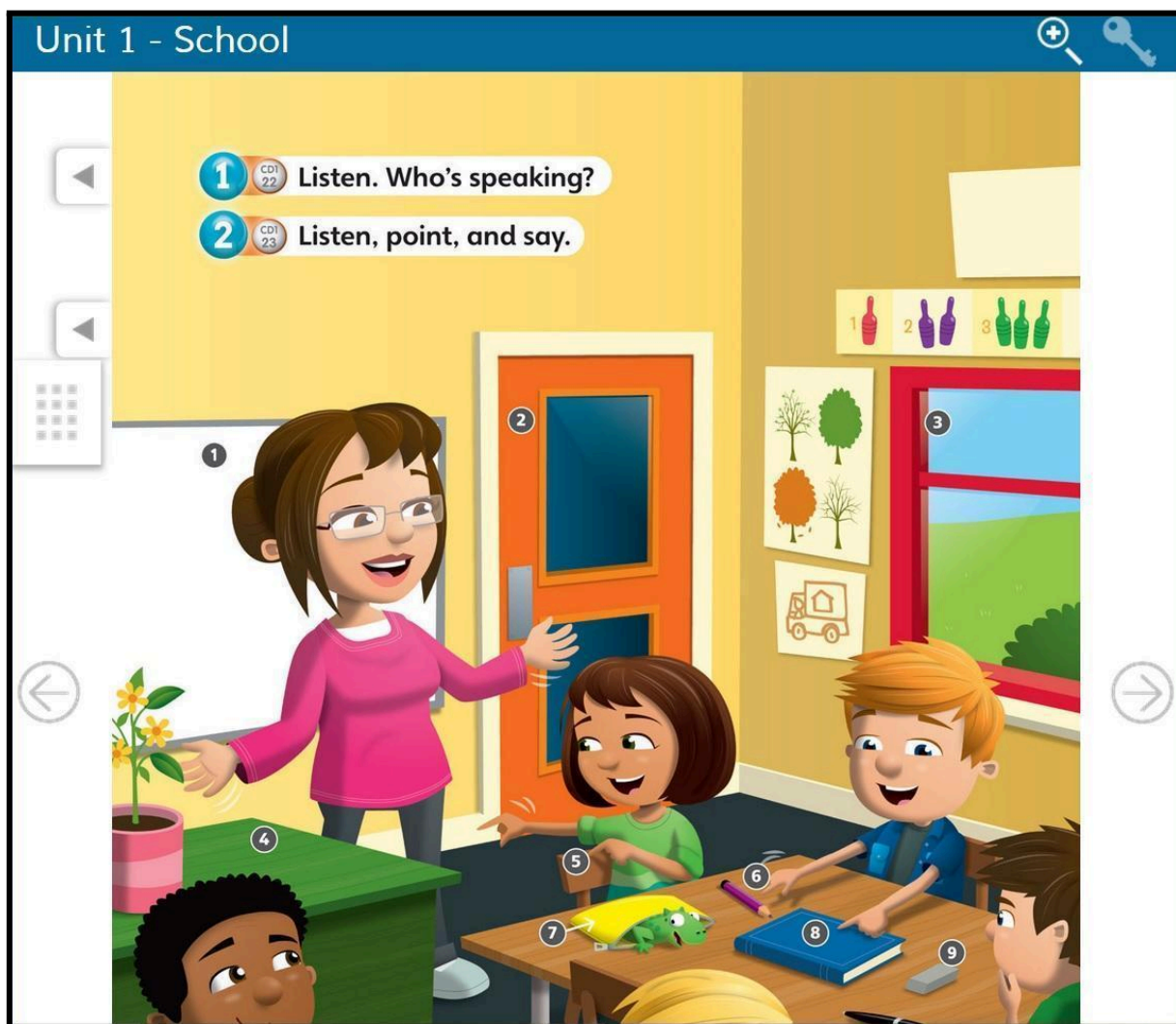
57. Deixe seu email caso queira saber dos desdobramentos desse estudo e conferir como sua participação foi fundamental para entendermos mais sobre avaliação de língua inglesa nos anos iniciais do EF (Fund 1) a partir da prática de professores como você.

Muito obrigado por participar!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 1 - Excertos da versão digital do livro didático do aluno do 1º ano do EF obtidos por meio de captura de tela.



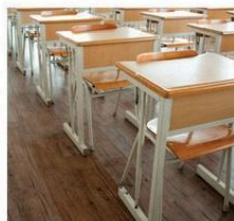
Unit 1 - School



Unit 1



4 Say the chant.



5 Look and find five differences.

Picture 1. A purple pen.

Picture 2. A purple pencil.

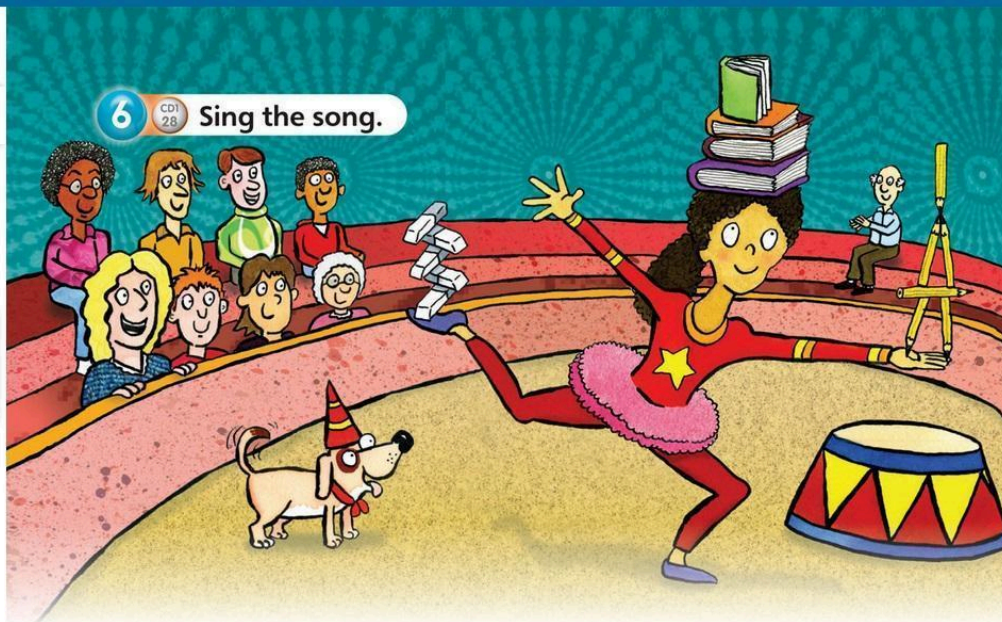


→ Workbook page 13

Vocabulary **17**

Unit 1 - School

6 CD1 28 Sing the song.



7 CD1 29 Listen and answer the questions.

How many chairs can you see?

Six!



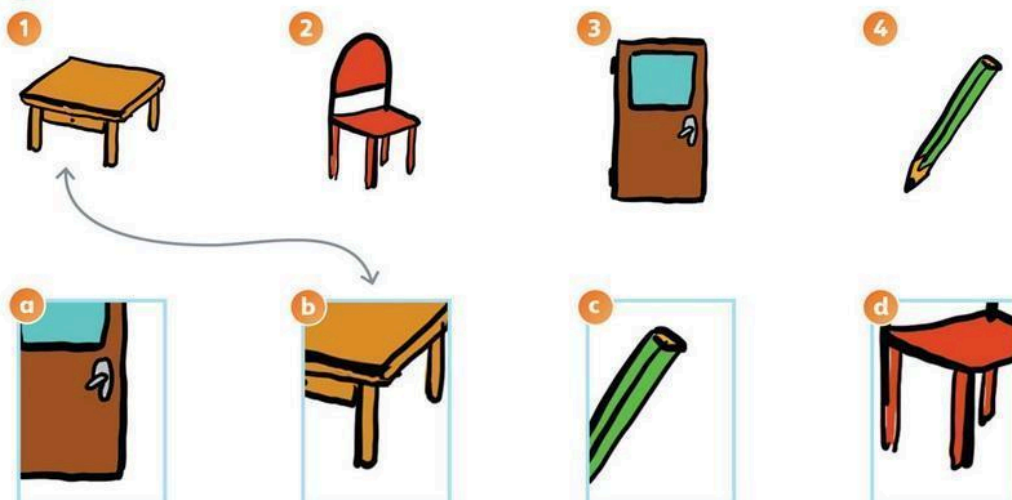
18 Grammar: How many chairs can you see?

→ Workbook page 14.

1 Listen and check ✓.

1	2	3	4
a  ☒	a  ☐	a  ☐	a  ☐
b  ☐	b  ☐	b  ☐	b  ☐

2 Look and match.



3 **Listen and stick.**

1	2	3
4	5	

4 **What's next? Draw a line.**

1						a 
2						b 
3						c 
4						d 



Evaluation

1 Look and trace. Then say.

1



book

2



desk

3



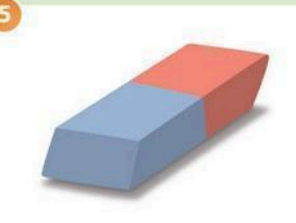
pen

4



chair

5



eraser

6



pencil

2



What's your favorite part?
Use your stickers.



story



song



video



3



Trace the
color.

red

Then go to page
93 and color