



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL – A PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO AVALIATIVO**



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

PRISCILLA PINA DE LUCENA

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO NO
PROCESSO AVALIATIVO**

SÃO CARLOS -SP
2024

PRISCILLA PINA DE LUCENA

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO AVALIATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, da Universidade Federal de
São Carlos, para obtenção do título de
mestre em Linguística

Orientador: Profa. Dra. Rita de Cássia
Barbirato Thomaz de Moraes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Priscilla Pina de Lucena, realizada em 08/11/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato

Thomaz de Moraes (UFSCar) Prof.

Dr. Paola Guimaraens Salimen (FCI)

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho a todos os profissionais que ensinam Língua Inglesa na Educação Infantil, às crianças e aqueles que contribuíram para que esta pesquisa fosse possível.

AGRADECIMENTO

Agradeço a minha família que foi uma grande rede de apoio durante esta pesquisa. Sem a presença e conforto de vocês, nada seria possível.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, pelo apoio, paciência, tempo e sugestões. A cada troca e questionamentos foi contribuindo imensamente para minha reflexão e desenvolvimento enquanto pesquisadora. Além disso, foi extremamente acolhedora durante todo o percurso.

Às professoras Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan, Paola Guimaraens Salimen e Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin que gentilmente participaram da banca de qualificação e defesa desta dissertação e contribuíram muito para contribuindo para o enriquecimento do meu trabalho com suas valiosas reflexões, sugestões e orientações.

Aos meus amigos que me incentivaram a persistir mesmo com tantos percalços pelo caminho, demonstrando confiança em mim e no trabalho realizado.

Às minhas companheiras de pós-graduação Márcia Buto, Vitória Figueroa e Diany Lee. Não sei se elas sabem o quanto me ajudaram por esta trajetória.

Às professoras participantes desta pesquisa, que gentilmente presentearam este trabalho com seu tempo, conhecimento e desejo de compreender e compartilhar suas práticas e experiências avaliativas.

Às famílias que autorizaram a participação das crianças contribuindo imensamente para os estudos na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Às crianças que nos mostraram toda sua potência e vivacidade.

Aos professores da UFScar que contribuíram para o meu desenvolvimento na área de ensino-aprendizagem de línguas e como pesquisadora.

"As crianças têm pressa de viver, e não
lhes prometam uma compensação no
futuro, a necessidade é urgente, o
bálsamo que venha já, amanhã será tarde
demais."
(Carlos Drummond de Andrade, 1987, p.
16)

LUCENA, Priscilla Pina de. **Avaliação em língua inglesa com crianças na Educação Infantil: a participação no processo avaliativo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, interpretativista, de base etnográfica colaborativa investigou a participação de crianças de 5 anos durante a escrita do relatório avaliativo de língua inglesa, em uma escola privada na cidade de São Paulo. Investigamos 1) como as crianças podem participar do processo avaliativo de língua inglesa quando o instrumento são os relatórios avaliativos da turma; 2) quais alguns desafios que para a educadora e para as crianças mediante a essa participação. Primeiramente analisamos documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil para entender o que se espera desta etapa escolar. Em seguida, pesquisamos a concepção de infância e criança para compreender como a participação delas e seus direitos foram conquistados. Foi importante também conceitualizar o que entendemos por participação (Hart, 1992; Muñoz, 2004; Ribeiro, 2023). Após esta análise inicial de questões relacionadas à infância, nos respaldamos em teorias sobre avaliação na Educação Infantil (Hoffman, 2012; Luckesi, 1999; Moro, 2016; 2017; 2018) para auxiliar na compreensão do cenário avaliativo nas escolas brasileiras. Além disso, apresentamos questões relacionadas ao ensino de língua para crianças (Mckay, 2006; Scaramucci; Costa; Rocha, 2008) e avaliação em língua inglesa com crianças (Cameron, 2001; Mckay, 2006; Tonelli; Bueno, 2020). A entrada em campo ocorreu por meio de observação-participante e os instrumentos de coleta de dados foram observação das aulas, gravação de áudio, diário de campo, entrevista, questionário, planejamento da professora e projeto pedagógico. A triangulação dos dados levou aos resultados que nos mostraram que as crianças podem participar do processo avaliativo cantando, gesticulando, relembando situações e adicionando informações.

Palavras-chaves: avaliação, avaliação em língua estrangeira, avaliação de crianças em língua estrangeira, participação em avaliação em língua estrangeira.

LUCENA, Priscilla Pina de. **Avaliação em língua inglesa com crianças na Educação Infantil: a participação no processo avaliativo.** 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2024.

ABSTRACT

This qualitative interpretive collaborative ethnographic-based research investigated the participation of 5-year-old children during the writing of the English language assessment report, in a private school in the city of São Paulo. We investigated 1) how children can participate in their English learning assessment process when the instrument is the class assessment report; 2) What are some challenges for the educator and for the children regarding this participation? Firstly, we analyzed official Brazilian Educational documents such as Lei de Diretrizes e Bases and Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil to understand what is expected at this school stage. Next, we researched the conception of childhood and children to understand how their participation and rights were achieved. It was also important to conceptualize what we understand by participation (Hart, 1994; Muñoz, 2004; Ribeiro, 2023). After this initial analysis of issues related to childhood, we researched theories about assessment in Early Childhood Education (Hoffman, 2012; Luckesi, 1999; Moro, 2016; 2017; 2018) to understand the assessment scenario in Brazilian schools. Furthermore, we present questions related to language teaching for children (Mckay, 2006; Scaramucci; Costa; Rocha, 2008) and English language assessment with children (Cameron, 2001; Mckay, 2006; Tonelli; Bueno, 2020). The method we used to study all these issues with children was participant observation and the data collection instruments were class observation, audio recording, field diary, interview, questionnaire, teacher planning and school pedagogical project. Data triangulation led to results that showed us that children can participate in the assessment process by singing, gesturing, remembering situations and adding information.

Keyword: assessment, assessment in a foreign language, assessment of children in a foreign language, participation in assessment in a foreign language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças	64
Ilustração 2 - Resumo das descobertas da primeira pergunta de pesquisa	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre avaliação do ensino de inglês para crianças	6
Quadro 2 - Princípios Norteadores para que as crianças aprendam uma língua estrangeira	22
Quadro 3 - Equívocos em relatórios avaliativos	29
Quadro 4 -Princípios para uma avaliação ética e para escrita de relatório avaliativo na Educação Infantil	35
Quadro 5 - Grau de participação e poder concedido à criança pela Escala Hart	44
Quadro 6 - Participação e colaboração da professora-participante e da pesquisadora	52
Quadro 7 - Contribuições dos sujeitos da pesquisa	56
Quadro 8 - Princípios para uma avaliação ética e para escrita de relatório avaliativo na Educação Infantil	
Quadro 9: E-mail com as sugestões da pesquisadora	73
Quadro 10: Ensino de Língua Inglesa na Escola Acolhedora	85
Quadro 11: Tipos de propostas das aulas de inglês da aula 01 até 04	88
Quadro 12: Tipos de propostas das aulas de inglês da aula 05 até 08	89
Quadro 13: Tipos de propostas das aulas de inglês da aula 09 até 11	90
Quadro 14: Tipos de propostas das aulas de inglês da aula 13 até 15	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira
LE	Língua Estrangeira
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
...	(reticências)	fala incompleta ou interrompida
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>palavra</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de grau)	fala em voz baixa
(xxxx)	(sequência de quatro x)	texto incompreensível
Hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
(0,3)	(número entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e milésimo de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito

tsc	(onomatopeia)	estalar de língua
((andando))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não verbal
<i>palavra</i>	(segmento de fala em itálico)	Fala em inglês

Adaptado de Loder; Jung (2008) e Marcuschi (1998)

SUMÁRIO

ABSTRACT
LISTA DE FIGURAS
LISTA DE QUADROS
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS
CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

INTRODUÇÃO	1
1.2 PESQUISAS PUBLICADAS SOBRE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	6
1.2.1 TRAJETÓRIA DE REVISÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES	6
2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O QUE É SER CRIANÇA - INFÂNCIA, O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE LÍNGUA COM CRIANÇAS	13
2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA E COM AS CRIANÇAS	20
2.3 AVALIAÇÃO - CONTEXTO BRASILEIRO E DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM CRIANÇAS	26
2.5 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA AVALIAÇÃO	35
2.6 PARTICIPAÇÃO	43
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA	51
3.2 COLETA DE DADOS	55
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA	61
3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	64
3.6 ANÁLISE DOCUMENTAL <i>Analizamos o planejamento anual que consta no projeto político pedagógico da escola para saber se o relatório avaliativo e as expectativas de aprendizagem estão em consonância com o documento.</i>	66
3.7 ETAPAS DA PESQUISA EM CAMPO	70
3.7.1 A PRIMEIRA FASE: A APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E COLETA DE AUTORIZAÇÕES	71
3.7.2 A SEGUNDA FASE: ENTRADA EM CAMPO	72
3.7.3 A TERCEIRA FASE: AJUSTE PARA AVALIAÇÃO	73
3.7.4 A QUARTA FASE: RETORNO AO CAMPO	76
3.8 ÉTICA EM PESQUISA COM CRIANÇAS	78
CAPÍTULO III	82
4.1. O QUE NOS REVELAM OS DADOS	82

4.2 COMO AS CRIANÇAS PODEM PARTICIPAR DO PROCESSO AVALIATIVO EM LÍNGUA INGLESA QUANDO O INSTRUMENTO É O RELATÓRIO AVALIATIVO DA TURMA?	95
4.3 DESAFIOS PARA PROFESSORA E CRIANÇAS	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE I - PORTFÓLIO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA A ESCOLA	127
APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS PROFESSORAS, COORDENADORAS E ESTAGIÁRIA	137
APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS FAMÍLIAS	143
APÊNDICE IV - TERMO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ	149
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS CRIANÇAS	152
APÊNDICE VI - QUESTIONÁRIO	155
APÊNDICE VII - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	159
APÊNDICE VIII - HISTÓRIA PARA APRESENTAR OS DADOS ÀS CRIANÇAS E PROFESSORA NO RETORNO AO CAMPO	162

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa dedica-se a investigar de que maneira as crianças, na Educação Infantil, podem participar do processo avaliativo em língua inglesa, dialogando com o (a) educador (a) para contribuírem na escrita do relatório avaliativo do grupo.

Para tanto, desenvolvemos esta pesquisa, de cunho etnográfico, com crianças entre cinco e seis anos¹, em uma escola privada na cidade de São Paulo, para melhor compreender como elas podem participar do processo avaliativo, à medida que dialogam sobre o relatório avaliativo² que descreve o percurso do ensino-aprendizagem da turma no semestre.

A escolha por uma escola privada se deu pelo fato de que na cidade de São Paulo não há oferta de ensino de língua inglesa nas escolas públicas de Educação Infantil. Sabemos que há essa oferta em escolas do estado de São Paulo, teríamos que nos deslocar para outra cidade. Por questões de logística e tempo, optamos por realizar a pesquisa em escola privada.³

De qualquer forma, julgamos que a pesquisa contribuirá para o contexto público, pois procurará investigar de que forma as crianças conseguem participar do processo avaliativo e os desafios que surgem para elas e para os educadores nesse processo.

Acreditamos que é necessário esclarecer dois conceitos já na introdução. O primeiro conceito diz respeito ao que entendemos por participar e o segundo, refere-se ao uso do termo crianças e não alunos no decorrer da pesquisa. Também justificamos a escrita do texto na primeira pessoa do plural.

Participar, como defendemos no decorrer do texto, presume ouvir, considerar, retomar, criar relações dialógicas ao longo do tempo e em espaços distintos, o mesmo acontece com a avaliação. Até quem nos lê neste momento, estabelece relações e

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética sob o número do protocolo 69424923.8.0000.5504 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE.

² Instrumento que deve conter dados explicativos dos avanços, conquistas e descobertas da criança, com relatos de situações que exemplifiquem as habilidades e objetivos alcançados por ela (Hoffman, 2012).

³ O detalhamento do contexto de pesquisa e sua escolha encontra-se no capítulo 2.

dialoga conosco. Por isso, adotamos a escrita em primeira pessoa do plural, referindo-se sempre a nós, os diferentes sujeitos participantes direta e indiretamente desta pesquisa (pesquisadora, orientadora, autores, crianças e educadores). Ao longo do texto, dialogaremos com essas diferentes vozes participantes, que se complementam, se diferenciam, conflituam e ao mesmo tempo, como em um jogo de palavras, se atam em nós que costuram significados no processo avaliativo e de realização dessa pesquisa.

Em relação ao termo aluno, emprega-se aqui o termo *crianças* e não alunos. Segundo Sacristán (2005), o termo *aluno* pressupõe uma série de comportamentos específicos revelando como os sujeitos são escolarizados e os papéis que devem desempenhar, como por exemplo, serem submetidos a testes. Quando utilizamos *crianças*, procuramos garantir que a Educação Infantil seja habitada por elas e pelas atribuições típicas da infância, como brincar (Focchi, 2015).

A oferta do ensino de língua inglesa na Educação Infantil no Brasil é opcional (Rocha, 2006; Carvalho & Tonelli, 2016, Merlô, 2018). Não há leis e nem diretrizes que orientem o ensino de uma língua estrangeira nesta etapa escolar. O Art. 2 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira nº 13.415 (Brasil, 1996) só garante este ensino a partir do sexto ano do ensino fundamental. E essa falta de regulamentação traz alguns impactos como lacunas nas políticas públicas (Gimenez, 2013), a discrepância de propostas curriculares e de práticas pedagógicas (Tonelli, 2005; Rocha, 2010, 2012), dificuldades em planejar e ofertar cursos de formação docente (Santos; Benedetti, 2009; Lima, 2019).

A própria Educação Infantil, que adquiriu estatuto no campo das políticas e teorias educacionais no Brasil a partir da década de 1970 (Barbosa, 2006), ainda luta para ser um segmento escolar reconhecido por suas características próprias, não sendo nem assistencialista e muito menos preparação para a entrada no ensino fundamental. Essa luta traz impacto na forma como escolas e educadores atendem às crianças. A começar pela diversidade de instituições que atende às crianças de 0 a 6 anos, não tendo inclusive uma regularidade no termo: creche, pré-escola, Educação Infantil. Adotamos o termo Educação Infantil por ser o utilizado como padrão na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/199) e também por ser o termo utilizado pela escola privada que nos cedeu espaço para esta pesquisa. Além disso, optamos por usar o termo sempre em letra maiúscula ao longo deste trabalho justamente para

marcar este segmento escolar como uma etapa de particularidades que necessita ser respeitada e valorizada.

Diante deste cenário, a avaliação de línguas na Educação Infantil no contexto brasileiro torna-se uma questão a ser pesquisada e compreendida, uma vez que os impactos citados anteriormente afetam a maneira como as crianças são avaliadas. Assim, com base nas leis e conceitos teóricos referentes à avaliação na Educação Infantil e avaliação de crianças em língua estrangeira, os objetivos desta pesquisa são:

a) analisar de que maneira pode ocorrer a participação das crianças no processo avaliativo;

b) investigar possíveis desafios para as crianças e educadora nesse processo de avaliação;

A seguir, justificamos porque consideramos importante realizar essa pesquisa e os caminhos que nos levaram a este percurso.

1.1 JUSTIFICATIVA

A oferta do ensino de língua inglesa na Educação Infantil no Brasil é opcional (Merlo, 2018; Malta, 2019). Não há leis e nem diretrizes que orientem o ensino de uma língua estrangeira, doravante LE, nesta etapa escolar. O Art. 2 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira nº 13.415 (Brasil, 1996) só garante este ensino a partir do sexto ano do ensino fundamental. E essa falta de regulamentação traz alguns impactos como lacunas nas políticas públicas (Gimenez, 2013), a discrepância de propostas curriculares e de práticas pedagógicas (Tonelli, 2005; Rocha, 2010, 2012), dificuldades em planejar e ofertar cursos de formação docente (Santos; Benedetti, 2009; Lima, 2019).

Apesar do caráter opcional, há um crescimento nessa oferta (Carvalho; Tonelli, 2016). Por isso, tornam-se relevantes estudos de práticas de ensino e avaliação nesse cenário educacional.

Nossa inquietação em relação ao tema de avaliação na Educação Infantil teve

início em 2006, quando passamos a lecionar inglês para crianças a partir de três anos em uma escola privada na cidade de Santos. Ao final do semestre, era preciso enviar uma ficha com critérios de avaliação estabelecidos por nós e também um breve parecer descritivo. Na ocasião, não houve orientações e pouco estudo para que as avaliações e instrumentos fossem desenvolvidos, o que causou grande incômodo. Posteriormente, trabalhando em coordenação e desenvolvendo formação docente, notamos que o tema pouco aparecia nas discussões e havia uma insegurança e incerteza sobre como avaliar e comunicar sobre a avaliação para as famílias.

Foi só recentemente, em outra escola privada na região de São Vicente, é que surgiu a questão da avaliação com as crianças em língua inglesa, ou seja, só em meados de 2019 é que começamos a nos perguntar como incluí-las de alguma forma no processo avaliativo. E nessa tentativa de encontrar respostas, descobrimos poucas publicações a respeito de avaliação na Educação Infantil, sobretudo em língua estrangeira.

O desejo de realizar uma pesquisa que investigue a avaliação em língua estrangeira com crianças na Educação Infantil e como elas podem participar neste processo ajudaria educadores e formadores, que como nós, precisam de apoio e orientações a respeito de como tornar essa participação uma realidade.

A oferta do ensino de língua inglesa na Educação Infantil torna necessário a compreensão de como os processos avaliativos podem e deveriam ocorrer, uma vez que a avaliação apoia educadores a tomarem decisões quanto ao que e como ensinar, verifica o que foi aprendido até o momento e está diretamente relacionada a forma de ensinar. Scaramucci et al. (2008, p. 88) destaca o fato de haver uma “limitação de estudos voltados à avaliação em língua estrangeira para crianças, que é bastante restrita se comparada ao também reduzido número de pesquisas sobre o processo avaliativo para adultos”.

Outro aspecto importante a ser apontado, é que as pesquisas encontradas no nosso mapeamento são majoritariamente realizadas no ensino fundamental anos iniciais. Portanto, é necessário a realização de pesquisas para o desenvolvimento da avaliação em língua inglesa com crianças na Educação Infantil. A inexistência de um número significativo de pesquisas relacionadas à temática deste trabalho, que é a participação das crianças no processo avaliativo em língua inglesa, sobretudo na Educação Infantil, torna urgente as discussões e investigações sobre o tema.

Sendo assim, justificamos a escolha do tema para:

- a. preencher uma lacuna nas pesquisas realizadas sobre avaliação de língua estrangeira na Educação Infantil no Brasil;
- b. analisar um possível instrumento avaliativo (relatório da turma) e meios pelos quais as crianças podem participar da avaliação.
- c. trazer à tona discussões sobre o que é participar ativamente do processo avaliativo e as possíveis implicações dessa participação para crianças pequenas.

Bondioli e Savio (2013, p. 19) salientam que a ideia de que a criança tem a capacidade e direito de participar plenamente da construção dos contextos a ela dedicados foi se afirmando a partir da metade do século passado, e está atualmente no centro do debate político-cultural relativo à infância, em âmbito internacional, sendo esta outra razão pela qual precisamos pesquisar sobre o tema em diversas áreas.

A gênese desta pesquisa surgiu para compreendermos com mais profundidade estas questões relativas à participação e avaliação no contexto de aprendizagem de LE com crianças. Ela foi organizada em três capítulos além da introdução e considerações finais. Esta introdução apresentou as justificativas desta pesquisa e sua natureza, bem como um mapeamento de trabalhos anteriores ao nosso e as perguntas que nortearam nossa jornada. O primeiro capítulo traz o arcabouço teórico que embasa nosso trabalho, sendo dividido em seis seções. Iniciamos percorrendo historicamente, de maneira breve, a visão da criança e as mudanças da Educação Infantil no contexto brasileiro e trazendo também os conceitos de infância, avaliação, relatório avaliativo, tipos de avaliação, princípios para uma avaliação ética e para avaliar crianças que aprendem LE, equívocos em relação a escrita do relatório avaliativo na Educação Infantil e o que é participação. O segundo capítulo é dedicado aos procedimentos metodológicos que guiaram esta pesquisa, explicando a natureza desta pesquisa de cunho etnográfico e os instrumentos adotados. O capítulo 3 apresenta os dados coletados e a interpretação de como as crianças podem participar da escrita do relatório avaliativo da turma e algumas implicações para professora e crianças. Por fim, encerramos com as considerações finais da pesquisa.

Esperamos com esta pesquisa, contribuir para uma ampliação de visão a respeito da criança, avaliação e participação infantil.

1.2 PESQUISAS PUBLICADAS SOBRE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para reforçar a relevância desta pesquisa, realizamos uma revisão que contempla algumas teses e dissertações que discutem sobre ensino, aprendizagem e avaliação de LE com crianças nos últimos quinze anos, para que possamos ter um panorama, contemplar e encontrar lacunas ainda existentes.

1.2.1 TRAJETÓRIA DE REVISÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Em busca de teses e dissertações que tivessem temas similares aos desta pesquisa e que pudessem contribuir com alguns dados e referencial teórico, utilizamos os sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior, doravante CAPES. Os primeiros termos de busca foram *avaliação em língua estrangeira com crianças*. Apareceram 17 resultados nos últimos quinze anos, destes apenas dez eram de fato sobre avaliação com crianças como consta no quadro abaixo:

Quadro 1: Dissertações e teses sobre avaliação do ensino de inglês para crianças.

Ano	Título	Eixo Temático	Pesquisador (a)	Nível/Programa/Instituição
2008	Uso de um exame internacional	Análise dos objetivos e do construto	Leny Pereira Costa	Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade

	de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro	norteador do exame YLE elaborado pela Universidad e de Cambridge		Estadual de Campinas
2011	Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I	Concepções de linguagem, ensino e aprendizagem e sua consonância com a avaliação	Ana Paula de Lima	Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas
2013	Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças	Avaliação de uma unidade didática utilizada para ensino-aprendizagem	Gabriela Dias Yamasaki	Mestrado em Linguística Aplicada a Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC
2014	Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no	Práticas avaliativas no Ensino Fundamenta	Emília Gomes Barbosa	Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Pará

	primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)	I 1		
2016	Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem	Avaliação oral (instrumento)	Bárbara de Andrade	Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina
2016	O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças	Portfólio (instrumento avaliativo)	Lívia de Souza Pádua	Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina
2018	Avaliação em	Práticas	Jordanah	Mestrado em

	um curso de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental 1 : uma professora em busca de subsídios para sua prática	avaliativas no Ensino Fundamenta l 1	Schroder Fortes de Oliveira	Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília
2020	Chameleon : o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças	Jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação	Bruna Alessandra Graef Bueno	Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina
2021	Avaliação no Ensino e a na Aprendizagem de Inglês para Crianças Proposta Colaborativa na Formação	compreensão sobre avaliação e formação em avaliação	Joelinton Fernando de Freitas	Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso

	Docente			
2022	A observação como instrumento de avaliação do progresso de crianças de seis anos aprendendo inglês: uma proposta de ação	observação como instrumento avaliativo	Luana Silva da Cunha	Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília

Fonte: autoria própria

Das dissertações encontradas, nenhuma se aprofunda na questão da participação das crianças no processo avaliativo. Em algumas, como no caso da de Barbosa (2014), Pádua (2016) e Bueno (2020) são mencionados os princípios de Lynne Cameron (2001) para avaliação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira. E um desses princípios está relacionado a permitir que as crianças participem mais ativamente do processo de avaliação. Apesar de citado, o tema não é aprofundado ao longo das dissertações.

Outro aspecto importante a ser apontado, é que as pesquisas encontradas são majoritariamente realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, é necessária a realização de pesquisas para o desenvolvimento da avaliação em língua inglesa com crianças na Educação Infantil. A inexistência de um número significativo de pesquisas relacionadas à temática deste trabalho, ou seja, a participação das crianças no processo avaliativo em língua inglesa, sobretudo na Educação Infantil, torna urgente as discussões e investigações sobre o tema.

Tonelli, Pádua e Oliveira (2017), desenvolveram um mapeamento semelhante, com pesquisas sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de LE entre os anos 1987 até 2016, utilizando o banco de teses e dissertações de CAPES e as

pesquisas desenvolvidas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pois segundo elas, possui um número relevante de trabalhos produzidos. As temáticas mais recorrentes foram ensino bilíngue; formação de professores; ensino por meio de gêneros textuais e material didático. Este levantamento é significativo para reconhecimento das pesquisas realizadas e compreensão do que já foi identificado como importante para a área de linguística aplicada e educação linguística.

Costa (2020, p.6) realizou um mapeamento parecido e ressaltou nove temas mais recorrentes. Eles são:

- 1) Cultura de ensinar e aprender;
- 2) Formação de professores;
- 3) Políticas para o ensino de LE para crianças;
- 4) Suportes teórico- metodológicos;
- 5) Ensino Bilíngue;
- 6) Material didático;
- 7) Planejamento;
- 8) Questões sobre idade e sua peculiaridade;
- 9) Avaliação

De acordo com os termos que utilizou para realizar a busca que foram *Inglês para crianças, Língua Inglesa para Crianças*, a referida autora destaca o número de pesquisas que encontrou em cada temática e na ocasião, ela apontou apenas uma pesquisa relacionada à avaliação, “:Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental 1: uma professora em busca de subsídios para sua prática” (Oliveira, 2018).

Ao fazermos uma relação entre os mapeamentos, notamos que a avaliação é um tema com poucas pesquisas, ainda que o quadro I nos mostre o aumento de estudos a partir de 2016.

Sendo assim, compreendemos que há muito a ser estudado em relação a avaliação em língua estrangeira com crianças e sua participação no processo avaliativo.

Na introdução, procuramos justificar os motivos que nos levaram a pesquisar sobre a participação das crianças na Educação Infantil no processo avaliativo. A seguir, o primeiro capítulo apresenta o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho

CAPÍTULO I

Neste capítulo, que está dividido em seis seções, abordamos o arcabouço teórico com os pressupostos que sustentam essa pesquisa. Primeiramente, apresentamos um breve panorama histórico sobre a visão de criança, infância e Educação Infantil para compreendermos qual é a ideia que se tem sobre elas na contemporaneidade. Em seguida, apresentamos algumas particularidades no que diz respeito ao ensino de línguas para e com crianças. Posteriormente, refletimos sobre avaliação no contexto brasileiro de Educação Infantil e de ensino-aprendizagem com crianças. Após esta reflexão, abordamos os tipos de avaliação e os princípios fundamentais para se avaliar. Por fim, conceitualizamos o que se entende por participação nesta pesquisa. A participação é algo que é muito valorizado e mencionado em documentos oficiais e, portanto, compreender o que isso significa é fundamental quando se investiga sobre o assunto.

2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE O QUE É SER CRIANÇA - INFÂNCIA, O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE LÍNGUA COM CRIANÇAS

Para melhor compreender o contexto da Educação Infantil e a implementação do ensino de Língua Inglesa neste segmento escolar, é oportuno rever as concepções sobre o que é ser criança e o papel da Educação Infantil ao longo da história para compreender como os fatos históricos influenciaram as concepções de ensino e avaliação desta língua.

Iniciamos essa revisão pontuando que é preciso compreender a criança em relação ao seu contexto social e não como natureza infantil, como já afirmava Kramer em 1984. Ainda que essa autora tenha traçado a visão da criança e infância há mais de vinte anos, suas reflexões permanecem atuais. Acreditou-se durante muito tempo na definição de criança por oposição ao adulto, pela falta de maturidade ou idade e pela identificação de certas regularidades que caracterizam o comportamento da criança como tal. Entretanto, o fator idade está associado a determinados papéis e desempenhos específicos que também dependem da classe social em que a criança está inserida (Kramer, 1984). Sendo assim, por haver inserções sociais diferentes, não existe apenas um tipo de infância, sendo necessário refletirmos e discutirmos

sobre infâncias.

O termo infância origina-se do latim “*infantia,ae*”, significa aquele que tem dificuldade ou incapacidade de falar (Colombo; Consolo, 2016; Doretto; Costa, 2012). Já a palavra criança, também oriunda do latim, teria origem em *creantia*, ou “criação”. Outra hipótese é a de que o termo seja uma junção de “criar + -ança”, o que representaria indivíduo na infância, filho (Doretto; Costa, 2012). Estes termos explicam a forma como as crianças eram tratadas e retratadas historicamente, e o surgimento do sentimento da infância que aparece nos estudos do historiador Philippe Ariès (1986), ainda hoje relevante, relata a mudança de atitude em relação à família e a criança ao longo dos séculos a partir de análise de pinturas, diários de famílias e testemunhos.

Atualmente, ainda vemos essa ideia de sujeito incapaz em expressões que se referem a pessoas como infantis ou como sendo crianças quando elas agem de forma imatura. Já em relação a aprendizagem de línguas, essa ideia aparece quando perguntam se não é cedo demais para aprender um idioma, que são muito pequenos para esse conhecimento, mostrando que há falta de crença na capacidade delas em aprender uma nova língua bem como não se acredita que elas possam contribuir e refletir sobre sua própria avaliação.

Kramer (p. 17, 1984) nos lembra que para o historiador Airès o sentimento de infância não quer dizer o mesmo que ter afeição pelas crianças, e sim a consciência da particularidade infantil, aquilo que as distingue dos adultos e considera as capacidades de desenvolvimento delas. Esse sentimento divide-se em dois aspectos: o primeiro relacionado à mortalidade e o segundo ligado a um aspecto mais contraditório, que é a crença na criança como um sujeito ingênuo, mas que ao mesmo tempo precisa de moralização.

Antes do século XVI, o alto índice de mortalidade infantil era considerado normal e aquelas crianças que sobreviviam, eram inseridas no mundo do adulto, sendo consideradas a miniatura deles. A partir deste período, com as descobertas científicas, houve o prolongamento da vida. Donzelot (Donzelot apud Barbosa, 2006) comenta que até o final do século XVIII não havia interesse por parte da medicina em temas como parto, doenças das parturientes e infantis. Somente no século XIX emergiu essa preocupação e também a integração de práticas sociais e teorias científicas oriundas da medicina, psicologia, pedagogia, higiene e motricidade humana

surgindo assim, a puericultura. Para Calcagni e Cogliati (1980) os objetivos deste campo são auxiliar na profilaxia das crianças, na manutenção da saúde e resolução de problemas que se apresentam para familiares, educadores e profissionais da saúde. Os temas abrangem desde vida intrauterina, passando por manejos adequados para sono e alimentação, até regras de higiene que regulam os comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças. No decorrer deste século, as instituições diferenciaram-se para atender ao público infantil criando os berçários, casas-asilo, lactários, consultórios de puericultura.

Os reflexos na educação até o século XVI estavam relacionados ao crescimento do cristianismo no Ocidente. A educação formal do Brasil iniciou-se por volta do ano de 1549 com a vinda, em missão catequizadora, da Companhia de Jesus ao Brasil Colônia (Colombo; Consolo, p. 53, 2016).

A oferta do ensino religioso apresentou um quadro de controle sobre os corpos (o que podia ou não comer), sono, jejum e rituais procurando estabelecer a negação dos prazeres terrenos. Como nas instituições religiosas era preciso estar tudo ordenado e ter um sentido previsível, tornaram-se necessárias as práticas da vida coletiva diária. Todos estes aspectos influenciaram a criação das creches e pré-escolas:

"Seria possível afirmar que o mundo das religiões cristãs fundamentou as rotinas utilizadas nas creches e nas pré-escolas por dois processos: em primeiro lugar, pela secularização das rotinas pessoais e institucionais que haviam sido constituídas nos monastérios e foram transferidas para as instituições modernas em geral, inclusive as educacionais, e, em segundo, pelo fato de que a mão de obra disponível para trabalhar nos asilos, nos orfanatos, nas escolas e nas creches, desde sua criação até nossos dias, é em grande parte formada por irmãos de caridade, pastores e voluntários religiosos que trazem sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para prática pedagógica" (Barbosa, p. 51, 2006)

A importância dada à infância no século XX, com um novo "estatuto de matriz do adulto também como salvaguarda do futuro dos pais, é, portanto, alguém que merece investimento" (Barbosa, p.77, 2006). O surgimento da infância na modernidade corresponde a uma infância atendida. As crianças passam a ter lugares, brinquedos e histórias feitos apenas para elas. Se somente nesse século elas foram ganhando mais visibilidade e escuta e, durante muito tempo, as creches e pré-escola

eram voltadas para o cuidado e assistencialismo à criança, não é surpreendente que ainda não tenhamos desenvolvido numerosas discussões sobre o ensino de línguas e avaliação dessa aprendizagem na Educação Infantil. Outras questões foram primordiais a esta discussão.

Para o nascimento das instituições da infância no século XIX foi necessário o reconhecimento da existência da infância como um grupo etário com necessidades e características diferenciadas: "As creches e pré-escolas, apesar de não fazerem parte dos sistemas educacionais, fazem parte de uma nova concepção cultural, que define que as crianças podem ser cuidadas e educadas em um ambiente extrafamiliar" (Barbosa, 2006, p. 79).

Ao longo da história, nas creches, as tendências filosóficas e pedagógicas adotadas foram variadas, assumindo desde uma perspectiva liberal no relacionamento com as crianças até uma atitude repressiva, visando a contenção da pobreza, ou a uma antecipação da escolaridade formal (Rosemberg, p.46, 1994). Segundo Barbosa (2006), as primeiras creches brasileiras surgiram para atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias. Os jardins da infância surgiram no final do século XIX, atendendo as crianças com mais de 4 anos e tinham como objetivo a socialização e a preparação das crianças para o ensino fundamental. Apenas no final do século XX é que uma nova mentalidade foi criada em relação a creche e a pré-escola, estas instituições passaram a ser não apenas um direito da mulher que trabalha fora de casa, mas também como um direito da criança. Tornou-se um direito porque passou-se a compreender que estes espaços possibilitam às crianças ampliações culturais e sociais.

Barbosa (2006) afirma que as instituições de cuidados e Educação Infantil possibilitam experiências para as crianças viverem fora do limite do lar, com diferentes adultos, relacionando-se com crianças em um espaço público. Isso acontece ao mesmo tempo em que há o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma idade ou quase, fazendo com que as creches e as pré-escolas possibilitem que elas ampliem seus modos de socialização e sociabilidade.

As ideias fundadoras da Educação Infantil ainda em voga no ocidente têm influências de Rousseau, Froebel, Montessori, Dewey, Freinet, Decroly, entre outros. Não pretendemos nos aprofundar nas contribuições de cada um deles porque este

não é o enfoque desta pesquisa.

Em relação ao Brasil, a Educação Infantil tem importantes marcos, mas pelos mesmos motivos citados no parágrafo anterior, nos atentaremos a apenas alguns deles, como a publicação em meados dos anos 90 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, que traz a definição de criança como "um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele" (Brasil, p. 13 1994a).

Outros importantes documentos norteadores para uma pedagogia das infâncias na Educação Infantil que respeitasse esta visão de crianças foram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2010) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Sem contar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que define o que é a Educação Infantil no país e enfatiza que avaliação da criança não é promovê-la de um ciclo a outro, nem mesmo dar acesso ao ensino fundamental e sim, acompanhar e registrar o desenvolvimento da criança.

Em relação ao ensino de língua inglesa, Bohn (2003) o divide em três fases no Brasil: a primeira no período pós Segunda Guerra Mundial, entre os anos 40 e 60, com uma abordagem comportamental como estratégia de ensino-aprendizagem. Isso significa dizer, a grosso modo, que a aquisição da língua era vista como a formação de um hábito. Já a segunda fase, diz respeito aos anos 60 e 70, durante a Ditadura Militar, com o surgimento dos cursos livres. E a terceira etapa, a partir dos anos 90, que trouxe as reformas educacionais, o ensino de língua passa a ser obrigatório nos anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série – atualmente, 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio.

De acordo com Colombo e Consolo (2006), alguns institutos de idiomas voltados especificamente às crianças garantem oferecer o ensino desde o final da década de 60 – período que coincide com o início da cultura de aprender línguas em escolas de línguas no Brasil. Já o interesse por estudos voltados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para e por crianças intensificou-se, contudo, a partir do século XX.

Rocha afirma que o ensino de língua estrangeira para crianças tem se difundido de maneira intensa, em uma atmosfera conflituosa, tanto em escolas de idiomas,

como em escolas regulares. Apesar de ser facultativo no ensino fundamental anos iniciais e na Educação Infantil, ele tem se consolidado nas escolas privadas e está em expansão no setor público (p.17, 2008).

Alguns fatores dificultadores ligados ao ensino de línguas para crianças são falta de diretrizes nacionais, o que traz alguns impactos como lacunas nas políticas públicas (Gimenez, 2013); a discrepância de propostas curriculares e de práticas pedagógicas (Tonelli 2005; Rocha, 2010; 2012) e dificuldades em planejar e ofertar cursos de formação docente (Santos; Benedetti, 2009; Lima, 2019). Considerando todo o percurso histórico que apresentamos brevemente ao longo deste capítulo, em que as escolas de Educação Infantil ainda lutavam por uma identidade, não é de se estranhar que em relação ao ensino de línguas, haja tantos fatores e questões que sejam necessários resolver. Escolas e crianças estavam buscando seu espaço e reconhecimento, sendo ensino de línguas e a avaliação das aprendizagens neste contexto, pouco discutidos, pesquisados e planejados.

Em relação a falta de diretrizes, há um esforço por parte de alguns municípios, por meio de currículos próprios, em criar eixos organizadores para o ensino da língua inglesa no ensino fundamental a partir dos anos iniciais, como é o caso do Currículo Paulista.

Em 2013, a Secretaria do Estado do Paraná elaborou o Guia Curricular para a Língua Inglesa - Educação Infantil e Ensino Fundamental: Subsídios para Professores e Gestores, sendo esta, uma primeira aproximação à elaboração de diretrizes para o processo ensino-aprendizagem de inglês na Educação Infantil.

Compreendendo o cenário da criação das escolas de Educação Infantil que iniciou esta seção da pesquisa, julgamos que o percurso para a elaboração de um documento nacional de aprendizagem de língua inglesa, que norteie as escolas para criação de seus currículos levará um tempo, apesar da urgência e da importância. Isto porque, delimitar sujeitos infantis na pós-modernidade não é uma tarefa fácil e como vimos, há muitas questões ainda ligadas às escolas de Educação Infantil. Segundo Bauman (1999), essa sociedade é marcada por várias (des)ordens. Para este autor, a busca por ordem, classificação é típica da sociedade moderna.

A pós-modernidade é um momento histórico em que se encontra o consumo (Bauman, 2008) em detrimento da produção, o qual se transformou em eixo social organizador e modelador e central da atividade de trabalho. Os sujeitos são,

concomitantemente, consumidoras e mercadorias, ou seja, trabalham para consumir objetos e inscrevem seus corpos como objeto de consumo na busca por integração social (Colombo; Consolo, 2016).

Não seria coincidência apontar que a língua estrangeira mais ensinada nas escolas brasileiras consiste na “língua da globalização” (Kumaravadivelu, 2006), que é também uma língua que nos dá acesso ao consumo. Uma pergunta surge diante deste cenário: considerando que as escolas privadas são as que mais investem na aprendizagem de língua inglesa desde a primeira infância, seria correto então afirmar que há interesses econômicos e de consumo neste ensino?

Malta (2019) salienta que o ensino da língua estrangeira é, muitas vezes, utilizado como mercadoria, por agregar valor à mensalidade escolar, trazendo status para possíveis clientes (novas famílias que possam matricular seus filhos e filhas na escola) por achar que esse é um diferencial.

Para nós, aprender uma língua estrangeira, ainda na Educação Infantil, é possibilitar que as crianças desde de cedo estejam em contato com diferentes modos de viver, de se comunicar, de ser e estar no mundo para ajam colaborativamente e de forma socialmente responsável.

A pressão por aprender uma nova língua o quanto antes porque seria melhor, tem sua origem na crença de que a criança tem condições de aprendê-la mais facilmente por conta da hipótese do período crítico. Segundo Brewster, Ellis e Girard (2002), esta hipótese baseada nos conceitos de Chomsky, traz a concepção de que a primeira infância é o melhor período para se aprender uma outra língua, ou seja, de 0 até 6 anos de idade, e que após este período, teríamos dificuldades para aprender um novo idioma. Importante ressaltar, que os mesmos autores enfatizam que o início da aprendizagem de línguas na infância não pode ser considerado necessariamente uma vantagem.

Em relação a história da oferta do ensino de línguas no Brasil, temos dados imprecisos. Colombo e Consolo (2016) afirmam que a história referente à oferta de inglês como língua estrangeira para crianças no contexto brasileiro é, ainda, bastante imprecisa. Oficialmente, a oferta do ensino em escolas regulares foi instituída por meio da Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010). Os referidos autores ainda mencionam que no Brasil, alguns institutos de idiomas voltados especificamente ao público infantil garantem oferecer o ensino desde o final

da década de 1960 – período que coincide com o início da cultura de aprender línguas em escolas de línguas no Brasil. O interesse por estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE para e por crianças intensificou-se no começo do século XX e as escolas regulares públicas mais presentes nestes estudos a partir do ano de 2000.

Como foi mencionado anteriormente, não pretendemos nos aprofundar em questões históricas sob o risco de perdermos de vista o objetivo desta pesquisa de investigar como crianças podem participar do processo avaliativo em língua inglesa. Rocha e Tonelli (2010) fizeram um mapeamento sobre línguas estrangeiras na infância em contexto nacional se propondo a compreender um pouco deste cenário. Trouxemos brevemente este contexto porque entendemos que conhecer este percurso nos ajuda a entender os motivos pelos quais ainda há lacunas em pesquisas referente ao tema, porque algumas instituições e educadores ensinam apenas palavras isoladas às crianças, a dificuldade em percebê-las como sujeitos capazes de refletir sobre sua própria aprendizagem e a forma de avaliá-las.

Para esta pesquisa, neste momento da nossa reflexão, é mais importante compreender o que seria ensinar inglês para crianças e como avaliá-las esperando que reflitam, opinem e contribuam para a escrita de relatórios, instrumentos avaliativos presentes em muitas escolas brasileiras na Educação Infantil, sendo este inclusive o instrumento utilizado na instituição que participou da pesquisa.

Sendo assim, a próxima seção abordará questões relacionadas ao ensino de línguas para e com crianças e avaliação da e para aprendizagem.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA E COM AS CRIANÇAS

Por compreendermos a criança como “um sujeito histórico, de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza, a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010a p. 12), defendemos um ensino de línguas que como apresentado por Pretini e Liberalli (2014) promova a entrada da criança na vida que se vive, permitindo que eles se tornem sujeitos de novas possibilidades de agir. Seguimos a favor de um processo educativo que permita a formação integral da criança, preparando-a para seu engajamento no mundo por meio de agir colaborativo.

Partindo desta premissa, argumentamos a favor de um ensino de línguas para crianças como formação plurilíngue, o que de acordo com Rocha (2010, p. 18), significa dizer que é necessário ter zona de contatos entre línguas, linguagens, culturas e visões de mundo particulares e potencializar expressões autorais transgressivas e de reexistência como o fazer transcultural, multissemiótico, diferente e desobediente.

Este embasamento teórico tem suas raízes no círculo bakhtiniano (Bakhtin; 2003; 2004) que traz uma visão de linguagem como prática social. Para Bakhtin (2003), é através de enunciados orais e escritos que usamos a língua, por meio de gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados. O discurso seria a linguagem em uso, a língua passa a existir através das enunciações concretas em campos de atividades humanas. A relação de produção e estrutura sociopolítica são responsáveis pelas condições de comunicação. Para quem comunicamos, como, onde, em quais circunstâncias situam o enunciado cultural e historicamente.

Consideramos importante trazer concepções de língua e linguagem porque os tipos de avaliação que usamos se relacionam com as visões de linguagem que temos, como afirmam Scaramucci, Costa e Rocha (2008, p. 88). Para que os resultados sejam positivos frente à aprendizagem de línguas por crianças, é preciso que se retome o construto teórico que embasou o ensino. Não é possível discutir avaliação sem antes abordar as visões de língua, linguagem e ensino-aprendizagem de línguas subjacentes, considerando as características do aprendiz.

Um dos desafios encontrados nesta pesquisa foi o de encontrar uma escola que tivesse a mesma visão de língua ou, ao menos, a mesma visão de criança e uma abertura para pensar sobre a língua e seu ensino por outra perspectiva. Como veremos mais adiante no capítulo II, em que aprofundaremos melhor a questão, a perspectiva de criança da escola onde realizamos a pesquisa é a mesma presente neste trabalho, entretanto a de língua não é. Foi necessário planejar e adequar alguns aspectos da pesquisa para que houvesse respeito ao que estava sendo proposto pela escola e pelo momento de formação na qual a educadora participante da pesquisa estava. Reforçamos que a pesquisa realizada é de cunho etnográfico colaborativa (Bortoni-Ricardo, 2019), o que significa dizer que o pesquisador não é apenas um observador do contexto, intervindo no campo da prática pedagógica para contribuir para a formação docente. Sendo assim, não há aqui intenção de julgar as diferentes

visões sobre a língua, pelo contrário, há um interesse em contribuir para ampliação de repertório teórico e reflexão a respeito dela.

Entendemos a língua como uma construção social (Ferraz, 2015) e como afirma Malta (2019) o uso da língua deve ser compreendido como um ato político, como relações de poder, como construção de identidades, que pode trazer às crianças que aprendem uma outra língua novas possibilidades de lidar consigo, com o outro, e com o mundo que as (nos) cerca.

Aprender uma nova língua é muito mais do que decorar palavras e expressões. Partimos do princípio de que usar a língua é agir no mundo e estar ciente e aberto para os múltiplos sentidos que podem emergir deste uso.

Retomando as questões relacionadas aos princípios bakhtinianos, consideramos que eles dialogam com os referenciais vygotskianos, pois ambos os autores concebem o ser humano como um sujeito social e histórico e a linguagem como formadora de pensamento e fundamental para seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (2001), aprendemos através das relações com o outro, tendo a linguagem um papel fundamental neste processo. As crianças adentram a educação formal na escola com uma bagagem cultural e de conhecimento que é constituída a partir do seu dia a dia. Estes conceitos cotidianos entram em contato com conceitos científicos promovendo condições para que formem novos conceitos e que se desenvolvam. Consideramos que essas premissas deste referido autor ainda são relevantes mesmo que tenham sido discutidas há mais de vinte anos atrás.

É relevante mencionar o conceito de ZPD (zona proximal de desenvolvimento), que diz respeito ao que a criança consegue fazer autonomamente, seu desenvolvimento real, e o que consegue fazer com a ajuda do outro. É na interação com um par mais capaz, por meio da linguagem, que ela se desenvolverá e novos conhecimentos serão construídos.

Ambas as perspectivas teóricas, a de Vygotsky sobre aprendermos com as relações e a de Bakhtin de linguagem como prática social, nos mostra como é vital, no campo de ensino e aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras com crianças, compreender, por meio de pesquisas, ações e práticas pedagógicas, os saberes e repertórios trazidos por elas, entender como aprendem, o que sentem, gostam, pensam e se relacionam.

Considerando que as crianças brincam e é por meio do brincar que elas se

desenvolvem, se relacionam, compartilham experiências, se expressam e compreendem o mundo, o ensino de língua estrangeira deve conter propostas que considerem a centralidade do brincar no currículo. Entretanto, salientamos que não são apenas nos jogos e brincadeiras que devem pautar este ensino. Outras atividades que socialmente são organizadas e vivenciadas na infância são cantar e ouvir e contar histórias.

Dentro desta perspectiva, Rocha (2008) defende a criação de agrupamentos de gêneros como **gêneros que fazem brincar**, os quais envolvem o jogo, **gêneros que fazem cantar**, que englobam as atividades musicais e **gêneros que fazem contar**, que se relacionam às atividades narrativas.

A referida autora (2008) ainda ressalta que as atividades de linguagem podem constituir-se pela combinação de gêneros, ou seja, podemos narrar cantando, contar brincando, brincar narrando.

O que é importante neste ponto de vista é que brincar, narrar e cantar são práticas de linguagem típicas do universo infantil e devem ser consideradas no ensino de línguas estrangeiras dialogando com os sentidos dos valores e costumes dos locais onde o ensino ocorre ao mesmo tempo que faz ponte com outros locais e culturas por meio da língua.

Cameron (2001) também contribui para esta perspectiva vygotskyana, quando ressalta que a criança provavelmente se interessará e aprenderá com mais facilidade sobre aquilo que lhe interessa ou que está acostumada em sua rotina. Ela ainda salienta que para crianças “a linguagem oral é o meio pelo qual uma nova língua é entendida, praticada e aprendida por elas” (2001, p.18). Essas importantes contribuições feitas por essa autora permanecem pertinentes nos dias atuais.

Segundo a referida autora, há pelo menos cinco princípios norteadores para que as crianças aprendam uma língua estrangeira (2001, p.19). O quadro abaixo apresenta os cinco princípios e suas descrições:

Quadro 2: Princípios Norteadores para que as crianças aprendam uma língua estrangeira

Princípio		Descrição
1	A criança tenta ativamente construir significado.	Elas procuram sentidos no que os adultos dizem e pedem a partir do repertório do mundo delas.
2	A criança precisa de espaço para que haja ampliação do seu repertório linguístico.	A partir das mediações, de um suporte por parte do educador, que pode ser por meio de algumas estruturas, exemplos e gêneros textuais orais e escritos, a criança aumenta as suas possibilidades de comunicação.
3	A língua carrega significados que podem não ser percebidos.	Não se ensina, por exemplo, formalmente a gramática a crianças bem pequenas. É necessário encontrar outras formas de chamar a atenção delas para isso.
4	O conhecimento da língua pode ser internalizado a partir da interação social.	O desenvolvimento acontece a partir da interação com outras crianças e adultos
5	A aprendizagem de uma língua estrangeira por parte da criança depende das experiências que ela tem.	Quanto mais ampla e rica a experiência com a língua, mais a criança aprende.

Fonte: Autoria própria baseado em Cameron (2001)

Estes princípios ajudam a nortear o ensino da língua estrangeira e torna visível a complexidade que é ensinar línguas para crianças. Se é necessário planejar experiências de aprendizagem que tenham relação com o universo delas, com rotinas e intervenções intencionais, propor interações que as ajudem a avançar em seu desenvolvimento, poderíamos pensar em ensino de línguas com elas e não para elas.

Segundo McKay (2006, p. 41) para que a aprendizagem da língua pelas crianças

ocorra são necessárias condições ideais. A referida autora elencou quatro aspectos principais:

1. foco no sentido;
2. insumo e interações que sejam interessantes⁴ para elas, as engajando em ações significativas na língua-alvo;
3. foco na forma que devem ser justificadas teoricamente;
4. um ambiente psicologicamente seguro e agradável que dê suporte à aprendizagem;

Esses quatro aspectos corroboram o que Cameron (2001) chamou de princípios norteadores para que as crianças aprendam uma língua estrangeira que mostramos no Quadro 2. As crianças aprendem a usar a língua porque as atividades interessantes as mantêm engajadas interagindo e cooperando, sobretudo quando o uso é imediato. As crianças não aprendem para o futuro, aprendem para o agora. Por atividades que engajam, a autora exemplifica com propostas em que possam andar, movimentar-se e resolver problemas.

Gostaríamos de destacar que tanto Cameron quanto McKay são autoras importantes e usadas como referência, entretanto, estão inseridas em um contexto eurocêntrico e outras discussões importantes não são trazidas por elas, como por exemplo, o que seria aprender uma língua estrangeira para uma criança, muito menos questões políticas e econômicas envolvidas nesse processo. O acesso à aprendizagem de língua inglesa muitas vezes é um privilégio e não um direito das crianças no Brasil (Mastrella-de-Andrade, 2018). Esses dados são fundamentais para compreensão das infâncias que constituem esse país e as necessidades que essas crianças possuem.

Compreender essas necessidades específicas das crianças é importante para que possamos alcançar resultados positivos em relação a aprendizagem de línguas. Não

⁴ É importante definirmos o que estamos considerando interessante nesta pesquisa: propostas que sejam de interesse das crianças, do universo delas. Mais abaixo neste parágrafo, mencionamos o termo *atividades interessantes*. Consideramos que estas atividades sejam aquelas que estejam dentro dos gêneros que fazem brincar, cantar e contar explicados ao longo deste capítulo.

podemos discutir avaliação sem antes adentrar neste contexto.

O construto aqui explicitado e que embasa o ensino-aprendizagem de língua na infância articula-se com uma visão de criança potente e criadora, que por meio da linguagem e de suas práticas se desenvolve, descobre a si e o outro, em contextos de aprendizagem que valorizam ao mesmo tempo que ampliam o seu universo. Desta forma, a maneira pela qual as crianças são avaliadas precisam condizer com este construto.

Considerando a Educação Infantil brasileira, que como já vimos ressalta que o objetivo da avaliação na educação não é de promover as crianças para o ensino fundamental, o que seria avaliar dentro desta realidade? Por que avaliar as crianças? Estas questões antecedem as discussões e reflexões sobre o que é avaliar a aprendizagem de línguas. Por isso, começaremos por elas na próxima seção.

2.3 AVALIAÇÃO - CONTEXTO BRASILEIRO E DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM CRIANÇAS

Iniciamos, nesta seção, a discussão a respeito dos instrumentos avaliativos na Educação Infantil, uma vez que a avaliação é o tema deste estudo. Entretanto, antes de iniciarmos esta discussão, se faz necessária a análise da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, doravante DCNEI por serem documentos que norteiam as atividades de escolas de Educação Infantil e descrevem como a avaliação deve ocorrer nessa etapa escolar.

No Brasil, a LDB (1996), revisada e alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), define, por meio do item I do artigo 31, que na Educação Infantil, a avaliação deve ocorrer “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Sendo o registro um meio citado por lei como forma de avaliar as crianças, isso faz com que muitas escolas de Educação Infantil utilizem relatórios de avaliação para comunicar sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A escolha dos instrumentos, critérios, procedimentos e periodicidade das avaliações ficam a critério de cada escola.

As DCNEI (2010) orientam as instituições a observar criticamente as crianças

brincando e interagindo no cotidiano, utilizando registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.).

Esses documentos são utilizados por Catarina Moro (2016, 2017, 2018) para analisar questões relacionadas ao ato de avaliar crianças e escolas de Educação Infantil. A referida autora realiza pesquisas que investigam o impacto da avaliação em todo processo de ensino-aprendizagem nesta etapa escolar, considerando o desenvolvimento integral da criança e o atendimento escolar de qualidade. Sendo assim, um dos focos principais da avaliação para esta autora é o de promover a qualidade da Educação Infantil no Brasil. Em relação a qualidade, Moro entende que ela é participativa, negociada e transformadora. A qualidade deve buscar melhoria significativa e alcançar um acordo através do debate entre aqueles interessados pela instituição de modo a definir de maneira consensual: valores, objetivos, prioridades; ideias sobre como a escola é e sobre como deveria ou poderia ser e agir de acordo com isso, de maneira sinérgica. (Brasil, 2015, p.31). A intenção não é saber se um trabalho é bem ou mal feito, mas saber o porquê se faz aquilo que se faz e o que de fato se obtém com aquilo que se faz, sendo a oportunidade para se questionar sobre as concepções educativas implícitas nas práticas, ampliando a consciência e as possibilidades de uma reestruturação fundamentada sobre o próprio fazer.

Esta perspectiva em relação à avaliação é baseada nas pesquisas e trabalhos desenvolvidos por Bondioli e Savio (2013) no contexto italiano, que foi fonte de inspiração e fundamentação para a criação do documento "Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto", criado pelo grupo de pesquisa da UFPR para o Ministério da Educação em 2015, o qual Moro (2016, 2017, 2018) faz parte.

A escolha por estas pesquisadoras para apoiar nossa fundamentação teórica não foi em vão, uma vez que elas defendem que a avaliação precisa ser participativa:

Ao tratar da avaliação participativa, Bondioli e Savio (2013) referem que seu "[...] escopo primário é o de oferecer oportunidades de emancipação e autoafirmação (empowerment) àqueles que, distantes dos centros decisórios e de poder, têm dificuldades em fazer emergir o próprio ponto de vista e as

próprias necessidades” (p. 37). Tal concepção é basilar para uma metodologia que preza pela paridade e pela oportunidade dos diversos sujeitos fazerem valer seu ponto de vista, o que traz alterações na dimensão individual, mas também coletiva, já que o “poder” é distribuído entre os sujeitos. (Brasil, 2015, p.57)

A educação para elas, pode ser vista como uma transação, ou seja, troca de experiências entre sujeitos e também, como reflexão sobre a experiência, capaz de restituir-lhe significado através de processos de investigação. A participação aqui é vista como responsabilidade, mais que um direito e um dever (Bondioli; Savio, 2013, p.15).

No início desta pesquisa, permaneceram abertas questões relacionadas a modos de participação na avaliação em língua estrangeira, uma vez que embora estas concepções teóricas remetessem à Educação Infantil e também à participação, não havia relação com a aprendizagem de línguas. Estas questões foram: quais instrumentos avaliativos permitiriam que a criança participasse refletindo sobre sua aprendizagem? O que seria participar para além de estar nas aulas e receber comandos na língua estrangeira e obedecê-los? Seria circular, pintar ou identificar em folhas de atividade modos de participar de acordo com esta perspectiva? As crianças podem escolher por quais instrumentos serão avaliadas? Quais as implicações desta escolha? Em que nível de envolvimento podem as crianças ser convidadas a participar da sua avaliação em língua inglesa? O que se espera da sua participação? Como se mede sua eficácia? Como apreciam seus efeitos? Procuramos responder algumas destas questões ao longo deste trabalho, tanto na parte de referencial teórico, como em campo a partir da coleta de dados da pesquisa e retomamos no capítulo de considerações finais.

A perspectiva teórica desta pesquisa defende que a avaliação na Educação Infantil deve conter ética, zelo, respeito e considerar o bem-estar da criança. Deve também investigar e não julgar para que se tome decisão acerca das mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas que estão sendo realizadas (Moro, 2018). Desta forma, a linha de pesquisa de Moro (2018) converge com o conceito de Luckesi (1999), que ainda é atual e relevante para discutir e refletir avaliação. Para ele, a avaliação é como um ato dialógico, amoroso e construtivo, que

inclui e não exclui, que diagnostica para tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo. Pressupostos também salientados por Hoffmann (2012) quando ela se refere à avaliação mediadora.

Ainda para Hoffmann (2012, p.13), avaliar na concepção mediadora é acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento. Além disso, avaliar engloba necessariamente a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. É preciso planejar práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa. Para ela, o ciclo de avaliação é completo na ação-reflexão-ação.

Todos esses pressupostos interessam a nossa pesquisa, já que consideram que avaliar crianças é considerar suas conquistas, seu ritmo, compreendendo que seu desenvolvimento não é linear, não existindo uma criança "padrão normal". O sentido da avaliação na Educação Infantil é o de investigação sobre a criança e não o julgamento sobre elas.

Diante destas questões, chegamos a outras reflexões durante a pesquisa: quais seriam os instrumentos avaliativos em língua inglesa adequados para Educação Infantil que considerassem esses aspectos mencionados? Será que todos eles são adequados para a avaliação em língua estrangeira? Seriam eles adequados para a participação das crianças? Temos que considerar que no contexto de aprendizagem de línguas, os educadores passam menos tempo com as crianças, atendendo muitos grupos. Dependendo do instrumento adotado pela escola, a avaliação com as crianças neste cenário pode ser algo bem desafiador. Nesta pesquisa, por exemplo, não foi possível que as crianças escolhessem o instrumento de avaliação. A participação delas se deu na reflexão acerca do relatório avaliativo escrito pela professora a respeito do desenvolvimento da turma. Os motivos serão melhor justificados no capítulo 2.

Um dos instrumentos presentes na avaliação, que na década de 70 era chamado de parecer descritivo (Hoffman, 2012), é o relatório de avaliação. Esta mudança de nome é defendida pela autora uma vez que os pareceres tendiam a descrever as crianças ainda em uma perspectiva comparativa. Alguns vinham acompanhados de fichas avaliativas que classificavam as crianças e seus

desempenhos mediante critérios como bom, satisfatório e regular. As crianças ainda eram observadas, tinham seus comportamentos descritos no campo do documento destinado ao parecer descritivo, entretanto o tom da descrição ainda era o de julgamento porque os textos tendiam a ser escritos a partir destes critérios. Se classificamos o comportamento de uma criança enquanto ela se relaciona com as outras dizendo que ele é bom, não estamos dizendo como ela se relaciona. E para a avaliação na Educação Infantil, nos interessa pensar no como, ou seja, como essa criança se relaciona. Para Hoffman (2012), o surgimento deste documento representou uma tentativa de garantir o caráter qualitativo e descritivo que a avaliação deveria resguardar na Educação Infantil. Inclusive, esta prática foi adotada em outros segmentos como Ensino Fundamental e Médio em algumas escolas.

Os pareceres deram lugar ao relatório de avaliação talvez como um esforço em perseguir os objetivos da Educação Infantil, contendo o que se pretende alcançar em termos sócio afetivos e cognitivos, porém compreendendo que as crianças apresentam jeitos muito diferentes no alcance de tais objetivos e desenvolvimento. Como mencionamos anteriormente neste capítulo, devemos considerar que há várias infâncias, portanto, a pluralidade constitui as crianças.

Apesar de serem adotados por décadas, os relatórios avaliativos ainda são alvo de críticas e resistências por conta de sua subjetividade e por vezes, superficialidade das informações. Jussara Hoffman (2012) fez um levantamento dos principais equívocos na elaboração destes documento que constam no quadro abaixo juntamente com suas descrições:

Quadro 3: Alguns equívocos em relatórios avaliativos

Alguns equívocos em relatórios	Descrição de como deveriam ser os relatórios
priorização pelos aspectos atitudinais das crianças, com julgamentos de valor subjetivos, também sendo breves e superficiais;	conter dados explicativos dos avanços, conquistas e descobertas da criança;

analisa as crianças da turma da mesma forma, na mesma sequência, comparando-as em termo de desempenho;	conter fatos sobre as crianças e discorrer sobre seu jeito de ser;
referem-se a habilidades ou objetivos previstos nem sempre adequados a determinada faixa etária;	relatar situações que exemplifiquem as habilidades e objetivos;
o foco recai sobre a ação pedagógica do professor em vez de referir-se ao desenvolvimento da criança;	apresentar exemplos de falas e brincadeiras que demonstrem o desenvolvimento, preferências e particularidade de cada criança;
serem elaborados apenas no final dos períodos e para apresentar às famílias, não servindo como instrumento de reflexão para os educadores ou a instituição.	ser construído ao longo do semestre do ano letivo, não apenas próximo às datas de entrega do relatório.

Fonte: Autoria própria baseada em Hoffman (2012)

Estamos dedicando uma atenção especial aos relatórios, pois este instrumento é adotado pela escola onde a pesquisa aconteceu. Por isso, nos interessa compreender melhor sua natureza e percurso histórico. No nosso contexto de pesquisa, os relatórios não são escritos considerando cada criança, mas considerando cada turma. Descreveremos com mais detalhes os motivos pelos quais a instituição o adotou e neste formato no capítulo 3.

Recentemente, inspiradas pela abordagem Reggio Emilia que originou-se na Itália, algumas escolas estão adotando o que chamam de documentação pedagógica (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019), que se assemelha bastante aos relatórios de avaliação. Não vamos nos ater a pesquisar e discorrer sobre documentação pedagógica, pois como já dito, não faz parte da realidade do contexto escolar da escola que pesquisamos e ainda é algo recente na Educação Infantil brasileira. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que este procedimento tem tido um crescente

movimento e merece atenção em futuras pesquisas.

No campo de avaliação de línguas estrangeiras com crianças no contexto brasileiro, temos algumas pesquisas recentes como a de Andrade (2016) que traz estudos na avaliação da produção oral de crianças e nos instrumentos de registro, FADA (Ficha de Acompanhamento e Desenvolvimento da Aprendizagem) e a GAPOLEC (Grade de Avaliação da Produção Oral de Língua Estrangeira para Criança), para acompanhar o progresso delas. Outra pesquisa a ser mencionada é a de Pádua (2016), cujo foco recai na avaliação formativa e o portfólio como instrumento avaliativo. Para que a educadora decida o que vai no portfólio e tenha orientação de como avaliar, é proposto o uso de duas fichas de critérios. Já Bueno (2020), utiliza um jogo de tabuleiro chamado *Chamaleon*, uma grade orientadora da observação, uma ficha de acompanhamento e registro das aprendizagens, bem como uma ficha de autoavaliação. Mais recentemente, Cunha (2022) investigou como a observação pode ser utilizada como instrumento avaliativo em turmas de crianças de seis anos aprendendo inglês.

Alguns estudos mais antigos e que inspiraram muitas destas pesquisas merecem ser mencionados. Como por exemplo, Cameron (2001) que apresentou cinco princípios para avaliação de crianças que estão aprendendo uma nova língua que convergem com os pressupostos de Hoffman, Luckesi, Moro e também Vygostky:

1. **Avaliação deve ser centrada na criança:** como a criança participa, se engaja, o que consegue fazer com a língua, autonomamente, com ajuda e com os pares;
2. **Avaliação deve dar suporte à aprendizagem da criança e ao ensino:** o professor deve adaptar os conteúdos e sua prática ao contexto sociocultural das crianças e às suas necessidades;
3. **Avaliação não deve ser reduzida a testes:** avaliar deve ser algo contínuo que acontece por meio de observações, portfólios, autoavaliação.
4. **A avaliação deve ser congruente com a aprendizagem:** ou seja, deve ter relação com as experiências vividas pelas crianças.
5. **A compreensão da avaliação deve ser acessível para as crianças e para as famílias:** desta forma, crianças podem participar do processo avaliativo e

as famílias precisam entender como e por quê as crianças estão sendo avaliadas como estão sendo.

Além desta autora, McKay (2006) contribui para área de avaliação com crianças que aprendem língua inglesa, ao dizer que a avaliação na Educação Infantil não pode estar pautada em critérios excludentes. Ela salienta que os critérios nas avaliações de língua que marcam simplesmente correto e incorreto, sim ou não, não são apropriados para avaliação de línguas, porque avaliar uma língua envolve diferentes elementos que dizem se o uso da língua foi bem sucedido ou não. Concordamos com ela, pois a avaliação na Educação Infantil deve ser inclusiva e considerar a complexidade do processo de aquisição linguística. Utilizar critérios rígidos que simplesmente apontam "certo" ou "errado" ignora os múltiplos aspectos envolvidos no aprendizado de uma língua. A avaliação deve ser mais flexível e contextualizada, refletindo o desenvolvimento das crianças, em vez de adotar uma abordagem binária que pode desestimular o processo natural de aprendizagem.

Corroboram esta ideia Scaramucci, Costa e Rocha (2008, p. 97) ao salientarem que a avaliação não deve ser vista como instrumento punitivo, mas que ajude a criança a manter um senso de progresso, com objetivos flexíveis que atendam à diversidade, permitindo que cada criança experiencie sentimentos positivos de sucesso e conquista. Outro aspecto trazido é o processo avaliatório embasado em observação contínua.

2.4 TIPOS DE AVALIAÇÃO

De acordo com Earl (2013), a avaliação *da* aprendizagem tem uma função somativa, procurando certificar a aprendizagem e reportá-la aos familiares e crianças a respeito do seu progresso na escola. Ocorre geralmente no final de um período (unidade, curso, programa, trimestre) e pode ser feito por meio de provas e testes em que os resultados esperados geram notas. Para Barlow (2007, p.110), a função deste tipo de avaliação é “fazer um balanço do que o aluno aprendeu e comunicar ao exterior, quer esse balanço seja relativo ao trabalho pedido em classe, como é o caso dos boletins para os pais, quer tenha um alcance mais geral, como os exames”. Outra função da avaliação somativa é atender a uma demanda sócio institucional de verificação e de

controle, para informar aos governos, familiares, aos estudantes e à sociedade os resultados das aprendizagens, não devendo ser reduzida apenas a isso.

Já em relação à avaliação formativa, Earl salienta que é uma maneira de avaliar *para* a aprendizagem em que os educadores coletam dados para que possam tomar decisões que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes (2013, p. 24). Fernandes (2009, p. 59) a define como “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e a aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”.

A avaliação formativa adequa-se melhor ao contexto de Educação Infantil, pois ela não classifica as crianças entre as que sabem algo e as que não sabem, nem as comparam ou geram estresse por necessitar de uma preparação específica, uma vez que ela pode ocorrer durante as aulas sem expô-las. De acordo com McKay (2006) é necessário uma abordagem específica para avaliar crianças que aprendem uma língua estrangeira, devido às características que as distinguem dos adultos tais como: o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, o letramento e a vulnerabilidade, aspectos esses que interferem no processo de aprendizagem e avaliação. Por conta disso, a autora traz algumas orientações ao avaliarmos crianças como realizar tarefas que sejam condizentes com a faixa etária, como brincar, cantar, narrar, já mencionadas neste capítulo. Adicionalmente menciona que tarefas que exijam análises abstratas devem ser evitadas, ao passo em que tarefas que tenham atividades físicas relacionadas com a língua são bem-vindas. Em relação ao feedback, ele deve ser imediato, pois auxilia na construção da confiança das crianças e as ajudam a manter a atenção e o foco. E por fim, deve ser uma oportunidade para que as crianças experimentem o sucesso e a sensação de que estão progredindo.

Outro ponto importante a mencionar sobre a avaliação para aprendizagem é o de que se articula com avaliação alternativa. Segundo Hancock (1994), avaliação alternativa é um processo contínuo que envolve estudantes e educadores e que tem como objetivo elaborar julgamentos sobre o desempenho do estudante na aprendizagem da língua utilizando estratégias ditas como não convencionais, ou seja, avalia-se a performance por meio de outros instrumentos que não sejam testes e propostas que usam lápis e papel. Alguns exemplos deste tipo são projetos, dramatização, mostra de estudos, entrevistas, ensaio, portfólio, entre outros. (Shabaan, 2001).

Em nossa pesquisa, como abordaremos no capítulo 2, os instrumentos avaliativos alternativos foram contação de histórias, cantar e brincadeira que estão de acordo com a perspectiva de agrupamento de gêneros aqui mencionados anteriormente, que fazem parte da infância e são estratégias que respeitam as crianças. Para avaliar, a educadora observou as crianças durante estas propostas e escreveu o relatório de avaliação da turma. As crianças não participaram deste processo escolhendo quais instrumentos utilizariam para perceber o quanto sabiam em inglês, por exemplo. Entretanto, participaram ouvindo o que a educadora escreveu sobre elas, fazendo reflexões e opinando sobre o texto. Esperávamos que as crianças pudessem narrar as experiências que tiveram na aula, para que ao menos um parágrafo contemplasse o ponto de vista delas e o que consideraram que aprenderam por meio desses instrumentos. Infelizmente, isso não foi possível. Faremos uma análise mais profunda sobre isso no próximo capítulo.

Em suma, os tipos de avaliações que parecem mais apropriados para as crianças são os de avaliação para aprendizagem e alternativa. Estes tipos de avaliação atendem a um dos princípios fundamentais da avaliação que é o de validade. A próxima subseção trará este conceito e outros princípios fundamentais da avaliação.

2.5 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA AVALIAÇÃO

No campo de estudos sobre avaliação, existem alguns princípios fundamentais que suscitam reflexões para elaboração de avaliações de qualidade. Avaliar implica em um julgamento de valor e demanda um comportamento ético. Instrumentos de avaliação, em sua gênese, podem ter em sua essência dominação e poder (Shohamy, 1994), sendo em alguns contextos usados para vigiar, classificar, julgar e punir. Por isso, faz-se necessário ter princípios que tragam diretrizes em relação à avaliação a fim de torná-la justa. Importante ressaltar que os instrumentos de avaliação em si não são o que causam problemas de ética e justiça, mas o que se faz com os resultados deles e com as ações que tomamos a partir deles.

Em 2020, Quevedo-Camargo e Pinheiro abordaram nove princípios para uma avaliação ética na aprendizagem de língua estrangeira que estão apresentados no

quadro abaixo. As questões reflexivas foram colocadas tal qual estão no artigo das pesquisadoras. Analisamos o relatório avaliativo considerando estes princípios à luz da concepção do que é este instrumento de acordo com Hoffman (2012):

Quadro 4: Princípios para uma avaliação ética e para escrita de relatório avaliativo na Educação Infantil

Princípio	Descrição	Questões Reflexivas	Relatório Avaliativo na Educação Infantil
Construto	Aquilo que o instrumento se propõe a identificar, sendo necessário defini-lo, decidir os parâmetros para operacionalizá-lo e, também, mensurá-lo. Uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente” ¹³ (Ebel; Frisbie, 1991, p. 108,	Está claro qual o construto a ser avaliado pelo instrumento? Foram definidas as formas para operacionalizá-lo? Foi definido como essa operacionalização será mensurada?	Propõe-se analisar o processo de construção do conhecimento ao longo do processo avaliativo.

	tradução das autoras).		
Validade	<p>Considera as necessidades, as características e as habilidades cognitivas do público-alvo com o qual será utilizado. Ao analisarmos se um instrumento é ou não válido para um determinado uso ou contexto, é necessário que ele esteja alinhado com o construto. Um instrumento avaliativo é válido quando avalia o que</p> <p>se propõe a avaliar, considerando o propósito para o qual ele foi elaborado e a capacidade do instrumentos dar informações.</p>	<p>O instrumento apresenta validade? Ele verifica aquilo para o que foi elaborado e oferece os dados de que precisamos?</p>	<p>Devem mostrar avanços, conquistas e descobertas das crianças, bem como relato do processo vivido.</p>

Confiabilidade	Cuidado com a estabilidade da experiência dos estudantes com relação à avaliação.	O instrumento é confiável? A aplicação do instrumento foi confiável? Houve algum tipo de “contaminação” de algum fator externo ou inerente aos estudantes? É possível confiar que os resultados obtidos refletem o desempenho real dos estudantes?	Pode relatar acontecimentos e momentos que demonstrem particularidades das crianças, como lida com conflitos, como utiliza estratégias para resolver problemas.
Praticidade	Materializa-se quando a elaboração, a aplicação e a correção dos instrumentos avaliativos encontram-se dentro dos limites de tempo e dos recursos disponíveis e apresentam boa relação custo-benefício	O instrumento é prático? Há custo? Haverá problemas para utilizá-lo? Os estudantes têm acesso ao que será necessário?	É o professor quem escreve a partir da observação da criança. No contexto de aprendizagem de língua estrangeira, pode ser desafiador por conta da quantidade de estudantes a ser observado e o tempo dedicado

	(Retorta; Marochi, 2018).		a escrita do documento, podendo comprometer pela falta de observação instrumentalizada por uma pauta ou até mesmo pelo cansaço do educador nas últimas avaliações.
Autenticidade	Grau de semelhança do instrumento ou atividade avaliativa com a prática social de referência	O instrumento propõe tarefas ou atividades bem próximas da realidade dos estudantes? São relevantes e significativas para eles? Possibilitam o agir social, mesmo nas formas mais simples?	Permite que as crianças realizem propostas considerando práticas de linguagem que condizem o universo delas tais como brincar, narrar e cantar.
Efeito Retroativo	Refere-se ao impacto, à influência ou às consequências advindas da	O instrumento tem potencial para causar efeito retroativo ou impacto positivo na aprendizagem	As crianças são observadas em contextos que relacionam-se ao seu cotidiano, o

	<p>presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure uma situação de avaliação.</p>	<p>m ou na forma de estudar dos estudantes? Há um plano para o fornecimento de feedback aos estudantes?</p>	<p>que não causa estresse. Entretanto, quando não compartilhamos com elas o que escrevemos sobre elas, as privamos de refletir e avançar em seu desenvolvimento de maneira cada vez mais autônoma.</p>
<p>a</p> <p>Transparênci</p>	<p>Envolve a clareza a respeito das diferentes formas de avaliar e dos objetivos almejados, que devem ser compreendidos pelos diferentes atores envolvidos. Todos devem saber os conteúdos, procedimentos e os processos da avaliação</p>	<p>Os estudantes foram informados sobre os critérios de avaliação? No caso de avaliação do desempenho, foi elaborada uma rubrica? Os estudantes tiveram acesso a ela antes de fazerem a atividade avaliativa? Os estudantes colaboraram para</p>	<p>Em muitos contextos as crianças não sabem que os educadores escrevem sobre elas, nem os motivos pelos quais elas fazem o que fazem e muito menos tem objetivos compartilhados com elas.</p>

		sua elaboração?	
Equidade	<p>Relaciona-se à igualdade de tratamento dos estudantes. É atenção à inclusão de todos os estudantes, ao respeito a seus direitos, e para que comportamentos, práticas e materiais não reforcem racismo, sexismo ou preconceitos.</p>	<p>Há algo no instrumento (uma palavra, um texto, uma imagem) que reforce algum estereótipo ou preconceito? Foram levadas em consideração as demandas apresentadas pelos estudantes com necessidades educacionais especiais?</p>	<p>Se escritos considerando a individualidade de cada criança, sem compará-la e descrevendo como ela realiza propostas e se relaciona, pode ser um potente instrumento de equidade. Entretanto, exige uma postura atenta e uma observação instrumentalizada para que todas as crianças possam ter relatórios que sejam justos. Crianças introspectivas, por exemplo, podem ter seu relatório comprometido por um olhar despercebido do</p>

			educador.
Imparcialidad e	Cuidados para que não haja tendenciosidade, favorecimento de um ou outro estudante de forma alguma.	Há alguma tendenciosidade? Algum aspecto do instrumento ou da interpretação do professor favorece algum estudante em especial? O método de correção e de interpretação dos resultados foram planejados de forma a serem justos e confiáveis?	É necessário definir critérios, ter questões reflexivas e pelo menos um outro profissional que leia e revise o relatório com o intuito de garantir a imparcialidade.

Fonte: autoria própria baseada em Quevedo-Camargo; Pinheiro (2020) e Hoffman (2012)

Este quadro nos mostra a complexidade que é escrever relatórios avaliativos. Este tipo de instrumento exige um letramento em avaliação⁵ sob o risco de ser escrito pautado em completa subjetividade, focando apenas no comportamento das crianças e esquecendo de importantes reflexões a respeito dos avanços que vem demonstrando, da mediação do docente ao longo do percurso avaliado, o trabalho com questões socioafetivas, como crianças se observam.

No capítulo 2, apontaremos alguns dilemas referentes a estes princípios quando realizamos relatórios avaliativos do grupo inteiro. Entretanto, é importante

⁵ Este termo refere-se capacidade de educadores mobilizarem conhecimentos capazes de orientá-los na aplicação adequada da função avaliativa, na elaboração e no tratamento dos resultados das atividades ou instrumentos de avaliação (Quevedo-Camargo; Pinheiros, 2020; SCARAMUCCI, 2016).

destacar logo de início, que esses dilemas surgem diante de um cenário complexo cuja resolução demanda estudo por parte de educadores, mudança de paradigma em relação a ensino-aprendizagem de língua estrangeira com crianças, a visão que se tem da própria criança, currículo, diretrizes de ensino, entre outros. Não há intenção de julgar o modo pelo qual estes relatórios foram escritos e a escola está ciente destes dilemas e reflete sobre eles. Porém, como veremos, resolvê-los não é tão simples.

Se há tantos desafios relacionados à escrita de relatórios avaliativos, há muitos também quando pensamos sobre a participação das crianças neste processo, sendo esta a primeira questão que surge logo no início da pesquisa: o que é participar? E mais ainda: o que seria participar na avaliação em língua estrangeira? A próxima e última seção é dedicada a refletir sobre essas perguntas.

2.6 PARTICIPAÇÃO

É necessário conceitualizar o que se entende por participação nesta pesquisa. A participação é algo que é muito valorizado e mencionado em documentos oficiais e, portanto, compreender o que isso significa é fundamental quando se investiga sobre o assunto.

A ideia de que a criança tem a capacidade e o direito de participar plenamente da construção dos contextos a ela dedicados foi se afirmando a partir da metade do século passado, e está atualmente no centro do debate político-cultural relativo à infância, em âmbito internacional (BONDIOLI; SAVIO, 2013).

A Convenção ONU sobre os Direitos Humanos das Crianças de 1989 é um documento que garante o direito à proteção, mas também outros direitos como: o direito de ser ouvida nos assuntos a ela relacionados (art.12), o direito à liberdade de expressão (art. 13), o direito à liberdade de pensamento (art.14), o direito à livre associação (art.15), o direito à brincadeira e participação de atividades recreativas, culturais e artísticas (art.31). Todos eles configuram a participação da criança de uma forma ou de outra. O reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, como um ator social permite o seu envolvimento e sua possibilidade de impactar a vida coletiva, o que pressupõe uma cidadania ativa. As crianças não devem ser receptores passivos de direitos, ao contrário, devem ter capacidade e oportunidade de exercê-

los.

Muñoz (2004, p.8) defende que a confiança e a competência para participar devem ser adquiridas gradativamente com a prática. Por esta razão, deve haver oportunidades crescentes para que as crianças participem de qualquer sistema que aspire a ser democrático e, particularmente, naquelas nações que acreditam já serem democráticas.

O direito à participação é um direito de cidadania essencial. Precisamos reconhecer socialmente a capacidade da criança de decidir e executar seu direito à participação. Freire (2004, p. 109) defende uma educação para a intervenção que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde. O primeiro passo para estas mudanças pode ser a participação das crianças, pois estariam exercendo a democracia e a experiência na escola estaria próxima a aquela que ocorre fora da escola. Como afirma Freire (2004, p.11): "a experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante, que precisa ser autenticamente vivido. "

Há múltiplas matizes para conceitualizar a participação. Muñoz (2004, p.91) listou alguns princípios em relação ao termo:

1. Participar é tomar partido e fazer parte de alguma coisa;
2. Participar é organizar-se com outros para ser responsáveis em conjunto pelo máximo de aspectos que constituem a vida dos envolvidos;
3. Participar é sentir-se soberano;
4. Participar é algo político, um jogo democrático;
5. Participar não é uma finalidade, mas um meio que ajuda a tomar consciência da realidade;
6. Participar é ser protagonista e solidário ao mesmo tempo, para mudar a partir do compartilhar;
7. Participar é dar e receber;
8. Participar é assumir dificuldades, incômodos e gozar a vida;
9. Participar supõe enviar uma mensagem e acompanhá-la com alguma ação;
10. Participar não é apenas decidir, mas trabalhar;
11. Participar não é só falar, é também ouvir;

12. Participar é acreditar que o projeto também é importante.

Já a escala Hart (1992), conforme o quadro abaixo, nos revela o grau de participação e poder concedido à criança. Compreendemos que é uma escala com mais de vinte anos de publicação. Entretanto, autores como Ribeiro (2023) e Munõz (2004), utilizam a escala como parte de referência do seu trabalho, mostrando-nos o quanto ela ainda é um importante e relevante instrumento para avaliar a participação das crianças:

Quadro 5: Grau de participação e poder concedido à criança pela Escala Hart

Formato	Participação
atribuído, mas informado	Os adultos decidem sobre uma atividade ou proposta e as crianças aderem a ela.
consultado e informado	A atividade ou proposta é planejada e conduzida pelo adulto, mas as crianças são consultadas, possuem compreensão do processo e sua opinião é considerada.
iniciado pelo adulto e compartilhando decisões com as crianças	Os adultos sugerem a proposta ou atividade, mas as crianças estão envolvidas em todas as etapas da decisão e implementação.
iniciado pela criança e compartilhando decisões com os adultos	A atividade ou proposta surge da criança, que recorre aos adultos para aconselhamento, discussão ou pedir ajuda.

Fonte: autoria própria baseada em Hart (1992)

Para ampliarmos a visão de como a participação aparece em alguns documentos oficiais, pesquisamos na BNCC, DCNEI, no documento “Avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto - contribuições para a política

nacional”(2013), que expressa a contribuição dos integrantes do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” para a política nacional de avaliação em Educação Infantil. O projeto é uma ação da Universidade Federal do Paraná com outras universidades brasileiras (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado de Santa Catarina), além da universidade italiana – Università degli studi di Pavia/Itália – e conta com a parceria técnica e financeira da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Moro (2013) aponta que é necessário levar em consideração alguns princípios relativos ao processo avaliativo, afinados a uma maior apreciação e respeito da educação para a pequena infância. Sendo um deles, a valorização da participação da criança nesse processo, procurando dar-lhe voz para que se manifeste acerca das suas produções do que percebe sobre o que se avalia sobre ela.

É importante destacar qual é a noção de participação que será privilegiada neste trabalho. Valendo-nos de Bordenave (1994), entendemos a participação quando sujeitos sentem-se fazendo parte de uma nação ou grupo social, quando eles têm parte real na sua condução e por isso tomam parte na construção de uma nova sociedade da qual se sentem parte. Compreendemos que esse conceito ainda pode refletir a compreensão que temos a respeito da participação, mesmo tendo sido trazido na década de 90. Nesse processo são construídos níveis de participação decisória, rompendo com a cisão entre os que decidem ou planejam e os que executam e sofrem as consequências das decisões tomadas.

Luce e Medeiros (2006) salientam que não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar para a apropriação das informações, a atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes, exercendo o controle e a avaliação sobre o processo de planejamento e execução. Sendo assim, participação no contexto de avaliação de línguas estrangeiras seria compartilhar objetivos, registros e observações, incentivar que as crianças façam suas próprias observações a respeito de como agem e compreendem o que realizam em aula, planejar em conjunto próximos passos, comemorar conquistas.

A participação infantil em processos decisórios é uma questão muito recente. O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A criança é vista como

um ser ativo e competente. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) descrevem a atividade da criança compreendida como uma colaboração essencial com o processo de aprendizagem que é um desenvolvimento interativo entre crianças e adultos. Ao longo dessa pesquisa, falaremos mais sobre o que é a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Se é esperado que elas tenham a sua participação valorizada no que diz respeito ao que e como produzem, os instrumentos de avaliação devem seguir uma lógica que respeite o momento de aprendizagem e cognitivo das crianças, um momento em que criam e imaginam o tempo todo. Um exemplo para compreender como esse momento de aprendizagem é concebido nesta pesquisa é o que acontece na produção do desenho infantil. Crianças gostam de contar histórias e criar narrativas enquanto desenhavam. Uma parte inicial do desenvolvimento do desenho infantil acontece na criação de garatujas acompanhadas de muitas narrativas. Não é sobre o resultado do desenho, mas é o processo que explica aquele resultado. Muito do que as crianças realizam acontecem por meio das histórias que elas criam enquanto desenhavam.

Perguntamo-nos se talvez este tenha sido um dos motivos pelos quais a prova não tenha sido citada como um instrumento avaliativo na Educação Infantil, no trecho da BNCC que foi mencionado acima. Embora este seja um instrumento conhecido e utilizado ainda em muitos contextos, ele é um instrumento criado unicamente pelo educador e realizado pela criança. Reconhecemos que ela tenha o seu valor em alguns contextos educacionais e para algumas faixas etárias, mas ele não será o instrumento utilizado na realização dessa pesquisa.

Isto porque essa pesquisa está em busca de respostas relacionadas a outras formas de ensinar e aprender, a uma *Pedagogia-em-Participação*. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), essa pedagogia:

“é essencialmente a criação de ambientes educativos nos quais a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que possibilitam que as crianças vivam, aprendam, signifiquem e criem, porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com a cultura e o conhecimento do educador” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019 p. 32)

No caso da prova, para que as crianças tenham uma participação para além da execução do instrumento, é necessário conversar com elas e dirigir perguntas mais específicas que ajudem o educador a compreender como as crianças chegaram às respostas que colocaram e o que descobriram ao realizar a prova. Entretanto, o instrumento já terá sido criado pelo educador. É uma forma mais difícil de criar narrativas de aprendizagem porque parte do ponto de vista do educador e pode ser que não haja muitas perguntas para serem feitas a respeito das questões. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) as narrativas são caminhos para criar significado e as crianças se conceituam como crianças que aprendem quando têm acesso às suas jornadas de aprendizagem por meio da documentação. À medida que narram a aprendizagem, descobrem processos e realizações e descobrem a si mesmas nesses processos e nessas conquistas.

Suponhamos que a prova em língua inglesa contenha exercícios em que as crianças devam circular objetos das cores que o educador descreveu. Possíveis perguntas para se fazer às crianças seriam por que elas pintaram usando aquela cor, o que não faria muito sentido. Outra pergunta é se acharam difícil ou fácil. Mas se ela puder escolher qual cor usar para desenhar algo específico e depois mostrar aos colegas o que desenhou, como em um *Show and Tell*⁶, estará usando as cores para descrever e falar de seu processo de criação, compartilhando seu trabalho com os seus colegas e apreciando o deles também e assim, com uma postura mais ativa durante o processo.

Um instrumento pelo qual a criança pode participar da sua avaliação na perspectiva que trazemos na pesquisa é a autoavaliação. Sobre este instrumento, Villas Boas (2008, p. 51-52) ressalta que “ele é um componente importante da avaliação formativa, referindo-se ao processo pelo qual o próprio estudante analisa as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registrando suas percepções e sentimentos e identificando futuras ações para que haja avanço na aprendizagem”. Esta autora aponta que a análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação.

⁶ Prática Pedagógica em que o estudante escolhe algum objetivo, foto, trabalho ou algo pessoal para apresentar para a turma utilizando algumas estruturas como *This is my....* para comentar sobre o que trouxe usando a língua estrangeira.

A autoavaliação tem sentido emancipatório de possibilitar uma reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem, não visando a atribuição de nota ou menções pelo estudante (Villas Boas, 2008, p.52). O grande mérito deste instrumento para Villas Boas é que o estudante recebe ajuda para perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem, devendo o professor incentivar continuamente a prática da autoavaliação.

No campo de ensino-aprendizagem de línguas com crianças, Ioannou-Georgiou; Pavlou; Maley (2003, p. 10) apontam este instrumento como uma forma da criança envolver-se no processo avaliativo em língua estrangeira. É necessário usar critérios básicos, guiá-las na hora de realizar a autoavaliação e compreender que demanda um tempo maior de execução comparado com aprendizes de língua mais velhos. Outro aspecto apresentado é que será preciso que eles se familiarizem com este tipo de instrumento e ainda mencionam métodos para este tipo de avaliação como portfólio, questionários, conferências, representações gráficas e diários de aprendizagem.

Uma prática comum de autoavaliação com crianças é por meio de propostas que aparecem escrito *I can do*, em que há alguns critérios listados a partir dessa frase e a criança geralmente deve assinalar o que consegue fazer com a língua. Exemplos deste tipo de frases são: *I can say my name and where I live, I can count to them.*⁷

Cameron (2001 p. 235) é congruente com esta ideia de que por meio da autoavaliação a criança é protagonista no processo de avaliação, entendendo mais sobre sua aprendizagem, tornando-se mais motivadas. Além disso, o educador consegue compreender melhor as crianças e o que pensam sobre si, há uma horizontalidade na relação entre educador e criança e é parte do desenvolvimento da autonomia do sujeito. É importante destacar que o em relação a compreender melhor as crianças, isso não é possível apenas dando-lhes uma proposta como a descrita no parágrafo anterior. É preciso conversar com as crianças, mediar como na perspectiva da Hoffman (2012), dialogar como na perspectiva de Luckesi (1999) e isso tudo por meio da linguagem para o avanço da aprendizagem na perspectiva vygotskiana de andaime.

Nessa pesquisa, nos interessava saber como as crianças se autoavaliavam ao ouvir a educadora ler em voz alta o relatório de avaliação que foi escrito referente à turma.

⁷ Eu posso dizer meu nome e onde eu moro, eu posso contar até 10 (tradução nossa).

Nesse capítulo, abordamos o arcabouço teórico que sustentaram essa pesquisa relacionados à concepção de infância, Educação Infantil no Brasil, ensino de língua inglesa no contexto brasileiro, avaliação, tipos de avaliação e participação. Trataremos sobre a metodologia de pesquisa, coleta e análise de dados no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, é apresentada a metodologia desenvolvida neste trabalho, iniciando pela descrição da natureza da pesquisa e seu contexto de desenvolvimento e participantes, os detalhamentos das fases percorridas, coleta de dados a serem observados e instrumentos utilizados para isso e os procedimentos metodológicos dos dados.

3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A abordagem utilizada nesta pesquisa foi qualitativa de base etnográfica colaborativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2019), a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Se pretendemos compreender de que maneira as crianças podem participar do processo de escrita do relatório avaliativo da turma em língua inglesa, precisamos compreender também o que acontece em sala de aula e com os sujeitos que nela atuam. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) destacam que a investigação qualitativa privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Para estes autores, ainda que os indivíduos façam investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem dados, essa investigação não é feita com o objetivo de testar hipóteses. Privilegiam-se, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Recolhem-se normalmente os dados nos seus contextos ecológicos naturais.

Estas premissas convergem com os preceitos de Paiva (2019, p. 13), pois ela também afirma que a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas, que incluem análise de experiências individuais ou

coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música).

Sendo assim, o anseio com esta pesquisa é refletir sobre como a participação das crianças acontece no processo avaliativo em língua inglesa e algumas possíveis implicações. Não há a intenção de puramente descrever e responder questões, mas pretendemos explorar os pontos de vista em jogo e tornar a participação e avaliação objetos de reflexão.

Já a abordagem de base etnográfica é um procedimento metodológico qualitativo, em que o pesquisador participa na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura (Bortoni-Ricardo, 2019).

Salientamos que esta não é uma pesquisa etnográfica, mas sim de tipo etnográfico por se tratar de uma adaptação da etnografia à educação. Segundo André (1995, p. 23), os etnógrafos procuram descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, já a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Por isso, o que se faz é uma adaptação da etnografia à educação.

Segundo a mesma autora, um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Não nos basta considerar apenas os aspectos da etnografia, pois acreditamos que a forma como desenvolvemos a pesquisa precisa dialogar com o tema da mesma. Sendo assim, julgamos que ela também precisa ser colaborativa.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 71-72) afirma que na pesquisa de cunho etnográfico colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem papel passivo. Ambos são co-participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Se estamos falando de participação e se queremos que as crianças estejam envolvidas no processo avaliativo, a educadora precisa também vivenciar situações em que possa participar. Isto porque:

“Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem

de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir.” (MELLO, 2001, p. 102)

Em todo o processo, o diálogo com o professor é essencial na construção dos saberes do pesquisador e do professor-participante e para garantir os pressupostos da etnografia colaborativa em educação. Sendo alguns deles: a) interesses comuns – pesquisador e professor-participante compartilham das mesmas inquietações e procuram buscar respostas juntos; b) cooperação – pesquisador e sujeitos envolvidos operam de forma colaborativa; c) formação em exercício – o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, ou seja a atividade de agir, refletir e agir novamente sobre o exercício da ação docente permitindo que os sujeitos da pesquisa aperfeiçoem os processos formativos:

“Ao se definir o professor como produtor de conhecimentos que é, julga-se necessário refletir com ele como se (re)apropriar de conhecimentos que permitam reconstruir continuamente a sua prática docente. Isso vai supor, sem dúvida, uma alteração na forma como é organizado o trabalho pedagógico na escola hoje, que tende a desvalorizar o saber do professor e que o priva de uma reflexão crítica sobre a ação escolar como um todo e sobre a sua ação em particular”. (ANDRÉ, 1995, p. 90)

Contudo, salientamos que é preciso deixar esclarecido cuidadosamente as condições de participação para não correremos o risco de interpretações equivocadas quanto a essa questão. A pesquisadora e a professora são dois sujeitos diferentes, que atuaram na pesquisa em colaboração uma com a outra. Por isso nos dedicamos a explicar o papel de cada uma nesta pesquisa. Elaboramos um quadro que explica o que se espera em relação a participação e colaboração da professora-participante e pesquisadora:

Quadro 6: Participação e colaboração da professora-participante e da pesquisadora

Professora - Participante	Pesquisadora
----------------------------------	---------------------

Compartilhar impressões e reflexões sobre avaliação com a pesquisadora;	Compartilhar impressões e reflexões sobre os dados gerados com a professora-participante a fim de escutá-la e compreendê-la;
Escolher o instrumento avaliativo levando em consideração o contexto onde atua;	Sugerir instrumentos avaliativos e procedimentos de acordo com a linha teórica adotada na pesquisa;
Fazer registros de campo quando possível e fornecer material a pesquisadora;	Compartilhar registros de campo para conferir se a apreensão das situações retrata a visão da professora-participante;
Discutir resultados da pesquisa;	Apresentar e discutir dados da pesquisa com a professora-participante;
Solicitar ajuda em relação a escolha de instrumentos de avaliação e também durante a execução da avaliação;	Oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem a prática docente.

Fonte: autoria própria

Na seção 3.3, abordaremos detalhadamente mais informações sobre os participantes da pesquisa.

Destacamos aqui que embora tivéssemos o desejo de realizar uma pesquisa colaborativa, ela não aconteceu da forma como havíamos planejado. Isto se deve a fatores como o pouco tempo que nos foi disponibilizado para realizar a pesquisa na escola, a falta de tempo da professora-participante fora do horário de aula para conversarmos, a resistência da professora em avaliar diferente do que estava habituada. Portanto, para nossa frustração, não foi possível realizar uma pesquisa colaborativa como gostaríamos. Não conseguimos oferecer os subsídios teórico-metodológicos para ressignificar as práticas pedagógicas e avaliativas da professora-participante.

Embora a professora tenha dito que tinha vontade de aprender mais sobre avaliação, isso não se concretizou no decorrer da pesquisa e reverberou nas decisões que fizemos para este trabalho, como por exemplo, adequar o momento de escrita do relatório avaliativo para que as crianças pudessem participar de alguma forma do processo. Nosso objetivo era que elas pudessem escrever pelo menos um parágrafo sobre o semestre, contando sobre propostas vivenciadas e o que acham que aprenderam nos seis primeiros meses do ano. Solicitamos isso no início da pesquisa, logo após a entrevista semiestruturada e a professora não cumpriu com o combinado que fizemos.

Assim como Malta, defendemos que “formação inicial e continuada de professores de inglês não deve se voltar apenas ao aprendizado da língua, mas a questões filosóficas e práticas mais profundas quanto ao idioma” (2019, p. 37). Nem sempre os docentes estão no momento certo ou com as condições que possibilitem uma reflexão crítica de sua prática.

Apresentamos aqui a abordagem desta pesquisa qualitativa de base etnográfica e os motivos pelos quais não conseguimos realizar uma pesquisa colaborativa. A seguir, abordaremos os instrumentos de coletas de dados escolhidos para realização deste trabalho.

3.2 COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados da presente pesquisa foram a observação participante pela pesquisadora, gravação de áudio das crianças, da professora de inglês, bem como o registro das entrevistas com a professora de inglês e a coordenadora pedagógica. As entrevistas foram semiestruturadas e as perguntas que foram realizadas podem ser encontradas no apêndice. Importante salientar, que ali encontram-se também as perguntas que surgiram e não haviam sido planejadas, mas que emergiram ao longo das entrevistas.

Fez-se também necessária a análise documental dos planos de aula, do planejamento anual e projeto político pedagógico em relação ao ensino de língua inglesa para a compreensão dos objetivos da escola em relação à aprendizagem de língua estrangeira na educação infantil e de que maneira os objetivos destes

documentos dialogam entre si.

Sobre a gravação de vídeo, ela é uma importante ferramenta na pesquisa com crianças porque as falas das crianças se revelam de muitas formas além da verbal e suas interlocuções devem ser produzidas e observadas no reduto de suas culturas e de seus conhecimentos (Camargo, C. Garanhani, M, 2022, p. 9). Entretanto, optamos por não utilizar a gravação de vídeo por conta de algumas razões. A primeira é que nem todas as famílias aceitaram a participação das crianças na pesquisa. Isto tornaria a gravação de vídeo um obstáculo. A segunda é que as aulas de inglês tinham duração de 20 minutos, a organização para que fossem filmadas apenas as crianças que foram autorizadas demandaria mais tempo. A terceira é que este instrumento de coleta de dados poderia ser um impeditivo para a aceitação da pesquisa na escola, uma vez que ataques⁸ às escolas aumentaram no último ano e não queríamos gerar desconforto em relação a registrar imagens das crianças que seriam feitas pelo celular da pesquisadora. E por fim, em virtude da lei nº 13.709, que é a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, doravante, LGPD. Procuramos garantir a privacidade de imagens das crianças, por não nos sentirmos seguras em guardar os vídeos em dispositivos de armazenamento de dados pessoais online.

O diário de campo foi necessário para descrição dos sujeitos, locais, atividades, eventos especiais e inclusive do comportamento do pesquisador-observador e para reconstrução de diálogos.

Para analisar os dados coletados por meio destes instrumentos, fizemos uma triangulação entre os documentos analisados, as entrevistas com a professora de inglês e crianças, os áudios das aulas e suas transcrições, as observações do diário de campo e o referencial teórico para uma leitura interpretativa dos dados à luz dos pressupostos teóricos do estudo. Os resultados são apresentados mais adiante neste trabalho.

Após termos apresentado os instrumentos desta pesquisa nesta seção, abordaremos na próxima a descrição dos participantes. Estas informações são importantes para que se conheçam os sujeitos envolvidos neste trabalho e a realidade

⁸ Para maiores informações em relações a estes ataques, recomendamos a matéria "Brasil teve 36 ataques a escolas em 22 anos: pós pandemia concentra quase 60%": <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/10/brasil-teve-36-ataques-a-escolas-em-22-anos-pos-pandemia-concentra-quase-60.shtml>

na qual estão inseridos.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na seção 3.1, onde falamos sobre a natureza da pesquisa, apresentamos um quadro com a relação entre a professora-participante e a pesquisadora. Outros sujeitos participaram da pesquisa, contribuindo, ainda que indiretamente. Tivemos contato com a coordenadora da escola, educadora referência⁹ e a estagiária. Esses adultos ajudaram na logística, comunicação e organização do espaço e mediação com as crianças. Não geraram dados que pudessem ser considerados na análise, mas contribuíram para a viabilidade da pesquisa. O quadro a seguir mostra como todos esses sujeitos contribuíram para este trabalho:

Quadro 7: Contribuições dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Descrição da contribuição
Pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhando referencial teórico • Coletando dados • Observando as crianças dentro e fora das aulas de inglês • Entrevistando coordenadora e professora de inglês para coleta de dados • Analisando os dados • Escrevendo a pesquisa • Compartilhando os resultados e ouvindo os

⁹ A educadora referência é uma educadora responsável por cada grupo de crianças pequenas na Educação Infantil. É um termo utilizado em oposição a professores especialistas como de inglês, música, educação física, por exemplo. É um profissional responsável por determinadas crianças e famílias, em vista de maior segurança, conforto, apoio e dependência, com o objetivo de oferecer à criança o contato com uma pessoa especial com a qual ela possa contar durante o período em que estiver fora do ambiente familiar (Lilge, 2010, p. 16)

	<p>participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugerindo alterações de práticas pedagógicas, a fim de permitir a participação das crianças
Professora-Participante	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhando Planejamento • Fornecendo dados por meio de entrevista e depoimento • Compartilhando o Relatório Avaliativo da turma • Autorizando a observação de aulas • Alterando práticas a partir da orientação da pesquisadora, a fim de permitir a participação das crianças • Refletindo e escrevendo depoimento sobre a participação das crianças antes escrita final do relatório avaliativo
Educadora Referência	<ul style="list-style-type: none"> • Autorizando a observação das crianças fora da aula de inglês • Auxiliando na entrega e na devolutiva dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido das famílias • Ajudando a identificar as crianças
Estagiária	<ul style="list-style-type: none"> • Autorizando a observação das crianças fora da aula de inglês • Auxiliando na entrega e na devolutiva dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido das famílias • Ajudando a identificar as crianças
Coordenadora	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliando com a autorização da escola • Apresentando Pesquisadora e Professora-Participante • Fornecendo dados por meio de entrevista • Apresentando a escola

Fonte: autoria própria

Depois de conversar com a coordenação da escola, apresentamos um portfólio que pode ser encontrado no apêndice 1, explicando o tema da pesquisa, nome da pesquisadora e orientadora, objetivos, o que entendemos por participação, os benefícios para a escola, algumas justificativas para a realização da pesquisa e como se daria a participação das crianças. Este material contribuiu para que os profissionais da escola compreendessem o que seria feito e decidissem se participariam ou não da pesquisa. Consideramos que este documento foi fundamental nesta fase inicial, pois ele ajudou a mostrar a seriedade da pesquisa, a criar um vínculo de confiança e a compartilhar de forma mais objetiva sobre o que era o estudo.

Após essa etapa, marcamos uma visita em que a coordenadora da escola apresentou o espaço físico e a concepção de ensino que embasa as práticas pedagógicas da instituição. Essa visita foi extremamente importante, pois nos deu uma ideia de como a escola trabalha tanto em língua portuguesa quanto na língua inglesa. Ela é identificada em nosso estudo como Coordenadora Acolhedora e participou desta pesquisa fornecendo informações sobre a escola, por meio de uma entrevista não estruturada, sobre o desenvolvimento do trabalho realizado pela área de língua inglesa e os motivos pelos quais a escola optou por ter relatórios avaliativos do grupo e não individuais. Estes dados são apresentados de maneira mais detalhada no capítulo de análise de dados.

A Coordenadora Acolhedora nos apresentou para a professora e enviamos o questionário que nos forneceu dados sobre o percurso profissional e acadêmico da professora de inglês, a qual chamaremos de *Professora de Inglês*. Por meio dele, descobrimos que ela leciona inglês para crianças na Educação Infantil há vinte anos. É formada em Letras, fez curso de especialização em Língua Inglesa e participou de um curso de extensão em uma universidade privada voltado para a formação do professor de inglês para crianças e adolescentes como parte de sua formação continuada. A Professora de Inglês aprendeu o idioma em uma escola de idiomas, chegando a fazer um intercâmbio de um mês no Canadá. Ela é professora de inglês das crianças que participam da pesquisa há cinco anos e atua com uma carga horária de aproximadamente 18 horas semanais na Escola Acolhedora, sendo professora de crianças de 4 até 8 anos de idade. A profissional participa de uma reunião mensal ao mês com a coordenação e de encontros formativos com todos os professores da

escola, organizados pelos coordenadores, que escolhem o tema a ser abordado. A Escola Acolhedora contratou uma assessora para cuidar da área de língua inglesa e a parceria, cujo foco era desenvolvimento de currículo, aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e avaliação, durou três anos. Segundo a Professora de Inglês, foi por meio desta assessoria que estudou e refletiu um pouco mais sobre avaliação.

Em relação às crianças, a turma tinha ao todo dezessete, entretanto apenas oito foram autorizadas a participar da pesquisa por suas famílias, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLE. Ainda que tenham sido autorizadas pelos adultos responsáveis por elas, nos era muito importante que as crianças também pudessem dizer se tinham interesse em participar da pesquisa.

Por conta da duração de vinte minutos de aula, pelo fato de a entrada em campo ter sido realizada no meio do semestre e a autorização para permanecer na escola ter sido por apenas dois meses, optamos por uma participação restrita das crianças na pesquisa. O envolvimento delas ocorreu da seguinte maneira: deixando que escolhessem como seriam identificadas na pesquisa, compartilhando com elas o que estava sendo pesquisado, explicando para elas quais seriam os instrumentos para coleta de dados, a realização de uma entrevista não estruturada em roda de conversa, compartilhando os resultados da pesquisa e trechos dos áudios que procuravam comprovar estes dados, dando-lhes oportunidade de opinar e saber o que foi dito por elas e sobre elas.

Quanto a identificação das crianças, seu anonimato precisa ser assegurado por questões de segurança e ética. Conforme mencionado no parágrafo anterior, as crianças puderam escolher como queriam ser identificadas. Tal decisão ocorreu por termos sido inspiradas pela pesquisadora Sônia Kramer (2002, p.42) que problematiza o uso de número e iniciais do nome para identificação dos participantes da pesquisa, defendendo que isso nega as crianças suas condições de sujeitos e isto é incoerente com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura.

Decidimos usar nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças. São eles: Super-Homem, Capitão América, Alice, Bela, Bela Adormecida, Zoé, Spiderman e Dinossauro. Ressaltamos que nenhuma criança manteve seu verdadeiro nome nesta pesquisa. Ao serem informadas que poderiam escolher um nome para serem identificadas neste estudo, as crianças ficaram curiosas porque não poderiam usar

seus nomes reais. Explicamos, em roda de conversa¹⁰ na sala, alguns minutos antes da aula de inglês começar, que não podemos revelar o nome verdadeiro em respeito a elas. Dissemos também que isso acontece com todos os participantes de pesquisas e que é um direito que lhes é garantido. Achamos que a escolha por parte delas seria mais rápida e fácil, entretanto as crianças tiveram dificuldade em escolher um nome. Depois que a primeira criança o fez escolhendo Super Homem, as outras também fizeram suas escolhas. Nomes como Super-Homem, Capitão América, Alice, Bela, Bela Adormecida, Spiderman e Dinossauro, nos revelam o que as crianças gostam e o que elas têm acesso fora da escola.

Nesta seção, conhecemos os participantes da pesquisa. Os parágrafos a seguir, apresentam o contexto da pesquisa.

3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu em uma escola privada, no estado de São Paulo, com oito crianças entre 5 e 6 anos. Entramos em contato com diretoras de escolas municipais de educação infantil na cidade de São Paulo e fomos informadas de que não há aulas de inglês na cidade para essa faixa etária. Mesmo assim, fizemos uma pesquisa em um site de busca na internet e descobrimos que existe aula de inglês nesse segmento escolar em Parapuã. Por questões de tempo e logística, não conseguiríamos realizar a pesquisa nesse município.

Nessa mesma pesquisa neste site, encontramos o MOLIC (Mapeamento da Oferta de Língua Inglesa para Crianças), realizado pelo Grupo de Pesquisa FELICE (CAPES/CNPq), liderado pela professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli, docente na Universidade Estadual de Londrina, em parceria interinstitucional com pesquisadoras da área nas Universidades UFES, UFSCAR, UEG e UnB. O objetivo do MOLIC é mapear o ensino de inglês na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não encontramos o resultado deste mapeamento para ter certeza de que não havia uma escola municipal de educação infantil na cidade de São

¹⁰ Roda de conversa é uma estratégia pedagógica em que as crianças sentam-se em roda para descobrir o que acontecerá no dia, compartilhar informações, ouvir umas às outras. Falaremos mais a respeito disso no capítulo III.

Paulo para realizar a pesquisa.

Sendo assim, por não termos encontrado uma escola pública que tivesse essa faixa etária, seguimos a pesquisa em uma escola privada.

A escolha por realizar a pesquisa com crianças de cinco anos se deu pelo fato de serem crianças que estão na última etapa da Educação Infantil, que já conhecem o contexto escolar e seus rituais e que estão há cinco anos tendo contato com a língua inglesa na escola e com a educadora que participou da pesquisa.

Em relação à escola, a escolha se deu a partir da análise das informações do site da instituição e de postagens nas redes sociais. A instituição será identificada como Escola Acolhedora. Isso porque, o princípio acolhedor de Gianfranco Staccioli (2013) permeia o cotidiano da escola. Para este autor, acolher significa estar ao lado das crianças porque se confia nelas, apoiando o crescimento e a capacidade delas de compreensão, proporcionando qualidade de vida e de experiência. Como veremos nesta descrição do contexto, há confiança e apoio às crianças na Escola Acolhedora.

Nos dedicaremos um pouco na descrição do espaço escolar, pois consideramos que ele diz muito sobre as escolas. O ambiente comunica muito sobre o que se pensa sobre as crianças e como elas habitam a instituição escolar uma vez que como menciona Hoyuelos (2005), “a arquitetura escolar é parte do projeto pedagógico e da sociedade”.

A escola é um ambiente estético educativo, privilegiado de investigação dos processos de autonomia e dependência que se produzem no e com o espaço físico. Para Toledo (2019, p. 27), as capacidades implícitas e explícitas que podem ser descobertas nas crianças estão, às vezes, em relação recíproca, direta ou indireta com as possibilidades deste espaço. A escola se torna um lugar habitado pelas crianças, onde se sentem acolhidas e pertencentes.

Na Escola Acolhedora há atividades das crianças e dos adolescentes em todos os espaços, desde a recepção com máscaras de argila, passando pela sala de aula, até o pátio. Há dois prédios, sendo um destinado à Educação Infantil e o outro ao ensino fundamental dos anos iniciais aos anos finais, interligados por um corredor.

A escola conta com refeitório e biblioteca com livros majoritariamente em português. No prédio da educação infantil, as salas de aulas são amplas, sendo que as três do térreo possuem uma parede de vidro. Há elementos da natureza como galhos, folhas e vasos com flores ou plantas e tubérculos nas salas de aula. Esta

escolha estética e pedagógica se dá pelo fato de que as turmas desenvolvem projetos voltados à pesquisa, conhecimento e respeito pela natureza, como parte do desenvolvimento de dois princípios da escola: conexão com o mundo e sustentabilidade. Há uma horta, parque com areia, campinho, parede de escalada, espaços abertos, ventilados com algumas árvores e plantas, demonstrando um respeito pelo brincar e movimentação das crianças pela escola.

No espaço da Educação Infantil, as propostas das crianças ficam fixadas na parede em uma altura possível para que elas as possam apreciar. As pias, os dispositivos que contém álcool gel e toalhas de papel também ficam localizados em uma altura que permite que as crianças sejam autônomas inclusive nos cuidados pessoais.

Na sala de aula das crianças que participaram da pesquisa, os materiais como lápis, folhas, letras móveis, que as apoiam na realização das propostas didáticas, também respeitam essa lógica de livre acesso às crianças.

A partir desses dados, podemos inferir que a Escola Acolhedora atende a perspectiva escolar em voga desde o final do século XX, que mencionamos no capítulo I: a escola de Educação Infantil como um lugar de direito da criança que possibilita que ampliem seus modos de socialização e sociabilidade. Um lugar onde realizam jogos, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens (Barbosa 2006, p. 86-87).

Ao caminhar pela escola, pudemos observar que a língua inglesa aparece pelos corredores da escola a partir do ensino fundamental anos iniciais. Há cartazes com produções das crianças e com frases que apoiam a comunicação autônoma, como: “*May I go to the toilet? How can I say?*” conhecido como *classroom language*¹¹ nas salas de aula. Neste segmento escolar, as crianças têm três aulas com duração de 40 minutos cada.

Em relação às aulas de inglês na Educação Infantil, a turma tem aulas de 20 minutos três vezes por semana. O ensino da língua inglesa acontece por meio de

¹¹ *Classroom Language* são expressões e frases utilizadas comumente em sala de aula, como por exemplo, perguntar se pode ir ao banheiro, se alguém pode emprestar algum material, qual página é a atividade que será realizada.

música, contação de histórias e brincadeiras. Considerando o tempo didático, há poucas propostas que envolvem sentar e desenhar ou até mesmo que as crianças arrisquem escrever algo. Das aulas observadas durante a entrada em campo, não houve nenhum momento dedicado para isso. Compreendemos que isso ocorre por conta do curto tempo de duração das aulas.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Como a escola demonstrou preocupação com o tempo que a educadora dedicaria à pesquisa, pois não queriam que ficasse sobrecarregada, optamos por dividir a coleta de dados inicial em duas etapas utilizando dois instrumentos: um questionário online (Apêndice VI) e uma entrevista semiestruturada (Apêndice VII). O primeiro instrumento trouxe dados sobre a formação da educadora, quanto tempo leciona, quantas turmas tem e seu percurso formativo em relação à avaliação e à ensinar inglês para crianças. Já o segundo instrumento, nos trouxe dados sobre questões mais subjetivas como concepções de língua, ensino-aprendizagem de língua e avaliação.

No nosso percurso investigativo esteve presente o desejo de realizar a pesquisa *com* as crianças e não *sobre* elas. Scramington (2019) ressalta que o *com* reafirma o desejo de ouvi-las por elas mesmas, o desejo de não termos informações fornecidas apenas pelos adultos. O *com* é o reconhecimento de que as crianças são pessoas como os adultos, que merecem respeito e ética no trato com elas. Também julgamos que seria contraproducente desconsiderar a participação delas em uma pesquisa cujo tema considera o envolvimento delas. Sendo assim, consideramos importante perguntar às próprias crianças se elas queriam participar da pesquisa e portanto, elas também foram consultadas a respeito do assunto.

Elaboramos um TCLE adaptado para faixa etária, que pode ser encontrado no apêndice V. Não há neste documento todas as informações necessárias e exigidas pelo Comitê de Ética, exatamente como o que foi enviado para as famílias, porque é um documento longo e complexo para elas. No TCLE das crianças, explicamos a elas o nome da pesquisa, o objetivo, perguntamos se queriam participar do estudo, as informamos que poderiam deixar de fazer parte a qualquer momento da pesquisa se assim desejassem e ainda solicitamos autorização para gravar suas vozes. Mantivemos o campo para assinatura, pois fomos informados pela Educadora

Acolhedora, que elas conseguiram escrever seus nomes. Caso não conseguissem, daríamos a opção de assinar com um desenho. Optamos por pedir que respondessem assinalando com um X e colocamos imagens ao lado das palavras sim e não como mostra a ilustração abaixo.

Ilustração 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças.


Você quer participar da pesquisa?

() SIM 

() NÃO 

Você poderá deixar participar em qualquer momento. Nada acontecerá caso não queira ou desista de participar.

Você autoriza gravar sua voz durante a aula?

() SIM 

() NÃO 

Fonte: autoria própria

A escolha deste formato se deu porque as crianças ainda não estão alfabetizadas. As imagens ajudam a localizar a resposta e assinalar com um X faz com que se preocupem em responder e não em escrever, o que exigiria mais tempo e concentração por conta do desenvolvimento motor que ocorre no processo da escrita.

O texto também foi adequado com informações e termos que pudessem ser compreendidos por elas. E mesmo com a adequação do texto, lemos para elas o que estava escrito por ainda não conseguirem ler e parafraseamos o que estava escrito no documento para auxiliar a compreensão delas.

Annamaria Pinter (2018) aponta que as pesquisas em Linguística Aplicada são conduzidas geralmente sobre as crianças e não com elas, tão pouco por elas. Ainda segundo ela, sabe-se pouco sobre a perspectiva das crianças a respeito de aprender inglês. Pinter elenca algumas maneiras pela quais as crianças podem participar da pesquisa como sujeitos ativos: ajudando a coletar dados; entrevistando e sendo entrevistados; comentando, elaborando e avaliando instrumentos de coleta de dados

feitos pelos adultos, contribuindo assim para que sejam mais autênticos e de acordo com as experiências de vida das crianças; sugerindo novas perguntas de pesquisa novos ângulos a serem analisados e compartilhando descobertas.

3.6 ANÁLISE DOCUMENTAL

Analisamos o planejamento anual que consta no projeto político pedagógico da escola para saber se o relatório avaliativo e as expectativas de aprendizagem estão em consonância com o documento.

As expectativas de aprendizagem que constavam no documento foram listadas abaixo. Esperava-se que ao final do semestre, as crianças do T5¹²:

1. compreendessem as perguntas e orientações feitas pela professora em inglês;
2. incorporassem as expressões e palavras ensinadas ao seu repertório na linguagem oral cotidiana;
3. compreendessem e agissem de acordo com as instruções da professora em situações de sala de aula e em jogos e brincadeiras;
4. identificassem e pronunciassem corretamente os números (de 0 a 20).

Os itens 1 e 3 parecem acontecer durante as aulas, até pela forma com a qual a Professora de Inglês se comunica com as crianças acessando as duas línguas, português e inglês. A educadora utilizou muitas vezes as frases em português com algumas expressões ou palavras em inglês, como em: quem lembra dos *vegetables* que pegaram?, quem pegou o *tomato*? . No relatório, eles aparecem contemplados da seguinte forma:

No T5 podemos observar as crianças bem mais familiarizadas com o inglês nas situações de sala de aula.

¹² T5 de turma cinco. Esse era o termo pelo qual a turma era identificada. Algumas escolas usam o termo T5 outras G5 de grupo cinco.

Analisando o diário de campo e o áudio das aulas, percebemos a recorrência das seguintes orientações em língua inglesa que foram compreendidas pelas crianças:

Quadro 8: Orientações realizadas em Língua Inglesa e Compreensão das crianças

Orientação e Perguntas em Língua Inglesa	Frequência	Compreensão das crianças	Respostas que demonstram a compreensão das crianças
<i>Let's sing Hello</i>	Todas as aulas	Sim	por meio de resposta verbal: Yes
<i>Let's sing Mystery Bag</i>	13 aulas das 15 assistidas	Sim	por meio de resposta verbal: Yes
Sit down next to _____.	2 aulas	Sim	com o corpo, movimentando-se para abrir espaço na roda para os amigos
Open the circle.	Todas as aulas	Sim	com o corpo, movimentando-se para abrir espaço na roda para os amigos
Come here	5 aulas	Sim	com o corpo, movimentando-se para abrir espaço na roda para os amigos
You can sit down	7 aulas	Sim	com o corpo,

over there			movimentando-se para abrir espaço na roda para os amigos
Tell me the name of....	três aulas	Sim	por meio de resposta verbal, dizendo o nome da figura que a professora mostrava

Fonte: autoria própria

Por isso, parece que as crianças atingiram as expectativas de aprendizagem relacionadas a compreender orientações, perguntas e instruções.

Em relação ao item 2, que diz respeito a incorporar expressões no dia a dia, não observamos as crianças falando inglês nos momentos em que estavam fora da sala de aula. O que notamos é que elas respondem, em aula, a algumas perguntas utilizando espontaneamente *Yes* e *No* e com as palavras que aprenderam relacionadas ao léxico.

Notamos também que nas brincadeiras *Simon says* e *Who took the cookie from the cookie jar*, as crianças usaram expressões relacionadas a elas como *touch the _____*, *you took the cookie from the cookie jar*. Porém, estes foram os únicos momentos de fala espontânea.

No que diz respeito ao item 4, as crianças contaram em inglês na aula 7 e na aula 12, quando as crianças verificaram a quantidade de palavras que aprenderam no semestre. É importante ressaltar que a entrada em campo se deu no meio do semestre, alguns encontros antes da escrita do relatório que foi exatamente um mês depois. Não acompanhamos como os conteúdos foram ensinados para as crianças e certamente perdemos momentos em que contaram e identificaram os números. No relatório, este trecho foi contemplado da seguinte forma:

Na música "Let's count to 20" praticamos os números e ainda fizemos uma atividade física.

Outros aspectos que merecem ser mencionados que estão no planejamento anual dizem respeito às capacidades e competências que as crianças deveriam desenvolver até o final do semestre. São elas:

1. Apropriar-se gradativamente de um repertório constante;
2. Participar de situações comunicativas orais em inglês com segurança, ainda que usando a língua materna como apoio quando necessário;
3. Reconhecer a língua inglesa sendo capaz de compreender a professora e falantes nativos em áudio e vídeo;

Os dois primeiros itens foram mencionados no relatório da seguinte forma:

No T5 podemos observar as crianças bem mais familiarizadas com o inglês nas situações de sala de aula. Durante esse primeiro semestre as propostas oferecidas têm como propósito ampliar seu repertório oral no vocabulário relacionado aos animais marinhos, números, legumes, partes do corpo de animais, além de sempre recuperarmos o que já foi visto pelas crianças em anos anteriores.

Ao longo do relatório, aparecem as situações de sala de aula, que compreendemos que sejam as situações comunicativas orais em inglês do item 2, da seguinte maneira:

*Também adoram sugerir propostas para as aulas, sempre retomando algumas **atividades e brincadeiras** (grifo nosso) que gostaram muito e querem repetir como a que, com os olhos vendados, eles precisam identificar um vegetable e, claro, não podem deixar de falar “I like” ou “I don’t like” para que todos saibam.*

***O momento da história** (grifo nosso) é uma atividade permanente que sempre promove trocas muito positivas.*

As músicas (grifo nosso) continuam sendo um ótimo recurso para ampliar vocabulário, aprimorar pronúncia e ganhar ritmo na fala. **A música “Whose tail is it”** (grifo nosso) além de ser divertida de cantar, traz o desafio de adivinharmos os animais pelas partes do corpo deles, como tail, beak e wings, que também é uma parte do corpo que todos nós gostaríamos de ter. **Na música “Let’s count to 20”** (grifo nosso) praticamos os números e ainda fazemos uma atividade física.

Não presenciamos propostas que tivessem áudio e vídeo de falantes nativos, como apresentado no item 3. Também não há referências a eles no relatório.

Consideramos que, de maneira geral, o relatório avaliativo está de acordo com o que se propôs a ensinar, pois manteve-se, dentro do possível, fiel aos objetivos traçados no planejamento semestral, sendo então um instrumento válido. Para Bachman (1990), a validade não diz respeito apenas ao instrumento de avaliação em si, ou seja, se ele avalia bem o que se pretende ensinar, mas também o uso para os quais os resultados são colocados. No caso deste relatório, os resultados eram focados em comunicar a comunidade escolar, sobretudo as famílias, como foi o percurso de aprendizagem da turma T5 durante o semestre.

Notamos a ausência de objetivos de aprendizagem que permitissem que as crianças expandissem o olhar e refletissem criticamente sobre a língua e seu uso. Nem objetivos que pudessem desenvolver a formação cidadão crítica e participativa das crianças. Acreditamos que é essencial para as crianças compreenderem o papel da língua e da interação social, das práticas de discurso realizadas, bem como para estimular o desenvolvimento de competências que contribuam para a atuação responsável e ativa na comunidade em que estão inseridas.

Nesta seção, procuramos demonstrar de que maneira o planejamento anual, o relatório avaliativo e as observações do diário de campo estão alinhados. A seguir, apresentaremos as etapas da pesquisa de campo.

3.7 ETAPAS DA PESQUISA EM CAMPO

Esta seção está dividida em subseções que explicam como foram as principais etapas em campo. As quatro importantes fases foram descritas abaixo, a fim de ajudar

na compreensão da complexidade que é realizar pesquisas com crianças. A análise dos dados obtidos em cada uma dessas fases encontra-se no capítulo III.

3.7.1 A PRIMEIRA FASE: A APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E COLETA DE AUTORIZAÇÕES

A primeira fase foi dedicada a entrar em contato com a escola e informar sobre o trabalho e seus objetivos para que a direção e coordenação autorizassem a realização da pesquisa. O projeto de pesquisa foi apresentado com detalhes e obteve adesão. Ambas se demonstraram entusiasmadas e disseram que a escola tem se dedicado a estudar a avaliação há um tempo e que querem incluir as crianças nesse processo, mas ainda não sabem como fazer isso, sobretudo nas aulas de inglês.

Logo após essa conversa inicial, a coordenadora comprometeu-se em explicar sobre a pesquisa para a Professora de Inglês que aceitou participar do estudo. Tivemos uma conversa informal online para que nos apresentássemos e ela pudesse tirar dúvidas e compreender um pouco mais sobre como trabalharíamos. Em seguida, enviamos a Carta de Autorização para ser assinado pela direção da escola e TCLE (Apêndice II, III, IV) para ser assinado pelas famílias e serem devolvidos à pesquisadora. Nesta etapa, a Professora de Inglês, coordenadora, estagiária e educadora referência também assinaram o TCLE. Não conversamos com a Estagiária Acolhedora e a Educadora Acolhedora antes de entrar em campo. Nos conhecemos e contamos um pouco mais da proposta da pesquisa apenas no dia em que iniciamos a observação.

Uma ação importante que merece ser mencionada que ocorreu nessa fase foi a de esclarecimento para a coordenação e educadora sobre o que a pesquisadora compreendia como participação. Foi enviado um portfólio de apresentação (Apêndice I) da pesquisa esclarecendo o conceito de participação adotado, a metodologia e objetivos da pesquisa e alguns referenciais teóricos.

Após assinar o TCLE, a Professora de Inglês realizou uma entrevista semiestruturada online que nos ajudou a coletar dados a respeito das concepções de ensino-aprendizagem de inglês para crianças e avaliação. Apresentaremos esses dados e suas análises no capítulo seguinte.

A seguir, discorreremos sobre nossa entrada em campo e os procedimentos

adotados para a aceitação das crianças em relação à pesquisa e a ter uma pesquisadora com elas.

3.7.2 A SEGUNDA FASE: ENTRADA EM CAMPO

A segunda fase da pesquisa foi a entrada efetiva em campo. O primeiro dia foi dedicado majoritariamente a conhecer o contexto. O instrumento adotado para isto foi observação, diário de campo e suas anotações e entrevista não estruturada com a coordenadora.

Marcamos um horário com a Coordenadora Acolhedora para que ela nos apresentasse a escola e nos contasse sobre o projeto político pedagógico. Não iniciamos a observação das aulas ainda neste primeiro momento.

No segundo dia, fomos apresentadas oficialmente às crianças, à Educadora Acolhedora e à Estagiária Acolhedora e observamos as crianças por uma hora e meia enquanto participavam da roda de conversa, brincavam no parque e lanchavam. O intuito de observá-las nesses momentos, fora da aula de inglês, foi o de se aproximar delas, conhecê-las e sermos conhecidas por elas e principalmente, ter a aceitação delas. Neste momento, algumas crianças perguntavam o que estava sendo anotado no diário de campo, o nome da pesquisadora, ao mesmo tempo que a olhavam com desconfiança. Apenas depois do quinto encontro, quando a pesquisadora se apresentou perguntando se sabiam o que ela estava fazendo ali e que ela apresentou seus instrumentos de trabalho (diário de campo, gravador, caneta) é que as crianças se aproximaram mais dela, chegando a convidá-la para brincar com elas e que, portanto, houve de fato houve aceitação dela em campo por parte das crianças.

Corsaro (2005, p. 446) afirma que pesquisas de cunho etnográficos exigem que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Ele ainda ressalta que as crianças têm suas próprias culturas e que o pesquisador ao entrar em campo necessita de uma postura menos adulta, ou seja, que precisa aproximar-se delas enquanto brincam, estando disposto a brincar com elas se assim for convidado, a interagir de modo que elas compreendam por meio de assuntos que estejam relacionados às suas brincadeiras. Portanto, estar com elas enquanto estava no parque foi fundamental para que pudéssemos ser aceitos em

campo por elas e conseguíssemos que tivessem vontade de participar da pesquisa.

No segundo dia em campo com as crianças, chegamos mais cedo para observá-las fora do contexto da aula de inglês por uma hora e depois, iniciamos as observações delas com a Professora de Inglês por vinte minutos.

Os primeiros dias de coleta de dados foram destinados a compreender como as aulas ocorriam, o tipo de interação entre as crianças e a professora. Os dados obtidos nesses dias serão apresentados no próximo capítulo.

3.7.3 A TERCEIRA FASE: AJUSTE PARA AVALIAÇÃO

Nesta fase, a Professora de Inglês iniciou a escrita do relatório de avaliação da turma. Conversamos entre as aulas para que ela pudesse refletir sobre a participação das crianças neste processo. Após reflexões, compreendemos que o melhor para o momento da turma e da Professora de Inglês era que as crianças ouvissem o relatório e fossem fazendo contribuições à medida que sabiam quais informações sobre as aulas e os grupos eram reveladas a elas na leitura em voz alta deste documento. Combinamos um encontro para isso, que aconteceu no início do segundo mês que estávamos em campo.

Antes da pesquisa, o procedimento para a escrita e envio dos relatórios as famílias eram:

- 1) a Professora de Inglês escrevia o relatório e enviava para a revisão da coordenadora;
- 2) a coordenação revisava e sugeria alterações quando necessário;
- 3) a Professora de Inglês finalizava o relatório para que fossem enviados às famílias.

Em nenhum momento o que estava escrito no relatório, era compartilhado com as crianças. Conversamos sobre a importância das crianças saberem o que é dito a respeito delas em relatórios avaliativos, que era um direito assegurado pelas DCNEI e que era parte essencial para a realização desta pesquisa. Sendo assim, os procedimentos para este relatório foram diferentes dos relatados no parágrafo acima.

Primeiro, a Professora de Inglês escreveu o relatório e compartilhou com a pesquisadora por e-mail que sugeriu algumas perguntas para que as crianças pudessem interagir, como nos revela o quadro a seguir. O que está sublinhado, foi sugerido pela pesquisadora:

Quadro 9: E-mail com as sugestões da pesquisadora

A turma do T5 A está sempre curiosa para conhecer as propostas das aulas e participam com grande envolvimento de todas as atividades. Cantam a nova song do “Hello” fazendo movimentos e interpretações perfeitas. Como é mesmo os movimentos? Quem lembra? (daí canta um trecho e vê o que sai)

Também adoram sugerir propostas para as aulas, sempre retomando algumas atividades e brincadeiras que gostaram muito e querem repetir como a que, com os olhos vendados, eles precisam identificar um vegetable e, claro, não podem deixar de falar “I like” ou “I don’t like” para que todos saibam.

Vocês lembram dessa brincadeira? Quem lembra algum vegetable que tenha pegado?

O momento da história é uma atividade permanente que sempre promove trocas muito positivas. Na leitura do livro “*Way down deep in the deep blue sea*” do autor Jan Peck conhecemos os animais marinhos e descobrimos que o banho em uma banheira pode virar um passeio no oceano. Alguém lembra algum animal da história?

Já no livro “*Oodles of noodles*” do autor Mickey Daniels nos surpreendemos com algumas combinações estranhas de comidas, mas claro, que também foi uma oportunidade para cada um falar um pouco de alimentos que gostam de misturar.

As músicas continuam sendo um ótimo recurso para ampliar vocabulário, aprimorar pronúncia e ganhar ritmo na fala. A música “Whose tail is it” além de ser divertida

de cantar, traz o desafio de adivinharmos os animais pelas partes do corpo deles, como *tail*, *beak* e *wings*, que também é uma parte do corpo que todos nós gostaríamos de ter. Quem lembra quais animais tem na música? Como é a música? Na música “*Let’s count to 20*” praticamos os números e ainda fazemos uma atividade física.

Estar com as crianças do T5 A é incrível e poder ver o quanto estão se desenvolvendo e reconhecendo o inglês como nossa língua de comunicação me deixa muito orgulhosa e feliz! Que venha o segundo semestre com novas oportunidades e experiências.

O que vocês acharam? Há alguma coisa que eu não contei sobre nossas aulas que vocês acham que seria bacana dizer?

Como foi ouvir sobre o que aprenderam e como acho que a turma está?

Outros tipos de sugestões foram perguntar se as crianças lembravam das brincadeiras que a Professora de Inglês menciona no relatório, se elas lembravam especificações como quem pegou qual brinquedo em determinada brincadeira que havia sido citada, quais animais elas recordam da história que haviam ouvido, quais músicas elas aprenderam e apareciam no relatório, e por fim, se elas gostariam de acrescentar mais alguma informação ao documento.

Depois desta interação, é que a coordenadora revisou o relatório para que fossem enviados às famílias. Após este momento, foi solicitado à Professora de Inglês que dissesse como foi essa experiência. Como ela não tinha muito tempo disponível para conversar, pois já daria aula em outra turma, comprometeu-se a escrever um depoimento de como tinha sido para ela essa experiência. A Professora de Inglês também alegou que poderia refletir mais quando escrevesse. Esse depoimento pode ser encontrado no próximo capítulo, quando faremos a triangulação e análise dos dados.

3.7.4 A QUARTA FASE: RETORNO AO CAMPO

Após seis meses, depois das análises, os resultados foram apresentados às crianças por meio de uma narrativa (Apêndice VIII). Julgamos que a apresentação de um relatório para as crianças não seria efetivo pois é um gênero textual distante da realidade delas. Esta parte da pesquisa destina-se a revelar a ética como uma postura de pesquisa, afirmando o compromisso de dar retorno aos participantes do trabalho.

Em pesquisas de natureza etnográfica "os resultados devem ser apresentados aos participantes antes mesmo do fechamento do texto, pois é importante que as vozes dos pesquisados também estejam presentes no trabalho e que o pesquisador se disponha, de alguma forma, a contribuir com quem lhe abre as portas" (Paiva, 2019, p.28). Todo participante também tem direito a ter acesso ao texto integral da pesquisa.

Scramingon (2019, p. 63) defende que ao pedir autorização para iniciar um estudo, o pesquisador assume o compromisso da devolução de dados obtidos e que os termos de consentimento e assentimento são caminhos de entrada. Após o primeiro encontro, é a ética pessoal que estabelecerá o que será realizado no trabalho, que contempla muitos encontros: do pesquisador com ele mesmo, com o arcabouço teórico que embasa o estudo, com os sujeitos da pesquisa, com as questões iniciais e as que surgem, com os dados e suas interpretações e com o compartilhamento de seus resultados.

Preocupou-nos a questão de como compartilhar os dados com as crianças de maneira que elas pudessem compreender os resultados. Inicialmente, elaboramos um relatório com imagens e julgamos que não era apropriado para elas. O documento inicial seguia uma lógica adultocêntrica, apresentando as perguntas de pesquisa e resultados de maneira nada convidativa para as crianças. A devolução não é um produto, acontece na interação (Scramingon, 2019, p. 81). Nos interessava estabelecer uma interação com as crianças durante o retorno ao campo, por isso, precisávamos de um instrumento que dialogasse com elas.

Depois de várias reflexões, releituras do trabalho da pesquisa, resolvemos modificar o gênero textual para que fizesse sentido para elas e que fosse relacionado, de alguma maneira, ao universo delas. Por isso, transformamos o relatório em uma história, cujo temas de pesquisa foram transformados em planetas: Planeta Participação, Planeta Aprendizagem e Planeta Contribuição. Os percalços e desafios

da pesquisa foram chamados de asteroides e sugestões para outras pesquisas foram apresentadas como possibilidades para continuação da jornada.

Os resultados foram apresentados em uma narrativa que contava quais descobertas foram feitas durante a jornada a esses planetas, ao mesmo tempo que as convidava para participar enquanto ouviam a história (apertando os cintos, gesticulando como se tivessem com um telescópio, simulando que colocavam um capacete). Utilizamos imagens de crianças vestidas de astronautas, estrelas e planetas. Colocamos os áudios das aulas com os trechos que podem comprovar os resultados para ajudá-las a compreender o que queríamos dizer. Como não são alfabetizadas, os áudios possibilitam que tenham acesso aos dados e que relembrem a experiência. Para a apresentação escrita deste trabalho, transcrevemos os trechos a fim de preservar as crianças. Esse material apresentado pode ser encontrado no Apêndice VIII.

Marcamos para apresentar os resultados na penúltima semana de aula, durante a aula de inglês. O método utilizado para isso foi o visionamento, uma atividade em que são mostradas gravações (áudio ou vídeo) de eventos sociais em que os sujeitos pesquisados foram atores, para que sejam ouvidas ou assistidas conjuntamente. Os comentários que são feitos ao longo da sessão são novamente registrados para posterior estudo do pesquisador (Cunha, 2007, p. 67).

Reunimos as crianças em roda e apresentamos, pelo tablet, slides com a história, como se fosse um livro. A Educadora Acolhedora teve a ideia de fazer uma contagem regressiva, como se fossemos decolar, para irmos até os planetas conhecer os resultados.

Esperávamos mais contribuições das crianças. Tínhamos a expectativa que comentassem ou expressassem verbalmente considerações a respeito do que estavam escutando. Entretanto, algo bem diferente aconteceu: as crianças ficaram em silêncio, com expressão de surpresa e admiração ao se ouvirem. Essas expressões faciais foram abrir a boca e colocar a mão no rosto, arregalar os olhos em espanto, sorrir. Elas queriam ouvir o que disseram e lembrar os eventos. Pareciam maravilhadas ao se ouvirem. Foi como se percebessem que possuem voz, espaço e escuta.

As crianças pouco interagiram verbalmente. Loris Malaguzzi afirmava que as crianças são feitas de cem linguagens (2016). Elas possuem diversas formas de se

expressar, comunicar-se, brincar e criar. A reação delas ao se ouvirem, podem confirmar essa ideia sobre elas. Expressaram admiração por si e pelo trabalho apresentado com silêncio e a linguagem não-verbal descrita no parágrafo acima.

O retorno ao campo é um processo de novas descobertas, interesses e intenções. Segundo Scramingon (2019, p. 81) saber se está bom e se houve aprovação é interesse dos adultos apoiados na história da pesquisa. Para esta autora, na relação com o presente, as questões das crianças são outras: *O que tem mais? O que mais aconteceu? Que outras perguntas isso me leva a fazer?* .

Portanto, interpretamos essa reação das crianças como uma expressão da descoberta da sua própria voz. Ao se ouvirem pela primeira vez, elas podem sentir-se impactadas pela situação e se interessar por apreciar o que produziram e disseram, não necessariamente contribuir com mais informações. Isso é interesse do adulto. Para a criança, a apreciação do trabalho pode ser suficiente.

Em contrapartida, a educadora concordou com os dados apresentados, principalmente em relação aos desafios, agradecendo o retorno e compartilhamento dos dados.

Nossa experiência nos permite dizer que o retorno ao campo pode ser uma etapa de pesquisa desafiadora quando pretendemos realizá-lo com as crianças. É necessário estar aberto para o inesperado.

3.8 ÉTICA EM PESQUISA COM CRIANÇAS

Resolvemos dedicar uma seção para trazer as questões éticas que surgiram durante a pesquisa com o intuito de salientar os cuidados necessários ao se fazer pesquisa com crianças e o quanto adequações são necessárias ao longo do percurso.

As primeiras questões em relação a realizar pesquisa com crianças foram surgindo à medida que tentamos entrar em campo. Uma delas dizia respeito à conseguir uma escola que aceitasse fazer parte deste projeto. O primeiro semestre de 2023, período de realização deste estudo, foi marcado por ataques às escolas como mencionamos anteriormente, o que mobilizou famílias, profissionais e estudantes a pensar e tomar precauções quanto à segurança dentro das instituições.

Esse foi um dos fatores que levou três escolas a recusarem a participar deste estudo. Outro fator, foi ter que enviar o TCLE para as famílias. Diretores e coordenadores ficaram receosos e não se sentiam à vontade em enviar o documento, temendo a reação das famílias. Isso nos mostra como a comunicação entre escola e família pode ser algo sensível, que demanda confiança por parte dos gestores escolares e que impacta na realização de pesquisas nas escolas. Houve uma instituição que aceitou participar da pesquisa desde que as famílias não fossem envolvidas. Não é possível realizar pesquisas com menores de idade, sem que haja o consentimento das famílias. A pesquisa nem seria aceita pelo Comitê de Ética e estaria em desacordo com o que acreditamos ser o correto.

Outra questão ética que surgiu foi em relação ao TCLE destinado às crianças: em qual momento apresentá-lo à elas e como? Realizar pesquisas com crianças demanda a construção de um tipo de relação que amenize os constrangimentos advindos do poder inerente às relações geracionais (Rocha 2008, p. 45). A entrevista direta com as crianças pode revelar-se inadequada por conta desse constrangimento geracional, como ressalta Rocha (2008, p.45). Ouvir a criança¹³ exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas (Rocha 2008, p. 49). É preciso uma construção de estratégias comunicativas que estabeleçam relações de troca culturais mais horizontais.

Sendo assim, optamos por apresentar o TCLE para elas apenas no penúltimo encontro, quando já havíamos sido aceitas por elas e tínhamos algum vínculo. É importante ressaltar que sabíamos que ao adotar esta estratégia, estávamos colocando em risco a perda dos dados, pois teríamos que descartá-los caso as crianças não quisessem fazer parte da pesquisa. Gostaríamos de ter apresentado o TCLE antes para elas e julgamos que este seria o momento mais adequado. Não tínhamos a autorização para permanecer em campo por mais do que doze encontros. Compreendemos que isto se dá pelo fato de que a presença de um pesquisador altera

¹³ Adotamos a definição de "ouvir as crianças" de Eloisa Acires Candal Rocha (2008), em que a autora conceitua este ouvir como reconhecimento das crianças como agentes sociais, com competência para a ação, comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta no reconhecimento de seus direitos fundamentais de provisão, proteção e participação (2008, p. 46).

o fluxo normal da rotina da escola e respeitamos isso.

A negociação com a Escola Acolhedora para entrada em campo foi também um momento desafiador porque estar com as crianças e a Professora de Inglês três vezes por semana, por vinte minutos, constituiu-se um desafio de conciliação de tempo. Trabalhávamos em outra instituição de ensino e precisávamos adequar nossos horários para estar presente na Escola Acolhedora. Isto também gerou frustração porque gostaríamos de acompanhar as crianças em todas as aulas de inglês. Temíamos não conseguir coletar dados suficientes para análise.

No início da pesquisa, como forma de criar vínculo com os participantes, conhecer as crianças fora do contexto da aula de inglês, compreender como se sentiam na escola, como participavam de forma autônoma do seu cotidiano escolar e se a língua inglesa aparecia em momentos de livre brincar ou ainda em outras propostas didáticas, dedicamos mais tempo em campo. Estivemos por dois dias, por uma hora e meia observando as crianças em outros contextos da escola que não fosse a aula de inglês. Depois deste período, passamos a estar presente apenas nos vinte minutos das aulas de inglês.

Outro desafio foi entrar em campo no meio do semestre, quando escolhas já haviam sido feitas e comunicadas às famílias, como por exemplo, que a maneira de avaliar as crianças seria por meio de relatório avaliativo do grupo. Procuramos respeitar o contexto da pesquisa.

Algumas discussões em relação à avaliação, as propostas desenvolvidas e uma experiência mais dialogada não foram possíveis por conta de estarmos no meio do semestre e pelo fato da Professora de Inglês ter aulas antes e depois de entrar na turma e não ter muito tempo disponível. A escola demonstrou uma preocupação em relação ao quanto demandaríamos da professora de inglês e por isso, procuramos cuidar para que a participação dela na pesquisa não trouxesse mais estresse e trabalho.

E por fim, foi um desafio grande voltar ao campo para compartilhar os dados da pesquisa com as crianças. Algumas perguntas surgiram neste processo: como conversar com elas? Como apresentar os dados de forma que fizessem sentido para elas? Julgamos que um relatório não seria a forma mais eficaz de realizar isso, porque não é um gênero textual que estão acostumadas. Era preciso pensar em apresentar os dados de forma que fosse coerente com que apresentamos no capítulo I, por meio

de gêneros que estivessem dentro das práticas de linguagem das infâncias. Sendo assim, escrevemos uma narrativa, cujo tema foi uma viagem espacial. Nesta jornada, transformamos cada um dos eixos desta pesquisa em planetas: Planeta Participação, Planeta Aprendizagem e Planeta Contribuição. No primeiro, apresentamos de que forma elas podem participar da sua avaliação. No segundo, como elas revelam que aprenderam a língua inglesa e por fim, quais contribuições podemos notar para o processo de ensino-aprendizagem.

O apêndice VIII mostra essa narrativa que foi contada para as crianças com uma pequena diferença. Para elas, usamos o áudio original. Já para apresentar nesta pesquisa e deixar disponível para acesso a outras pessoas, colocamos a transcrição dos trechos das falas das crianças. Estes trechos de falas nos ajudam a justificar o que compartilhamos como descobertas.

Nesta seção apresentamos algumas questões éticas enfrentadas durante a pesquisa, mas que foram contornadas para que ela pudesse ser concluída. As próximas seções serão dedicadas à apresentação e discussão dos dados.

CAPÍTULO III

Este capítulo dedica-se a reportar os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa (diário de campo, entrevistas, gravação dos áudios das aulas, projeto político pedagógico e e-mail) e analisá-los a partir das reflexões sobre os referenciais teóricos apresentados no capítulo II. Isso porque, como nos aponta Paiva (2019, p. 81), o pesquisador se guia por pressupostos teóricos que o ajudam a entender os dados. Essa análise nos ajudará a responder às perguntas desta pesquisa sobre de que maneira pode ocorrer a participação das crianças no processo avaliativo e os possíveis desafios para as crianças e educadora nesse processo de avaliação;

As estratégias para análise dos dados foram ler repetidamente o diário de campo, ler o projeto político pedagógico, ouvir as gravações das aulas e das entrevistas com a Professora de Inglês e a Coordenadora Acolhedora, ler as transcrições e arcabouço teórico para compreensão do que foi coletado.

Realizamos a triangulação do trecho do projeto pedagógico da Escola Acolhedora que contempla a área de língua inglesa com as aulas observadas, diário de campo, questionário e entrevistas, a fim de verificar se como os conteúdos são ensinados e avaliados estão de acordo com o que está proposto neste documento.

Este capítulo está estruturado em seis seções, sendo que a primeira procura ajudar na compreensão do contexto. As quatro outras seções, correspondem às perguntas de pesquisas que orientaram este trabalho e a sexta seção apresenta novos dados coletados a partir do retorno ao campo.

Gostaríamos de salientar que os excertos das aulas foram numerados, pois alguns serão usados para análise em mais de um momento ao longo deste capítulo. Para elaborar as seções foram utilizadas, principalmente, as respostas das entrevistas, análise documental do projeto político pedagógico, as anotações do diário de campo referente às observações de aulas e análise do áudio das gravações das aulas.

4.1. O QUE NOS REVELAM OS DADOS

A primeira entrevista foi não estruturada, realizada com a Coordenadora

Acolhedora. Houve um convite por parte dela para que conhecêssemos o espaço físico da escola e ela foi nos revelando as concepções de ensino da escola à medida que nos apresentava este ambiente. Desejávamos que a Coordenadora falasse livremente sobre a escola. Por isso, o instrumento de coleta destes primeiros dados foi uma entrevista não estruturada e as anotações no diário de campo.

A Coordenadora Acolhedora nos revelou que a concepção de ensino da escola é a Construtivista, uma abordagem que considera a aprendizagem com o outro e por meio do diálogo e da linguagem, seguindo os pressupostos vygostkianos (2001). Um dos elementos que comprovam essa concepção é a presença da roda de conversa em todas as aulas de inglês e nos momentos em que as crianças estão com a Educadora Acolhedora.

A roda de conversa é uma prática em que as crianças são colocadas em círculo com o objetivo de dialogar sobre determinado tema trazido pela professora e que as crianças discutem. A roda possibilita a igualdade de oportunidades para que cada criança possa se expressar e se constituir em sua individualidade e como pertencente ao grupo que, entre outros aspectos, pratica o respeito e a cooperação. “Ela assegura o direito à participação, o dever da escuta e o respeito às opiniões e expressões diferenciadas” (Silva, 2015, p. 70).

Observamos que a participação das crianças era assegurada sobretudo nessas rodas, pois essa prática estava presente em todas as aulas de inglês observadas. Elas esperavam a Professora de Inglês sentadas em roda. Assim que a aula dela começava, ela sentava com as crianças, cantava a música de *Hello*¹⁴ com eles, depois a canção da *Mystery Bag*¹⁵ e seguia com alguma proposta que poderia ser uma brincadeira ou uma contação de história. O compartilhamento a respeito da rotina do dia e outras informações relevantes também eram feitos em roda pela Educadora Acolhedora e Estagiária Acolhedora.

¹⁴ Esta música *Hello* é de um grupo chamado Super Simple Songs e pode ser ouvida na integra no site deles: <https://supersimple.com/song/hello/>.

¹⁵ Esta música é uma adaptação de outra chamada *Mystery Box* do grupo Super Simple Songs. A única diferença entre elas é que a Professora de Inglês usa a palavra *bag* ao invés de *box*, pois ela sempre carrega consigo uma bolsa. A música pode ser ouvida pelo site deles: <https://supersimple.com/song/mystery-box-1/>.

Segundo a escala Hart de participação (1992), o grau de participação das crianças nesse tipo de proposta é *atribuído, mas informado* (ver quadro 5 do capítulo I), pois o adulto decide sobre a atividade proposta e as crianças aderem a ela. A seguir, quando formos analisar as aulas, veremos que este é o padrão majoritário de participação das crianças nas aulas de inglês desta escola. Nesta primeira entrevista realizada, perguntamos à Coordenadora Acolhedora como era a avaliação nas aulas de inglês. Ela nos revelou que a avaliação em língua inglesa acontecia por meio de observação que resultava no relatório avaliativo da turma. Ela ainda nos explicou que anteriormente a professora de inglês tinha que escrever relatórios avaliativos individuais. Entretanto, por ser uma professora que tem muitas turmas e muitos estudantes, a qualidade da escrita e da observação ficava comprometida pela quantidade de estudantes e relatórios. A Professora de Inglês, no questionário online, nos esclareceu que são ao todo treze turmas as quais ela ensina inglês nesta escola.

A Coordenadora ainda ressaltou que atualmente o relatório do grupo conta o que as crianças viveram no semestre. Ela também apresenta o currículo e que este formato, ao relatar o percurso coletivo da turma pelo semestre, "*melhorou a qualidade da narrativa*"¹⁶ (grifo nosso). Essa percepção está em concordância com Hoffman, que defende que o surgimento deste documento representou uma tentativa de garantir o caráter qualitativo e descritivo que a avaliação deveria manter na Educação Infantil (Hoffman, 2012, p. 98). Porém, precisamos realizar uma leitura crítica da situação. Embora possa ter melhorado a qualidade narrativa do relatório, do nosso ponto de vista, ele não contempla as individualidades das crianças e nem o que cada uma delas aprendeu por meio da língua, sobre a língua e o que compreende a respeito dessa experiência em aprender um novo idioma.

Quando questionada a respeito da individualidade das crianças, a Coordenadora Acolhedora nos explica que a Professora de Inglês pode chamar as famílias para conversar sobre as crianças no decorrer do semestre. Ela ainda comenta que as famílias também podem solicitar um agendamento para conversar com a Professora de Inglês e tirar dúvidas sobre a aprendizagem da língua inglesa de seus filhos e filhas a qualquer momento.

¹⁶ Essa expressão foi utilizada pela Coordenadora durante a entrevista.

Observamos por esse depoimento, que a Escola Acolhedora reflete, em alguma medida, sobre os instrumentos avaliativos e alguns dos seus princípios que apresentamos no capítulo I, como validade e praticidade.

Sobre validade, a reflexão parece surgir quando a Coordenadora salienta que a qualidade da escrita do relatório individual ficava comprometida por conta da quantidade de crianças que a Professora de Inglês leciona e da quantidade de turmas. Se um dos atributos da validade é “a capacidade de dar informações sobre o desempenho futuro do estudante com relação àquele construto” (Quevedo-Camargo; Pinheiro 2021, p. 14), o relatório individual necessita de uma pauta de observação¹⁷ bem elaborada e uma preparação que demanda tempo. Isso nos remete ao princípio de praticidade, que diz respeito à elaboração, a aplicação e se a correção dos instrumentos avaliativos se encontra dentro dos limites de tempo e dos recursos disponíveis (Quevedo-Camargo; Pinheiro 2021). Escrever uma quantidade grande de relatórios individuais parece não atender a este princípio, pois é cansativo para os educadores, podendo afetar o princípio de confiabilidade, que está atrelado ao cuidado com a estabilidade da experiência dos estudantes com relação a avaliação (Quevedo-Camargo; Pinheiro 2021, p. 15). A escrita do último relatório, depois de escrever aproximadamente duzentos¹⁸ (número aproximado de estudantes que a Professora de Inglês leciona), poderá ser afetada pelo cansaço do docente que o escreve.

Analisamos o projeto político pedagógico da escola para compreender se o construto, ou seja, aquilo que o instrumento se propõe a verificar, os parâmetros para operacionalizá-lo e, também, mensurá-lo (Quevedo-Camargo; Pinheiro, 2021), estavam alinhados como o conteúdo programático e os objetivos que pretendem alcançar quando optaram pela escrita de relatórios avaliativos da turma.

Este documento é dividido em cinco partes. Criamos um quadro mostrando-as e o que se espera de cada uma delas com as explicações do documento original:

¹⁷ Instrumento avaliativo com indicadores para nortear a observação. Para aprender a observar, é útil dispor de instrumentos e de referências que ajudem a manter claro o que se quer observar e serve de guia para planejar e prever as situações que serão propostas. (Alves, 2017).

¹⁸ Este número foi informado pela Professora de Inglês.

Quadro 10: Ensino de Língua Inglesa na Escola Acolhedora

Capacidades/ Competências	Conteúdos Conceituais/ Temáticos e Procedimentais	Expectativas de aprendizagem	Estratégias Metodológicas ou propostas de ensino ou atividades	Propostas de avaliação
Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Amplos recursos de ordem cognitiva, física, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.	O que deve ser objeto de ensino e aprendizagem na escola para que as crianças possam desenvolver suas diferentes capacidades.	O que se espera que as crianças aprendam em relação aos conteúdos	Não havia explicação	Não havia explicação

Fonte: autoria própria a partir das informações do projeto pedagógico da Escola Acolhedora

Segundo o documento, a Escola Acolhedora espera que as crianças desenvolvam as seguintes competências e habilidades¹⁹: se apropriem gradativamente de um repertório linguístico, participem de situações comunicativas orais em inglês com segurança²⁰, ainda que usando a língua materna como apoio quando necessário. Espera-se também que as crianças possam reconhecer a língua inglesa sendo capaz de compreender a professora e falantes nativos em áudio e vídeo.

Durante as observações das aulas, as situações comunicativas orais que apareceram foram: roda de conversa, contação de histórias, cantar canções e brincadeiras como *Simon Says*²¹, jogo da memória em que reconheciam os animais e suas partes do corpo e jogos de adivinhação, em que a Professora de Inglês descrevia um animal a partir da parte do corpo e as crianças adivinhavam qual era.

Essas situações estão de acordo com os agrupamentos de gêneros propostos por Rocha (2008, p. 25): de brincar, de cantar e contar. Entretanto, cabe-nos ressaltar que, da forma como foi configurado nas aulas de inglês desta escola, essas situações comunicativas tinham uma estrutura que dizia respeito ao contexto escolar, pois eram majoritariamente conduzidas pela educadora. Por isso, podemos dizer que o grau de participação da escala Hart (1992) é *atribuído, mas informado* (grifo nosso). Isso porque a educadora era quem conduzia e tomava a maior parte das decisões em relação às propostas das aulas. Tentamos algumas vezes sugerir que as crianças conduzissem algumas propostas, até pela preocupação com o comprometimento dos dados gerados para a pesquisa que contava com a participação das crianças. Entretanto, nem sempre a professora mudava a estratégia ou considerava a solicitação. Acreditamos que alguns motivos para isso pudessem ser a crença de que as crianças não conseguiriam, a insegurança em conduzir a aula de uma forma que não lhe era habitual e ainda, uma preocupação em perder o controle da aula em termos de comportamento e duração de tempo das propostas.

¹⁹ Este foi o termo que apareceu no documento original. Não nos atentamos às definições destes dois conceitos, pois este não era o objetivo desta pesquisa.

²⁰ O documento traz a palavra segurança. Interpretamos aqui como sinônimo de confiança.

²¹ Brincadeira que consiste em uma pessoa dizer *Simon says* e o que deve ser feito. A criança só pode realizar se a frase começar com esta expressão, caso contrário não pode. É similar a brincadeira em português *Reizinho mandou*.

Durante estas situações, as crianças de fato se comunicavam tendo como apoio a língua materna, um dos objetivos descritos no projeto pedagógico da escola, identificando palavras em inglês que conheciam. Em uma das aulas a Professora de Inglês perguntou *How are you today?* e a criança que quis ser identificada como Spiderman disse: "*Eu tô angry*". No decorrer das aulas, esse tipo de resposta era comum e também apareceu durante a leitura do relatório com as crianças. O excerto 1 a seguir mostra como aconteciam essas interações:

Excerto 1

Professora de Inglês: E vocês lembram como é que a gente fala que gosta e que não gosta? (0,1)

Spiderman: Sim! (0,3)

Professora de Inglês: [Como é que a gente fala?]. Spiderman: [*I like..*]. Professora de Inglês [Oh, atenção aqui ó.]

Professora de Inglês: *I like ... I like* é o quê?

Bela Adormecida: *I love*

Professora de Inglês: Posso falar também. °*I love* é quando é uma coisa muito *delicious*. Como é que eu falo que não gosto, quem lembra?°

Bela Adormecida: *I don't like*

Professora de Inglês: E vocês falam *I don't like* para algum?

Spiderman: *Yes:: onion.*

Este padrão de interação, em que as crianças respondem apenas com palavras em inglês está dentro das expectativas em relação ao que elas fazem com a língua inglesa, como mostra o excerto abaixo:

Excerto 2

Pesquisadora: E aí? Como você avalia a aprendizagem dessas crianças, dessa turma do T5? Que instrumentos você usa para avaliar?

Professora de Inglês: Então, tudo pode ser um um um instrumento, né? Toda aula eu posso, eu posso:: usar para avaliar. Geralmente eu foco... não foco na

estrutura. Aí eu foco mais no:: vocabulário mesmo. Para ver se aquela, aquele número X de palavras é foi aprendido ou não.

Conceber a língua como uma estrutura e a aquisição do idioma como uma lista de palavras a serem decoradas não articulam com conhecimentos fora da vida escolar e não abre possibilidades de construção de sentidos pelas crianças. Como mencionamos, nossas concepções refletem nossas práticas pedagógicas. A forma como as crianças participam, de fato, condizem com essa concepção da Professora de Inglês. Elas reproduzem as palavras e algumas estruturas da língua nas brincadeiras. Não há saberes e repertórios trazidos pelas crianças. Não sabemos como se sentem, pensam, como se relacionam com as pessoas e o mundo. Não está no caminho para uma educação linguística transformadora e crítica na infância, que possibilite à criança expandir seu olhar e desnaturalizar as mais diversas formas de pensamento hegemônico (Rocha, 2008).

Essa fala do excerto 2 pode significar que a concepção de língua e linguagem está atrelada ao quanto de palavras e de certas estruturas que as crianças conseguem reproduzir, sendo uma visão de ensino ligada à teoria behaviorista. Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem de língua, John B. Watson define a língua, apesar de reconhecer suas complexidades, como um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável e considera a sua aprendizagem como uma questão de condicionamento. Uma palavra é acionada, como por exemplo os legumes e vegetais que apareceram durante as aulas pelos desenhos, por brinquedos que os representam, por fotos (Paiva, 2014, p.13).

De acordo com o planejamento, as crianças deveriam aprender no primeiro semestre legumes, frutas, animais marinhos e partes do corpo de animais. Os quadros a seguir mostram como as quinze aulas observadas foram organizadas. Eles foram divididos em quatro quadros para uma melhor visualização das propostas:

Quadro 11: Tipos de propostas das aulas de inglês da aula 01 até 04.

Número da aula	1	2	3	4
Proposta	Cantar <i>Hello, how are you?</i>			

1				
Proposta 2	Responder como estão se sentindo no dia			
Proposta 3	Cantar a música <i>Mystery Bag</i> e descobrir o que tem dentro da bolsa, que será o material utilizado no dia			
Proposta 4	Leitura do livro: <i>Animals Tall and Long</i> de Ros Walford	Guessing game com figuras: ²² Que parte do corpo é essa?	Roda de conversa: quais animais possuem essa parte do corpo? ²³	Roda de conversa: identificando as partes do corpo da aula anterior e outras novas

Fonte: autoria própria a partir das aulas observadas e do planejamento da Professora da Inglês.

Quadro 12: Tipos de propostas das aulas de inglês da aula 05 até 08.

Número da aula	5	6	7	8
Proposta 1	Cantar <i>Hello, how are you?</i>			
Proposta 2	Responder como estão se sentindo no dia			
Proposta 3	Cantar a música <i>Mystery Bag</i> e descobrir o que tem dentro da bolsa, que será o material utilizado no dia			

²² Nesse jogo, a educadora mostrava uma figura e as crianças deveriam adivinhar qual era a parte do corpo que estava sendo apresentada.

²³ Nessa proposta, a educadora mostrava a figura de uma parte do corpo, como asas, rabo, garras e as crianças diziam quais animais as tinham.

Proposta 4	Leitura do livro: Cornelius P. Mud, <i>Are you ready for bed?</i> de Barney Saltzberg.	Brincadeira: <i>Who took the cookie from the cookie jar?</i> ²⁴	Avaliação - Roda de conversa: as crianças identificavam as figuras que a professora mostrava.	Jogo da Memória: com partes do corpo dos animais.
-------------------	---	--	--	---

Fonte: autoria própria a partir das aulas observadas e do planejamento da Professora da Inglês.

Quadro 13: Tipos de propostas das aulas de inglês da aula 09 até 11.

Número da aula	9	10	11	12
Proposta 1	Cantar <i>Hello, how are you?</i>			
Proposta 2	Responder como estão se sentindo no dia			
Proposta 3	Cantar a música <i>Mystery Bag</i> e descobrir o que tem dentro da bolsa, que será o material utilizado no dia			
Proposta 4	Jogo Simon Says conduzido pela	Leitura de História: <i>David gets in trouble</i>	Relatório Avaliativo: leitura e contribuição	Jogo de Adivinhação: as crianças, de olhos vendados,

²⁴ Brincadeira parecida com a brincadeira brasileira "Roubou pão na casa do João". Havia três figuras de biscoitos, bem pequenas. A educadora solicitou que as crianças fechassem os olhos, distribuiu os biscoitos e pediu que as crianças abrissem os olhos. Quando abriam, deveriam cantar: *who took the cookie from the cookie jar? (Name) took the cookie from the cookie jar. Who me? Yes, you. Not me. Than who?.* Até que adivinhassem quem estava como biscoito.

	professora.	David Shannon.	das crianças.	adivinhavam os vegetais e frutas que estavam dentro da sacola, por meio do tato.
--	-------------	----------------	---------------	--

Fonte: autoria própria a partir das aulas observadas e do planejamento da Professora da Inglês.

Quadro 14: Tipos de propostas das aulas de inglês da aula 13 até 15.

Número da aula	13	14	15
1	Proposta Cantar <i>Hello, how are you?</i>		
2	Proposta Responder como estão se sentindo no dia		
3	Proposta Cantar a música <i>Mystery Bag</i> e descobrir o que tem dentro da bolsa, que será o material utilizado no dia		
4	Roda de Conversa: retirar uma figura, identificar a parte do corpo e dizer um animal com esta parte.	Leitura da História: <i>How do you feel</i> do Anthony Browne.	Brincadeira: <i>Simon Says</i> conduzido pelas crianças.

Fonte: autoria própria a partir das aulas observadas e do planejamento da Professora da Inglês.

De acordo com as propostas das aulas, as crianças viram repetidas vezes

vocabulário referente à legumes, animais e suas partes do corpo e sentimentos, sendo o foco das atividades o léxico. Foram cinco jogos e três rodas de conversa para identificarem as palavras, três histórias com os temas que mencionamos e um encontro avaliativo, em que as crianças deveriam nomear todas as palavras que aprenderam no semestre e um encontro para a leitura do relatório avaliativo da turma. Em todas as aulas, seguiam um ritual de cantar uma música para iniciar o momento da aula de inglês e depois respondiam como estavam para a professora. O construto teórico que embasa o ensino deve ser o mesmo que embasa o processo avaliativo (Costa; Rocha; Scaramucci, 2008, p. 88). Por isso, podemos inferir que a professora exige das crianças aquilo que ela acredita que são capazes de realizar: identificar palavras em inglês. Mais adiante, neste capítulo, essa informação será importante porque nos ajuda a responder de que maneira as crianças podem participar do processo avaliativo e como notamos evidências de aprendizagem.

Na entrevista semiestruturada, perguntamos à Professora de inglês por que as crianças devem aprender inglês na Educação Infantil. O excerto abaixo nos traz os dados a respeito do que a Professora de Inglês compreende sobre a aprendizagem de inglês na Educação Infantil:

Excerto 3

Professora de Inglês: Hã :: Bom, primeiro:: é é tem estudos que dizem que quanto mais cedo a, a, a pessoa tem contato com o idioma, melhor ela aprende, é principalmente em termos de pronúncia. Ela fica com uma pronúncia, é, hum, mais parecida com a do nativo, pelo fato de ter iniciado esse contato com a língua desde, desde cedo. E acho que para as crianças ainda, elas, eu acho que tem um, tem um umas que elas aprendem brincando e aí elas nem sentem que estão aprendendo.

Observamos que a educadora acredita que quanto mais cedo se aprende inglês melhor, crença essa ligada à hipótese do período crítico. Segundo Brewster, Ellis e Girard (2002), esta hipótese baseada nos conceitos de Chomsky, defende que a

infância é o melhor período para se aprender uma outra língua.

Ao dizer que as crianças aprendem brincando, ela também parece demonstrar que compreende que a criança provavelmente se interessará e aprenderá com mais facilidade sobre aquilo que lhe interessa ou que está acostumada em sua rotina, como afirma Cameron (2001). Entretanto, não há um posicionamento crítico em relação ao ensino da língua, reflexões acerca das relações de poder (que nativo é esse? nativo de onde? por que ter uma pronúncia próxima a de um falante nativo seria relevante?) da busca por justiça social “podem trazer às crianças que aprendem o novo idioma novas possibilidades de lidar consigo, com o outro, e com o mundo que as (nos) cerca” (Malta, 2019, p. 65).

Em relação à participação das crianças nas aulas de inglês, como pode-se observar nos quadros 11, 12, 13 e 14, o grau de participação delas geralmente é *atribuído, mas informado* segundo a escala Hart (1992). A professora dizia o que ia acontecer, ou apenas realizava a atividade e as crianças a seguiam. Para que as crianças pudessem ter outro tipo de grau de participação, a pesquisadora orientou a Professora de Inglês solicitando que ela deixasse que as crianças conduzissem sozinhas as propostas 1 e 3 deste quadro. Por conta da questão da criação do vínculo e da compreensão do contexto, a interferência da pesquisadora aconteceu apenas a partir da aula 12, quando a professora pediu para que as crianças cantassem o *Hello* sozinhas e a música da *Mystery Bag*. Ela também deixou que eles guiassem o jogo *Simon says*, pois elas já estavam acostumadas a brincar. Elas decidiam a ordem de quem chamar, qual parte do corpo era para ser tocada e eram responsáveis por verificar se os amigos estavam ou não acertando. Por conta disso, passaram a participar no grau da escala Hart (1992) conhecido como *iniciado pelo adulto e compartilhando decisões com as crianças*.

É importante ressaltar que apesar de parecer uma pequena alteração em termos de participação, consideramos que seja significativa, pois como diz Paulo Freire (2004, p. 107), ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas. A participação pode também se desenvolver aos poucos.

Considerando tudo o que analisamos até o momento, acreditamos que seja possível compreender que para a Escola Acolhedora, aprender inglês na educação infantil é melhor por conta da pronúncia, que as crianças aprendem brincando, que

podem identificar um determinado número de palavras em inglês, que conseguem cantar e ouvir histórias em inglês. Em contrapartida, nós compreendemos que é possível aprender inglês na Educação Infantil como uma oportunidade de atribuir novos sentidos ao mundo e para a formação cidadã crítica e participativa.

Na próxima seção, procuraremos responder como as crianças participam do processo avaliativo do relatório escrito pela professora.

4.2 COMO AS CRIANÇAS PODEM PARTICIPAR DO PROCESSO AVALIATIVO EM LÍNGUA INGLESA QUANDO O INSTRUMENTO É O RELATÓRIO AVALIATIVO DA TURMA?

Nesta seção, o foco da análise concentra-se na participação das crianças no processo avaliativo. Cameron (2001) apresenta cinco princípios para avaliação de crianças que estão aprendendo uma nova língua e um deles diz que a compreensão da avaliação deve ser acessível para as crianças e para as famílias e que desta forma, as crianças poderiam participar do processo avaliativo.

Em âmbito nacional, as DCNEI preconizam que as experiências na Educação Infantil ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas. Em relação à avaliação, o mesmo documento defende a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) durante o processo avaliativo.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 38) também tem como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil a participação. São asseguradas às crianças o direito de participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Para analisar como as crianças participavam do processo avaliativo, os instrumentos utilizados foram a observação participante e a gravação em áudio das aulas.

Durante as aulas de inglês, as crianças pediam algumas propostas e a educadora, sempre que possível, atendia aos pedidos. O excerto a seguir foi parte da

leitura do relatório avaliativo e diálogo entre as crianças e a Professora de Inglês. Antes da leitura, as crianças foram orientadas a ouvir e opinar a respeito do que estavam escutando, podendo dizer se concordavam ou não com o que era dito.

Excerto 4:

Professora de Inglês: Agora eu coloquei uma outra coisa aqui óh *boys and girls*. Eu coloquei também que vocês adoram sugerir propostas para as aulas, né? Vocês pedem *cookie*, pedem *lion*, pedem um monte de coisa .hh O *lion* ainda não veio, né? Sempre retomando algumas atividades e brincadeiras que gostam muito e querem repetir (.)

Neste excerto em que a Professora de Inglês descreve como eram as solicitações das crianças, nenhuma delas a interrompeu. Elas demonstravam-se atentas ao que eram dito e nenhuma pareceu discordar da educadora.

Em seguida, ainda lendo o parágrafo referente a participação delas nas escolhas da repetição de algumas propostas, ela descreve uma que pudemos ver acontecendo na aula 12 e que foi um jogo muito solicitado pelas crianças:

Excerto 5

Professora de Inglês: Quero ver se vocês lembram desta agora. Aquela (.) que com os olhos vendados, vocês precisavam identificar [YES:]. Vocês lembram desta brincadeira? [YES:]. Como como é que era essa brincadeira?

Dois momentos importantes em campo nos ajudam a responder a pergunta como as crianças participam do processo avaliativo em língua inglesa. O primeiro ocorreu na aula 07, com uma proposta em que a Professora de Inglês dizia o tema e as crianças iam dizendo quais palavras lembravam dele:

Excerto 6

Professora de Inglês: guys:: eu tenho uma pergunta para fazer para vocês. °Por um acaso:: os *students* do T5... Lembram

quais foram as coisas que nós aprendemos esse ano? °

Capitão América: Animals

Zoé: *Vegetables*

Professora de Inglês: *Vegetables*:: Eu vou, eu vou...

Spiderman: *Parts of the body and animals*

Professora de Inglês: Animals:: Perai, perai, deixa eu só, vocês aqui óh... eu quero saber mais. A Zoé falou *vegetables*. Eu vou pegar aqui... nos *cards* de *vegetables*. E eu quero saber quais vocês lembram.

[(xxxx)]

Professora de Inglês: Todas as vezes que vocês. Cada vez que vocês falarem um eu vou colocar aqui.

Super Homem: Eu lembro do *tomato*.

Professora de Inglês: Do *tomato*?

À medida que as crianças lembravam das palavras, a educadora colocava a figura referente a elas no meio da roda. Em um determinado momento, as crianças e ela contaram quantas figurinhas havia. Elas identificaram 37 palavras.

Para compreender o que achavam a respeito de tudo que conseguiram lembrar, a professora iniciou a seguinte reflexão:

Excerto 7

Professora de Inglês E vocês acham que esse número, *thirty-seven (37)* é muito ou é pouco:

Crianças em uníssono: MUITO::

Professora de Inglês: Então este ano no T5 a gente colocou *thirty-seven new words*.

Pesquisadora: Vocês acham que estão muito sabidos ou pouco sabidos em inglês?

Crianças: Muito, muito.

Pesquisadora: Vocês acham que sabem muito inglês?

Spiderman: BIG.

Uma possível interpretação para estes dados é de que as crianças podem participar se autoavaliando, refletindo sobre o que sabem e o que não sabem. Villas Boas (2008, p.52) aponta a autoavaliação como a possibilidade de reflexão contínua no e do processo de aprendizagem.

Em relação a apontar quantas palavras são capazes de reconhecer, essa prática auxilia as crianças a ter um senso de progresso. Esse senso é importante para que se mantenham motivadas (Mckay, 2006, p. 14).

O outro momento em que elas participaram foi quando a Professora de Inglês leu em voz alta o relatório avaliativo e perguntou às crianças o que achavam sobre o que ela dizia, se concordavam ou não com ela. A partir dos excertos abaixo, discutiremos algumas possíveis respostas para esta seção que pretende responder à pergunta: como as crianças participam do processo avaliativo em língua inglesa quando o instrumento é o relatório avaliativo da turma?

Excerto 8

Professora de Inglês: *Boys and girls*, eu também falei sobre as nossas *songs*. Eu falei que as *songs* continuam sendo um ótimo recurso para a gente ampliar repertório: rio é, vocabu - é repertório, aprimorar pronúncia (xxxx) e aí eu falei de uma música especial. Vamos ver se vocês lembram desta *song*, é a *song whose tail is it?* Vocês lembram desta *song*?

Spiderman cantando: *whose tail, whose tail, whose tail is it?*

Professora de Inglês: A gente cantava esta *song* e tinha um exercício nesta *song*.

Bela Adormecida: Aí a gente tinha que adivinhar.

Professora de Inglês: Tinha que adivinhar o quê?

Bela Adormecida: Qual era o *tail* do *animal*.

Professora de Inglês: Que *animal* que era pelo...

Crianças em uníssono: *tail*

Professora de Inglês: E era fácil ou difícil?

Capitão América: Alguns eram difícil.

Professora de Inglês: °Alguns eram difíceis, né?°

Spiderman: Ah! E o *whose mouth*?

Professora de Inglês: Daí também tinha o *whose mouth*.
Como é que era a *song*?

Crianças: *whose mouth, whose mouth, whose mouth is it?*

Notamos que as crianças dialogavam com a Professora de Inglês usando em língua inglesa aquilo que aprenderam e contribuíram com mais informação ao trazer outra versão da música que ela havia escrito no relatório. Por conta disso, uma das formas pelas quais as crianças podem participar do processo avaliativo é ouvindo e acrescentando informações ao relatório.

Outra forma que parece possível para as crianças participarem é respondendo perguntas para concordar, discordar e dar opiniões sobre as informações compartilhadas. O excerto abaixo nos ajuda a observar as crianças participando desta forma:

Excerto 9

Professora de Inglês: eu comecei assim óh:: a turma do T5A, que são vocês, está sempre curiosa para conhecer as propostas das aulas e participam com grande envolvimento em todas as atividades - Vocês participam com grande envolvimento ou vocês acham que não participam muito, hein?

Alice: eu participo

Zoé: eu participo

Dinossauro: eu participo bastante.

Professora de Inglês: né? eu eu eu também acho que vocês participam.

Além disso, podem também participar gesticulando ao cantar uma música,

demonstrando que aprenderam o conteúdo da mesma executando os gestos e movimentos adequados.

Excerto 10

Professora de Inglês: Mas então (0,1), aí eu falei que vocês cantam a *song* do *hello* do T5. E que vocês fazem os movimentos da *song* direitinho e as interpretações direitinho também. Vocês lembram quais são esses movimentos? E essas interpretações que vocês fazem?

Spiderman: [eu faço assim] no *not so good*. Porque às vezes a gente tá bravo e faz assim.

Professora de Inglês: Faz sentido para você, né?

A criança Spiderman gesticulava à medida que falava *not so good*, cruzando os braços e fazendo um semblante de braveza. Utilizou o mesmo gesto para dizer que é o que se faz quando estamos bravos.

Outra forma possível para participarem é recordarem situações e contarem o que lembram como pode ser percebido no excerto abaixo:

Excerto 11

Professora de Inglês: Quero ver se vocês lembram dessa agora (.). Aquela que com os olhos vendados (.) vocês precisavam identificar

Crianças: [YES::]

Professora de Inglês: Vocês lembram dessa brincadeira?

Crianças: [YES::]

Professora de Inglês: Como como é que era essa brincadeira?

Crianças: [xxxx]

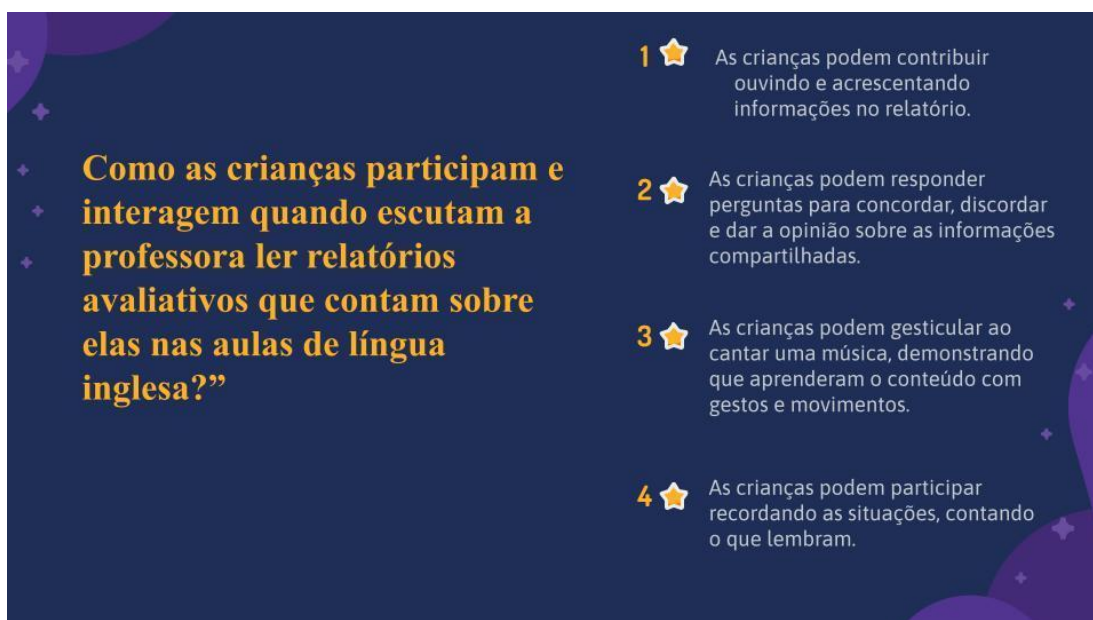
Spiderman: Você dava uma um um *vegetable* na nossa

mão e a gente tentava adivinhar.

As crianças lembram como era a atividade e a descrevem. Posteriormente, conseguem inclusive lembrar quais vegetais conseguiram identificar.

O infográfico abaixo resume as maneiras pelas quais as crianças conseguem participar e se autoavaliar a medida que ouvem a professora ler o relatório avaliativo para elas:

Ilustração 2: Resumo das descobertas da primeira pergunta de pesquisa



Fonte: Autoria própria a partir dos dados da pesquisa com imagens do Freepik e Slidesgo.

Essas foram algumas das ações e comportamentos que podem mostrar a participação das crianças no processo avaliativo. Elas estão em consonância com o princípio para avaliar crianças que aprendem outras línguas de Cameron (2001, p. 218) que nos diz que avaliá-las pode ser visto a partir da perspectiva do estudante. As crianças estão dispostas a participar de interações sociais, compreender o sentido das atividades, falar e se engajar quando elas estão no centro deste processo. Corroboram essa ideia Scaramucci, Costa e Rocha (2008, p. 97) ao ressaltar que a avaliação não pode ser um instrumento punitivo, mas que auxilie a criança a manter um senso de progresso.

Nesta seção, procuramos responder a pergunta da pesquisa: como as crianças participam do processo avaliativo quando o instrumento de avaliação é o relatório da turma? Apontamos quatro possíveis maneiras que foram as manifestadas durante a coleta de dados:

1. contribuindo com informações;
2. concordando, discordando e dando opinião;
3. gesticulando e cantando;
4. recordando situações vividas em sala de aula.

Gostaríamos de ter coletado outros resultados da participação das crianças na escrita do relatório avaliativo da turma. Ressaltamos que essas formas de participar listadas acima, que descrevem apenas as ações que elas realizaram enquanto escutavam a professora, são possíveis em contextos onde é esperado que as crianças apenas ouçam o que foi escrito sobre elas.

Um dos objetivos principais desta pesquisa, como já dito anteriormente, era que as crianças pudessem não apenas ouvir o que era dito sobre elas e suas realizações ao longo do semestre, mas que elas pudessem também escrever um parágrafo coletivamente, tendo a professora como escriba. Consideramos que as crianças são capazes de participar dessa escrita do relatório. Talvez fosse necessário que a professora mediasse com perguntas ou até mesmo desses modelos e exemplos. Entretanto, julgamos que elas conseguiriam realizar essa tarefa coletivamente.

Acreditamos que se pudessemos considerar o que as crianças pensam sobre as aulas que tiveram, as propostas que realizaram, as experiências que vivenciaram, teríamos pistas do que é aprender uma língua estrangeira do ponto de vista delas. Rajagopalan (2010) aponta que a expressão língua estrangeira para crianças e o que é língua são questões sempre pensadas do ponto de vista do adulto. Podemos dizer que o mesmo acontece com a avaliação.

A próxima seção apresentará os desafios enfrentados pela educadora e pelas crianças.

4.3 DESAFIOS PARA PROFESSORA E CRIANÇAS

Parte da nossa pesquisa foi dedicada a investigar quais desafios apareceriam no processo avaliativo na Educação Infantil em língua inglesa considerando a participação das crianças na escrita do relatório. Julgamos importante saber quais fatores podem impedir ou dificultar essa participação.

Paulo Freire (2004, p. 116) afirma que os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo como discursos verticais, ou seja, de cima para baixo, mas insistindo em passar por discursos democráticos. Ele ainda ressalta que devemos lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com* (grifo do autor).

César Muñoz (2004) corrobora essa ideia pontuando que participação é sinônimo de partilha das decisões que afetam a própria vida do indivíduo e da comunidade. Para ele, uma nação é democrática na medida em que seus cidadãos participam.

A possibilidade de participação das crianças requer a descentralização do adulto para que haja respeito e cooperação. Por cooperação, entendemos que é a coordenação consciente dos próprios sentimentos e das perspectivas com os sentimentos e pontos de vista do outro, sendo uma relação social entre iguais no sentido de que o adulto é capaz de respeitar a criança como uma pessoa que tem o direito de exercer sua vontade (DeVries; Zan, 2007, p. 96).

Descentralizar a ação do adulto é dar autonomia às crianças. Esse foi um dos desafios que encontramos. Como já mencionamos, grande parte das propostas era conduzida pela Professora de Inglês. As crianças poderiam ter conduzido mais brincadeiras ou até mesmo inventando algum jogo em que tivessem que falar inglês. Elas chegaram a coordenar uma proposta na aula 15, em que as crianças brincavam de *Simon Says*. Enquanto cantavam e pensavam qual parte do corpo os amigos deveriam tocar ao ouvi-las dizer *Simon Says*, elas demonstraram que podem dar comandos em inglês, guiar brincadeiras que estão familiarizadas e conviver

respeitando regras, porque era necessário que seguissem as regras do jogo. Elas poderiam ter não só conduzido o jogo, como também ter ditado um parágrafo para a Professora de Inglês, que seria a escriba das crianças, contando sobre essa experiência de liderar um jogo.

Escrever ao menos um parágrafo do relatório avaliativo foi outro desafio. As crianças não puderam participar da escrita do relatório sendo autoras. Elas ouviram o que era dito sobre elas, confirmando e lembrando as propostas que fizeram. Esse desafio está diretamente relacionado à confiança do adulto nas crianças em relatar e avaliar as próprias experiências. Como diria Quinteiro (2002; 2011), é a resistência ainda encontrada em diversas áreas à aceitação do testemunho infantil como fonte confiável e legítima.

Em relação às dificuldades que apareceram para a educadora, uma delas foi a gestão do tempo de aula de vinte minutos para ensinar, dar autonomia às crianças e avaliá-las. Devido ao pouco tempo disponível com as crianças, até que elas se organizassem para as atividades e compreendessem o que precisava ser feito, havia uma grande possibilidade de a aula se estender além do previsto. Isso era sempre um fator trazido em nossas conversas com a Professora de Inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são atores sociais que podem participar e contribuir para mudar o ambiente sócio moral em que vivem. O reconhecimento do direito de participar das crianças pressupõe o direito à cidadania. Tecer as considerações finais deste breve, mas importante percurso investigativo que procurou analisar como elas pode participar de processos avaliativos na Educação Infantil em língua inglesa e quais desafios podem se revelar para professores e crianças nesse processo, é despedir-se de uma jornada que foi repleta de confiança na capacidade das crianças em escutar, opinar e co-construir mundos possíveis.

Entre algumas descobertas que nos parecem ter sido reveladas, uma delas diz respeito à validade do relatório avaliativo. Consideramos que ele é válido para informar às famílias sobre o processo de ensino-aprendizagem do grupo. Entretanto, não é válido para comunicar as aprendizagens e desenvolvimento individuais de cada criança. Segundo Messick (1989), é necessário considerar as implicações do significado dos resultados e as consequências sociais dos seus usos. No caso do relatório avaliativo da turma, consideramos que algumas consequências podem ser a compreensão das famílias no que diz respeito ao que é feito nas aulas de inglês.

A duração da permanência em campo foi de longe o que consideramos adequado para coletar mais dados a respeito da participação das crianças. O tempo foi um fator dificultador para a pesquisa.

Gostaríamos e poderíamos ter colaborado mais com a formação docente da Professora de Inglês, uma vez que nossa pesquisa era de cunho etnográfico colaborativa, entretanto não foi possível. A professora de inglês dispunha de pouco tempo para nos atender e pudemos ficar apenas dois meses em campo.

Consideramos que teria sido ideal estar com as crianças por mais tempo, para que pudessemos instrumentalizar e ampliar o repertório de práticas com a educadora a fim de aumentar o grau de participação delas nas aulas e ter outro tipo de participação na escrita do relatório avaliativo.

Outra questão em relação ao tempo foi a duração das aulas de inglês. Uma possível interpretação para a escolha do relatório ser sobre a turma é também pelo pouco tempo que a educadora tem para estar com as crianças, apenas 20 minutos.

O tempo de aula, o grau de participação das crianças, a formação docente e

as crenças em relação à criança e à infância foram os desafios que apareceram quando levou-se em consideração a participação das crianças no processo avaliativo. Em relação ao desafio do ponto de vista da educadora, compartilhamos como ela compreendeu essa nova experiência, de ler para as crianças o relatório avaliativo e ouvi-las e considerar a participação delas.

Assim que terminou a leitura do relatório com as crianças, perguntamos como tinha sido para ela ouvi-las. A Professora de Inglês confessou que achou que não conseguiria fazer e que decepcionaria a pesquisadora. Esta, por sua vez, surpreendeu-se com essa confissão. O pesquisador não é uma figura neutra em campo. Essa fala pode significar que a educadora estava preocupada em não colaborar com a pesquisa da forma esperada por quem a conduzia, mas também o receio de ser julgada pelo seu trabalho.

É importante aqui ressaltar que a pesquisa precisa ser segura e isso significa dizer que ela deve assegurar que suas ações não se configurem como intrusões que tragam prejuízo ao contexto pesquisado (Paiva, 2019, p. 22). A confissão nos preocupou porque não gostaríamos que a educadora se sentisse julgada ou acusada por alguma prática. Procuramos tranquilizá-la quanto a sua atuação e mais ainda, agradecer a parceria e por ter concordado em abrir espaço em sua aula para que a pesquisa fosse realizada. Foi um momento importante que nos ajudou a fortalecer a confiança e o compromisso ético da pesquisa.

Como ela tinha aula em outra turma logo após a aula do T5, comprometeu-se em escrever o depoimento que se segue. Mantivemos as abreviações do material original :

Eu tive muito receio de dividir o relatório com as crianças. Achava que eles não iam se interessar em ouvir o texto que escrevi e tb tive muito medo deles não lembrarem das propostas que escolhi para compartilhar com as famílias.

Fiquei muito feliz com a resposta deles, de vê-los reconhecendo sua participação e envolvimento nas aulas e, o quanto de aprendizado isso trouxe para eles.

Não esperava que fossem responder tão confiantes e dispostos a mostrar que tudo o que eu dizia sobre eles de fato é verdade.

Ainda não me sinto totalmente segura em relação a avaliação, talvez nas próximas eu me sinta mais confiante. Mas, gostei muito da sensação de "deu certo" o trabalho feito com as crianças nesse semestre depois da nossa conversa.

Fonte: Depoimento escrito da Professora de Inglês e autorizado a ser compartilhado

Podemos inferir a partir deste texto da Professora de Inglês, que a confiança na capacidade das crianças em dialogar e participar dos processos avaliativos é algo que ainda não é feito com segurança.

Em nosso arcabouço teórico, traçamos brevemente o percurso histórico sobre a visão da criança e da infância. Durante muito tempo, a criança foi vista como incapaz (Ariès, 1986). Temos como exemplo disso a própria etimologia da palavra *infância*, que significa aquele que tem dificuldade ou é incapaz de falar (Colombo; Consolo, 2016; Costa; Doretto, 2009). Acreditar nas crianças como sujeitos capazes de refletir sobre sua própria aprendizagem e participação é um processo ainda novo e demanda mudança de paradigma dessa crença inicial: "A possibilidade de participação das crianças na forma de cidadania ativa requer o desenvolvimento da capacidade de descentralização, de levar em conta as ideias e pontos de vista dos outros, negociando-os e respeitando-os a fim de alcançar a cooperação" (Ribeiro, 2023, p. 41).

Em outro momento, a Professora de Inglês afirmou estar se sentindo mais confiante em relação ao que escreveu às famílias, porque as crianças podem confirmar tudo que está escrito ali. Podemos interpretar que compartilhar os resultados das avaliações com as crianças na educação infantil pode contribuir para que os educadores se sintam mais confiantes em relação ao próprio trabalho e a escrita de relatórios avaliativos.

É importante falar sobre o efeito retroativo que essa avaliação pode ter causado. Não é possível afirmar categoricamente sobre esses efeitos. Investigar os efeitos retroativos não era o foco desta pesquisa, portanto não selecionamos instrumentos de coleta de para esse tipo de dados e nem os coletamos com esse foco. Entretanto, reflexões sobre eles foram surgindo e levantamos algumas hipóteses a respeito deles.

O efeito retroativo refere-se ao impacto, à influência ou às consequências

advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure uma situação de avaliação (Quevedo-Camargo; Pinheiros 2021, p. 16). Alguns efeitos que podem ser possíveis para essas crianças do T5 são a confiança em si, por conta da troca com a educadora, a consciência de sua própria capacidade em aprender uma língua, o desenvolvimento da sua capacidade de participar do processo avaliativo. Para as famílias, pode ser aumento da confiança no trabalho desenvolvido pela educadora, caso as crianças comentem sobre o relatório com elas. Para a educadora, pode ser que haja o aumento da confiança em si mesma em relação ao trabalho que desenvolve e na capacidade das crianças em participar da própria avaliação opinando, concordando e relembrando fatos e situações.

Outra conclusão que pode ser possível a partir desse depoimento é de que compartilhar informações sobre a avaliação com as crianças e escutá-las, estando atentos a como reagem e interagem enquanto recebem essas informações pode contribuir para que as crianças sejam vistas como agentes sociais, reconhecendo sua inteligibilidade e capacidade de participar socialmente nos contextos onde estão inseridas: "É necessário que os adultos reconheçam os direitos das crianças, compartilhem uma imagem de infância competente, socialmente ativa e capazes de iniciativas" (Ribeiro, 2023, p. 40).

Nesta seção, abordamos de que maneira compartilhar com as crianças informações sobre seu processo avaliativo impacta a visão sobre elas e sobre como o educador pode avaliar seu próprio trabalho. A seguir, trataremos de questões ligadas ao retorno a campo com a apresentação dos dados às crianças e educadoras.

Descobrimos também que as crianças podem escutar devolutivas referentes ao percurso de aprendizagem delas do semestre e demonstrar interesse. Em um contexto como o da Escola Acolhedora, as crianças podem:

- a. Contribuir ouvindo e acrescentando informações no relatório.
- b. Responder perguntas para concordar, discordar e dar a opinião sobre as informações compartilhadas.

- c. Gesticular ao cantar uma música, demonstrando que aprenderam o conteúdo com gestos e movimentos.
- d. Participar recordando as situações, contando o que lembram.

Consideramos nesta pesquisa a escala Hart (1992) para avaliar o nível de envolvimento das crianças. De maneira geral, as crianças ficaram no formato de participação conhecido como *atribuído, mas informado*, em que os adultos decidem sobre uma atividade ou proposta e as crianças aderem a ela. Entretanto, em relação ao relatório, o formato de participação adotado pela Professora de Inglês foi o conhecido como *consultado e informado*. Nele, a atividade ou proposta é planejada e conduzida pelo adulto, mas as crianças são consultadas, possuem compreensão do processo e sua opinião é considerada. À medida que participavam, demonstravam indícios de aprendizagem da língua inglesa

Ressaltamos que ter apenas um semestre para coleta de dados não foi suficiente. Compreendemos que os dados teriam sido bem mais ricos se pudéssemos ter repetido a experiência no segundo semestre. Algumas perguntas que surgem diante desta compreensão: como será que os indícios de aprendizagem se apresentariam dessa vez?

Ainda considerando a possibilidade do compartilhamento do relatório avaliativo com as crianças, acreditamos que elas poderiam auxiliar na escrita, sugerindo trechos a serem escritos ou até escrevendo um parágrafo tendo a Professora de Inglês como escriba.

Acreditamos também que o grau de participação das crianças, considerando a escala Hart (1992) poderia aumentar, o que traria novos e importantes dados. Como será que participar mais afetaria a aprendizagem da língua inglesa?

Uma outra possibilidade para análise seria solicitar que as famílias lessem o relatório em casa com as crianças, nos descrevendo como foi a experiência. Poderíamos também repetir essa proposta no segundo semestre e enviar um questionário para as famílias a fim de observar a alteração ou não das impressões delas em relação ao primeiro semestre.

Tendo em vista as questões que levantamos nesta seção, esperamos que este trabalho contribua para futuras pesquisas que considerem a participação das crianças

no processo avaliativo em língua inglesa.

Consideramos que futuras pesquisas possam compreender a participação das crianças na escrita dos relatórios avaliativos, com elas escrevendo coletivamente trechos ou parágrafos, tendo a educadora como escriba.

Outra possível maneira de avançar em pesquisas desta área, seria gravar trechos das aulas, os compartilhando com as crianças, para que elas decidam quais momentos devem constar no relatório e ajudem a explicá-los.

E por fim, acreditamos que gravar trechos das crianças ouvindo e contribuindo para a escrita do relatório, para que seja compartilhado com as famílias seria uma importante fonte de dado, desde que as famílias pudessem contribuir avaliando essa experiência.

Acreditamos que essa pesquisa contribui para que educadores possam acreditar na capacidade das crianças em se envolver no processo avaliativo.

Além disso, questões relacionadas aos procedimentos metodológicos de pesquisa podem auxiliar pesquisadores que pretendem realizar esse tipo de trabalho com crianças, porque procuramos trazer reflexões que contribuam para a compreensão da complexidade que é realizar pesquisa com elas.

Esperamos que esta pesquisa sirva de base para o desenvolvimento de futuros estudos relacionados à avaliação em língua inglesa e à participação das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Deisi Lucy Santana. **Observação e Registro**: Possibilidades e Reflexões para Professores de Creche. Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2017. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/produto-deise-livro.pdf>. Acesso em 10 de jan.

ANDRADE, Bárbara de. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças : uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem**. Dissertação Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina, 2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A salvação da alma. In: **Cadeira de balanço**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1986.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Suely Edi Rufini (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 126-144.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra.

4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1951/1953].

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1929].

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994a

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução no 7, de 14 de dezembro de 2010 (Resolução CNE/CEB 7/2010)** - Brasília, 2010.

BRASIL. **Contribuições para a política nacional** - A avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil

- MEC/SEB/COEDI, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Brasília, DF: Presidência da República; 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BARBOSA, Emília Gomes. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOHN, Hilario Inacio. The Educational Role and Status of English in Brazil. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BONDIOLI, Anna.; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da**

infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

BORDENAVE, Juan Díaz. O que é participação. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 1ª ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BREWSTER, Jean; ELLIS, Gail; GIRARD, Denis. **The Primary English Teacher's Guide.** New Edition. London: Penguin, 2002.

BRITISH COUNCIL. MOLIC (Mapeamento da Oferta de Língua Inglesa para Crianças). Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/molic-mapeamento-oferta-lingua-inglesa-criancas> Acesso em 28 de setembro de 2024.

BROOKHART, Susan. M. How to Give Effective Feedback to Your Students. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

BUENO, Bruna Alessandra Gaef; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O parecer descritivo na avaliação do ensino e da aprendizagem de crianças aprendendo inglês como língua estrangeira. **Percursos Linguísticos (UFES)**, v. 9, 2019, p. 110-129. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339055229_O_PARECER_DESCRITIVO_NA_AVALIACAO_DO_ENSINO_E_DA_APRENDIZAGEM_DE_CRIANCAS_APRENDO_INGLES_COMO_LINGUA_ESTRANGEIRA. Acesso em: 13 de out. 2021

BUENO, Bruna Alessandra Gaef. **Chameleon:** o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. Dissertação Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina, 2020.

CABANELLAS, Maria Isabel et al.: **Ritmos infantis:** tecidos de uma paisagem interior.

2ª ed., São Carlos: Pedro & João, 2020.

CALCAGNI, Luca; COGLIATI, Felice. Per uno sviluppo sano ed armonico del bambino. In: **Asili Nido in Itália: il bambino da 0 a 3 anni**. Milano: Marzorati, 1980.

CAMARGO, Gisele Brandelero, & GARANHANI, Marynelma Camargo. **A etnografia, o menos-adulto e a triangulação na pesquisa com crianças**. Revista Educação Em Questão, 60, 2022.

CAMERON, Lynne. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARVALHO, Ingrid; TONELLI; Juliana Reichert Assunção. THE YOUNGER, THE HARDER: the challenges of teaching English to very young learners. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Goiás**. v.8 n.2. p. 1-18, jun. 2016.

COLOMBO, Camila Stéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CONTRERÁS, J.; LARA, N.P. (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

CORSARO, William A. **The Sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, 2005, p. 443-464.

COSTA, Emanuelle Avelar Gomes. **Experiências de ensinar e aprender na aula de**

Língua Inglesa com crianças da rede pública: olhares e percepções sobre a prática do professor. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

COSTA, Leny Pereira. Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, 2008.

COSTA, Renata Carvalho de. **O mundo da infância e a infância do mundo:** vozes das crianças nas revistas brasileiras Veja e Época. Rumores (USP), v. 2, p. 146, 2012.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. (org.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.** Campinas: Pontes, 2007. p. 57-85.

CUNHA, Luana Silva da. **A observação como instrumento de avaliação do progresso de crianças de seis anos aprendendo inglês:** uma proposta de ação. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, 2022.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DORETTO, Juliana; COSTA, Renata C. O mundo da infância e a infância no mundo: vozes de crianças nas revistas brasileiras Veja e Época. Rumores, edição 12, ano 6, número 2, julho-dezembro 2012.

EARL, Lorna M. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning.** Thousand Oaks, CA, Corwin, 2013, 2ª ed., p.25-33.

Disponível

em: https://books.google.com.br/books?id=XKhI7I01o6MC&pg=PA25&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 12 de out. 2021.

EBEL, Robert L.; FRISBIE, David A. **Essentials of Educational Measurement**. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall, Inc., 1991.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FREITAS, Joelinton Fernando de Freitas. Avaliação no Ensino e a na Aprendizagem de Inglês para Crianças Proposta Colaborativa na Formação Docente. Dissertação Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

HANCOCK, Charles R. Alternative assessment and second language study. What and why? ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1994.

HART, Roger. **Children's participation**. From tokenism to citizenship. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti, 1992. Disponível em: <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html> . Acesso em 12 jan. 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança - Porto Alegre; Mediação, 2012.

HOYUELOS, Alfredo. La escuela, ámbito estético educativo. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Org.). **Territorios de la infância: diálogos entre arquitectura y pedagogia**. Barcelona: Graó, 2005

IOANNOU-GEORGIU, Sophie; PAVLOU, Pavlos; MALEY, Alan; **Assessing young learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

KRAMER, Sonia. **A política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo, Cortez, 1984.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa. Revista Quadrimestral** – jul. 2002, nº 116. São Paulo: FCC, 2002, p. 41-59.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.129-148.

LIMA, Ana Paula de. **Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros**

didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, 2011.

LIMA, Ana Paula de. **O profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I:** possibilidades para a formação e trabalho docente. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", São Carlos-SP, 2019.

LILGE, Aline Schwalm. As representações sociais das professoras sobre o fazer docente no berçário. Porto Alegre, 2010.

LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.), Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Porto Alegre: Mercado de Letras, 2008.

LONDRINA. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Guia Curricular para Língua Inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final>. Acesso em: 23 de agosto de 2023.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MALTA, Liliane Salera. **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. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019

MARCUSCHI, L. A Análise da Conversação. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

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

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista iberoamericana de educación**, ISSN 1022-6508, Nº 25, 2001.

MERLO, Marianna Cardoso Reis **Inglês para crianças é para inglês ver?** Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo. Dissertação de Mestrado. PPGEL/UFES. Vitória, 2018.

MESSICK, Samuel. Validity. In: Linn, Robert L. (Org.). **Educational Measurement**. 3. ed. New York: Macmillan, p. 133-103, 1989.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage Em Revista**, v. 3, n. 1, 2017, p. 44-56. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/284>. Acesso em: 23 de out. 2021.

MORO, Catarina. Avaliação em educação infantil: desafios, transformações, perspectivas. In: MORO, C.; SOUZA, G. **Educação infantil**: construção de sentidos e formação. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaodesentidoseformacao.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. **Avaliação de Contexto como Processo Formativo**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, ES, v. 20, n. 47, p. 90-112, jan./jul. 2018.

MORO, Catarina. Posicionamento sobre “Utilização/adoção de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância – aspectos convergentes e divergentes”. In: **Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância: convergências e divergências**. Fortaleza, 2016.

MOTTIER LOPEZ, Lucie. **Évaluations formative et certificative des apprentissages: enjeux pour l’enseignement**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Éducation, 2015. Edição Kindle.

MUÑOZ, César. **A Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã**. São Paulo, Cortez, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação para transformar a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano**. Portugal: Porto Editora, 2019.

OLIVEIRA, Jordanah Schroder Fortes de. **Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no ensino fundamental 1** : uma professora em busca de subsídios para sua prática. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989.

PÁDUA, Livia Souza. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-**

aprendizagem de língua inglesa para crianças. Dissertação Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de Segunda Língua.** São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PRETINI JUNIOR, Airton; LIBERALI, Fernanda Coelho. Agir na Vida que se Vive nas Aulas de Língua Inglesa: O Desenvolvimento de Capacidades de Enunciação Performático-Agenciais. In: Juliana Reichert Assunção Tonelli; Jonathas de Paula Chaguri. (Org.). **Espaço para Reflexão sobre Ensino de Línguas.** 1ed. Maringá: Eduem, 2014, p. 177-197

PINTER, Annamaria. *Research issues with young learners.* In: Garton, Sue and Copland, Fiona, (eds.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners.** Routledge Handbooks in Applied Linguistics, 2018.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys.; PINHEIRO, Luisa Alessandra. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, n. e08641, 2021. DOI <https://doi.org/10.18222/eae.v32.8641>. Acesso em: 9 set. 2021.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. *Zero-a-seis (Florianópolis)*, v. 25, p. 1-12, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de inglês no contexto de transformação social.

In: **Vozes, Olhares, Silêncios: diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução** / Denise Scheyerl, Elizabeth Ramos (Organizadoras). – Salvador: EDUFBA, 2008. p. 83-88.

RIBEIRO, Bruna (Org.) **Abordagens Participativas na Educação Infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023.

ROCHA, Claudia. Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1a a 4a séries:**

dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2006.

ROCHA, Claudia. Hilsdorf. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios 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, 2008.

ROCHA, Claudia. Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido. (org.). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes, 2010.

ROCHA, Claudia. Hilsdorf Rocha. **Reflexões e propostas sobre Língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no hemisfério**

norte. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Leandra Inês Santos; BENEDETTI, Ana Mariza. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalho em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, 2009, p. 333-351.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O professor avaliador**: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.) Ensino-aprendizagem de Línguas: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006, pp. 49-64.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, Educação e Sociedade. In: JORDÃO, C. M. (org.). A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 141-165.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; COSTA, Leny Pereira; ROCHA, Claudia Hilsdorf. A avaliação no ensino aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H. BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 85-114.

SCRAMINGNON, Gabriela. A pesquisa também é das crianças: o retorno ao campo como resposta responsável. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (Orgs.). **Ética**: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil I. Campinas: Papyrus, 2019. p. 61-82.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da, **A participação das crianças na roda de conversa**: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil -. – Goiânia. Dissertação (Mestrado), 2015.

SHAABAN, Kassim. Assessment of Young Learners. Forum, Lebanon, v. 38, n. 4, p. 1-18, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234709045_Assessment_of_Young_Learners. Acesso em: 02 jan.

SHOHAMY, Elana. The use of language tests for power and control. In: ALATIS, J. (Ed.). **Georgetown university round table on language linguistics**. Washington: Georgetown University Press, 1994.

STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância. São Paulo: Campinas, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1989].

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Pátios de escolas de educação infantil: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios. **Educação E Pesquisa**, 43(1), 2017. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201611150588>. Acesso em: 20 nov. 2023

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Livia Souza.; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de (Org.). Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 63-91. 2018.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Saberes necessários ao professor ao avaliar aprendizagem de crianças em sala de aula de línguas estrangeiras. **Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados**, Vitória da Conquista, v. 11, ed. 1, p. 583-607, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v11i1.5134>. Acesso em: 5 out. 2021.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; BUENO, Bruna Alessandra Gaef. A autoavaliação como instrumento para o ensino-avaliação-aprendizagem de língua inglesa para crianças. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 12, 2020, p. 1-18. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10177>. Acesso em: 31 out. 2021.

YAMASAKI, Gabriela Dias. **Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada a Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, 2013.

APÊNDICE I - Portfólio de Apresentação da Pesquisa para a Escola



AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DIÁLOGOS SOBRE ESCOLHA
DE INSTRUMENTOS, RESULTADOS E
PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Pesquisadora: Priscilla Pina de Lucena

Orientadora: Rita de Cássia Barbirato Thomaz de
Moraes

Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo:

- analisar de que maneira pode ocorrer a participação das crianças no processo avaliativo;
- investigar possíveis desafios para as crianças e educadora nesse processo de avaliação;
- melhor compreender se a participação das crianças demonstram ou não indícios de aquisição da língua inglesa;



O que é participação nesta pesquisa?

É necessário conceitualizar o que se entende por participação nesta pesquisa.

Moro (2013) aponta que é necessário levar em consideração alguns princípios relativos ao processo avaliativo, afinados a uma maior apreciação e respeito da educação para a pequena infância. Sendo um deles, a valorização da participação da criança nesse processo, procurando dar-lhe voz para que se manifeste acerca das suas produções do que percebe sobre o que se avalia sobre ela.

O que é participação nesta pesquisa?

Medeiros e Luce (2006) salientam que não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar para a apropriação das informações, a atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes, exercendo o controle e a avaliação sobre o processo de planejamento e execução. Sendo assim, participação no contexto de avaliação de línguas adicionais seria compartilhar objetivos, registros e observações, incentivar que as crianças façam suas próprias observações a respeito de como agem e compreendem o que realizam em aula, planejar em conjunto próximos passos, comemorar conquistas.



Como se dará a participação das crianças

Por meio de roda de conversa, desenho, brincadeiras e depoimento gravado por voz, espera-se que as crianças possam:



01

Estar ciente e refletir sobre qual momento de aprendizagem ela está: o que já sabe comunicar em língua inglesa e o quanto compreende dela



02

Compartilhar metas e refletir sobre o próprio envolvimento e desenvolvimento: no caso, corresponde a dizer se realizou a proposta com todo seu empenho e porquê.



03

Refletir sobre a complexidade da tarefa: dizer se considera difícil ou fácil e ainda, sugerir novas propostas e melhorias.

Método de Pesquisa

Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico colaborativa

O intuito de quem faz pesquisa de cunho etnográfico em educação é desvelar o dia a dia da sala. No entanto, para além de desvelar, os estudos etnográficos em educação precisam contribuir para que significativas mudanças se efetivem no cotidiano escolar.

É uma pesquisa colaborativa e não descritiva justamente porque espera-se contribuir para que significativas mudanças se efetivem no cotidiano escolar, ajudar a desenhar novos cenários para a ação docente em sala de aula, por intermédio, inclusive, do olhar reflexivo sobre as práticas de ensino.

Método da Pesquisa



[...] a **pesquisa colaborativa é uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor** que busca o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização da sua formação e prática, visando **atender suas reais necessidades de formação**. O pesquisador, por sua vez, desenvolve-se nesse processo, ampliando os seus conhecimentos pessoais e profissionais, além de contribuir com um novo conhecimento científico (FERREIRA, 2020, p. 21).

Benefícios da Pesquisa na Escola



Reconhecimento da escola como um lugar que produz pesquisa e ciência



Reflexões e novas ideias quanto ao processo avaliativo na escola e forma de comunicá-lo para as crianças e as famílias



Contribuição para a pesquisa na área de Linguística Aplicada e Produção de Conhecimento



Formação em exercício para o educador envolvido na pesquisa

Justificativa para essa Pesquisa

▲ Ausência de Pesquisas na área que realizadas com crianças e não sobre elas.

▲ Preencher uma lacuna nas pesquisas realizadas sobre avaliação em língua adicional na Educação Infantil no Brasil.

▲ Contribuir para uma visão de criança potente e criativa, como previsto na BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação infantil e de educadores autores e pesquisadores de sua própria prática.



A participação na pesquisa é totalmente voluntária, podendo educador, escola e criança: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.



Esclarecemos, também, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade do educador, da escola e de seus estudantes.

Etapas da Entrada em Campo



- ▲ Apresentação dos objetivos da pesquisa e alinhamento de expectativas com a direção, coordenação e educadora;
- ▲ Apresentação dos objetivos de pesquisa às famílias e entrega do Termo de Consentimento;
- ▲ Entrevista Inicial com Educadora para levantamento de dados a respeito de sua visão sobre ensino de línguas para criança e avaliação;
- ▲ Entrada em campo como adulta especial (CORSARO, 1997);

Etapas da Entrada em Campo



- ▲ Apresentação e conversa com as crianças sobre a pesquisa. Também entrevistá-las para saber quais crianças querem participar da pesquisa. Ainda que a família tenha autorizado, se a criança não quiser, os dados não serão contabilizados na pesquisa.
- ▲ Planejamento com a educadora e escolha dos instrumentos avaliativos;
- ▲ Coleta de dados;
- ▲ Compartilhamento das descobertas com educadora e crianças.

Documentos Importantes

01

[Atestado de Matrícula na Universidade Federal de São Carlos](#)

02

[Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Famílias](#)

03

[Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Educadora](#)

Parte do Referencial Teórico da Pesquisa



ANDRADE, J. P. **Aprendizagens Visíveis: Experiências teórico-práticas em sala de aula.** São Paulo: Panda Educação 2021.

KINNEY, L. & WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em Reggio Emilia.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

MCNAMARA, T. **Language testing.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

MOON, J. **Children Learning English.** Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MORO, C. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage Em Revista**, v. 3, n. 1, 2017, p. 44-56. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/284>. Acesso em: 23 de out. 2021.

MORO, C. Avaliação em educação infantil: desafios, transformações, perspectivas. In: MORO, C.; SOUZA, G. **Educação infantil: construção de sentidos e formação.** 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaoedesentidoseformacao.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica Appezzato Pinazza, Paulo Fochi. Porto Alegre: Penso, 2019. Resenha de: WILMSEN, Lilibeth. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 25, 2020.

Sobre a Pesquisadora

Currículo Lattes -
clique [aqui](#) para acessá-lo

Currículo Profissional-
clique [aqui](#) para acessá-lo

Linkedin-
clique [aqui](#) para acessá-lo



Portfolio
clique [aqui](#) para acessá-lo

Credits



This presentation template is free for everyone to use thanks to the following:

- SlidesCarnival for the presentation template
- Pexels for the photos

**APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Professoras,
Coordenadoras e Estagiária**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Avaliação em língua estrangeira *com* crianças na Educação Infantil: diálogos sobre escolha de instrumentos, resultados e participação das crianças”.

O objetivo principal deste trabalho é investigar de que maneira pode ocorrer a participação das crianças no processo avaliativo, possíveis desafios para as crianças e educadora nesse processo de avaliação e melhor compreender se as escolhas que as crianças fazem demonstram ou não indícios de aquisição da língua inglesa;

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 de avaliação no ensino de línguas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos pedagógicos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A pesquisa será feita na escola em que atua, na cidade de São Paulo, durante 10 horas. Sua participação nesta pesquisa autoriza a pesquisadora à observação de 7 horas/aula de língua inglesa com uma turma de crianças entre 5 e 6 anos, coletando dados por meio de anotações em diário de campo e gravação de voz. Você também irá preencher um questionário semiestruturado, composto de perguntas abertas, fechadas e mistas, além da concessão de uma entrevista que será gravada por um aparelho gravador, ambas dirigidas pela pesquisadora responsável. A entrevista terá duração de uma hora. Além disso, você apresentará o planejamento de aula, os documentos de objetivos de aprendizagem previstos, o relatório de avaliação da turma e autoriza a publicação de e-mails e mensagens escritas.

O conteúdo da coleta de dados diz respeito a educadora perguntar a opinião das crianças acerca de sua participação nas aulas de inglês e sobre o relatório de avaliação que a educadora escreverá sobre a turma dizendo o que aprenderam e como o fizeram; se elas acham que estão aprendendo a língua inglesa; o que acham que estão aprendendo na língua inglesa; como se sentiram em ouvir sobre o que a educadora escreveu sobre as aulas e a turma e também frases, expressões e palavras que demonstrem que estão aprendendo a língua inglesa.

O participante da pesquisa estará livre para responder às questões da maneira como quiser, ou até deixar de responder algumas delas, se considerar necessário. Como participante da pesquisa, sua participação é voluntária, não havendo compensação em dinheiro pela sua participação. Você também não terá gasto ou despesa, no entanto, caso isso ocorra e seja decorrente de sua participação, faremos o devido ressarcimento. Você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com a pesquisadora, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Garantimos que a pesquisadora esclarecerá sobre os procedimentos envolvidos na pesquisa antes e durante o curso da mesma.

Como forma de acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa, informamos que ficaremos à disposição dos mesmos, durante e após o término para quaisquer solicitações por e-mail.

Em relação aos riscos desta pesquisa, apontamos que alguns deles possam ser: a compreensão superficial sobre o ponto de vista das crianças e da educadora em relação a avaliação em língua inglesa e a participação delas nesse processo. Para contornar esse risco, pretendemos compartilhar com elas o que compreendemos sobre o que disseram para que elas possam confirmar ou negar as hipóteses. Outro risco, é que as crianças podem ficar tímidas e não quererem responder alguma pergunta. Para resolver essa questão, como desenho, jogos, brincadeiras e fantoches para que por meio do lúdica e outras linguagens possam se expressar.

Ressaltamos que as crianças que não quiserem participar terão sua vontade respeitada, ainda que as famílias tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisadora compartilhará com as crianças um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, que tenha uma fácil compreensão da linguagem para elas, para que digam se aceitam ou não participar da pesquisa.

Você receberá uma via assinada onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Os dados obtidos serão divulgados de forma anônima, resguardando as identidades dos participantes e estarão a disposição deles, caso queiram ter acesso às suas informações. Os dados coletados ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de CINCO anos, após essa data, serão devidamente descartados.

Compreendendo que a participante tenha acima de 18 anos, a participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados com fins científicos e pedagógicos e trarão benefícios à área de ensino de línguas estrangeiras para crianças e formação de professores.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa e não daremos seu nome e nem informações a estranhos. Os dados da pesquisa serão publicados, mas sem divulgar o nome dos participantes, garantindo assim, seu anonimato. Quando terminarmos a pesquisa, a pesquisadora se comprometerá em apresentar a você, os resultados da pesquisa realizada.

Se tiver algum problema ou dúvida durante a sua participação, poderá comunicar-se com a pesquisadora pelo telefone (13) 991613753 ou email priscillalucena@nakate.com.br, caso não queira falar diretamente com ela no local da coleta de dados.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Toda e

qualquer despesa gerada por essa pesquisa será paga pela pesquisadora.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCAR que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br.

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

Pesquisador Responsável: Priscilla Pina de Lucena

Endereço Institucional: Departamento de Linguística Universidade Federal de São Carlos localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.

Contato telefônico: (13) 991613753 E-mail: priscillalucena@nakate.com.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, com idade de _____ aceito participar da pesquisa "Avaliação em língua estrangeira com

crianças na Educação Infantil: diálogos sobre escolha de instrumentos, resultados e participação das crianças”.

Entendi os riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e compreendi que posso dizer "sim" e participar, mas que a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir, e isso não acarretará nenhum prejuízo para mim.

A professora-pesquisadora esclareceu minhas dúvidas para mim

Recebi uma via assinada deste termo de assentimento. Li e concordo em participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura dos participantes

Assinatura da pesquisadora

Priscilla Pina de Lucena

APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Famílias

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Avaliação em língua estrangeira com crianças na Educação Infantil: diálogos sobre escolha de instrumentos, resultados e participação das crianças”.

O objetivo principal desta pesquisa é investigar de que maneira pode ocorrer a participação das crianças no processo avaliativo, mapear possíveis desafios para as crianças e educadora nesse processo de avaliação e melhor compreender se as escolhas que as crianças fazem demonstram ou não indícios de aquisição da língua inglesa;

A participação de seu filho (a) 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 de avaliação no ensino de línguas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos pedagógicos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma, por meio de roda de conversa e outras estratégias como desenho, brincadeiras e depoimento por voz, ele (a) irá:

- a. **estar ciente e refletir sobre qual momento de aprendizagem se está:** o que já sabe comunicar em língua inglesa e o quanto compreende dela;

- b. **compartilhar metas e refletir sobre o próprio desenvolvimento e envolvimento** (no caso, corresponde a dizer se realizou a tarefa com todo seu empenho e se não o fez, por qual motivo);
- c. **refletir sobre a complexidade da tarefa e instrumento de avaliação:** se considera que tenha sido difícil ou fácil, influencia na aprendizagem da língua adicional.

Considerando que as crianças falam todas ao mesmo tempo e é muito difícil isolar a fala durante as aulas, optamos por não usar gravação de áudio durante a interação entre as crianças para que a privacidade e o desejo de não participar das famílias e crianças fossem assegurados. A gravação de áudio acontecerá apenas em momento de interação entre crianças que fazem parte da pesquisa. Caso não seja possível, a pesquisadora deverá apenas coletar os dados por meio de anotação da fala das crianças em seu diário de campo.

Como participante da pesquisa, a autorização para que seu filho (a) participe é voluntária, não havendo compensação em dinheiro pela sua participação. Você e seu (a) filho (a) também não terão gasto ou despesa, no entanto, caso isso ocorra e seja decorrente da participação na pesquisa, faremos o devido ressarcimento e seu (a) filho (a) terá assistência integral. Vocês poderão desistir de participar e retirar o consentimento a qualquer momento. Sua recusa, bem como a de seu (a) filho (a), ou desistência não lhes trarão nenhum prejuízo pessoal e nem educacional.

Todas as informações serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação de seu (a) filho (a) em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Os resultados das análises dos dados serão enviados para você se acaso for solicitado e serão compartilhados com as crianças com uma linguagem e estratégia que permitirá a compreensão por parte delas.

Em relação aos riscos desta pesquisa, apontamos que alguns deles possam ser: a compreensão superficial sobre o ponto de vista das crianças em relação a avaliação em língua inglesa e a participação delas nesse processo. Para contornar esse risco, pretendemos compartilhar com elas o que compreendemos sobre o que

disseram para que elas possam confirmar ou negar as hipóteses. Outro risco, é que as crianças podem ficar tímidas e não quererem responder alguma pergunta. Para resolver essa questão, como desenho, jogos, brincadeiras e fantoches para que por meio do lúdica e outras linguagens possam se expressar.

Ressaltamos que as crianças que não quiserem participar terão sua vontade respeitada, ainda que as famílias tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisadora compartilhará com as crianças um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, que tenha uma fácil compreensão da linguagem para elas, para que digam se aceitam ou não participar da pesquisa.

A participação nesta pesquisa autoriza a pesquisadora à observação de 7 (SETE) horas/aula de língua inglesa na turma que seu (a) filho (a) estuda, coletando dados por meio de anotações em diário de campo e gravação de voz. A participação também garante 20 minutos de devolutiva em relação a pesquisa, que será feita com linguagem acessível as crianças após a coleta e interpretação dos dados.

O conteúdo da coleta de dados diz respeito a opinião das crianças acerca de sua participação nas aulas de inglês e sobre o relatório de avaliação que a educadora escreverá sobre a turma dizendo o que aprenderam e como o fizeram; se elas acham que estão aprendendo a língua inglesa; o que acham que estão aprendendo na língua inglesa; como se sentiram em ouvir sobre o que a educadora escreveu sobre as aulas e a turma e também frases, expressões e palavras que demonstrem que estão aprendendo a língua inglesa.

A gravação será acessada apenas pela pesquisadora, sendo mantida em seu aparelho de gravador de voz. Após o término das aulas, a pesquisadora irá ouvir e transcrever o conteúdo da gravação apagando o áudio em seguida. A gravação será usada para garantir a fiel transcrição da fala da criança, não necessitando permanecer nos arquivos pessoais da pesquisadora após a transcrição. Já a fala transcrita, ficará sob a guarda da pesquisadora por um período de CINCO anos, após essa data, serão devidamente descartados.

Uma via assinada deste consentimento informado será arquivada nos arquivos pessoais da pesquisadora e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Toda e qualquer despesa gerada por essa pesquisa será paga pela pesquisadora.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

A professora-pesquisadora Profa. Priscilla Pina de Lucena certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora no telefone (13) 99161-3753, pelo e-mail: priscillalucena@nakate.com.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, situado na Rodovia Washington Luis s/n, km 235, no campus universitário, telefone (16) 3351-9685, e-mail: propq@ufscar.br

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

Declaro que concordo em ser participante responsável legal desse estudo e que meu (a) parente seja participante. Recebi uma via assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São, Paulo, _____ de _____ de _____.

Nome do Pesquisador

Nome do Participante

APÊNDICE IV - Termo para Gravação de Voz

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
**“Termo de Autorização para gravação de voz” conforme as resoluções
vigentes 466/12; 510/16 e a norma operacional nº 001/13.**

Eu _____ autorizo, por meio deste termo, a pesquisadora a realizar a gravação de voz do meu (a) filho (a), durante 7 horas/aula de inglês, a sem custos financeiros a nenhuma parte.

Essa autorização foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora em garantir a mim e meu (a) filho (a) os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição da gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. A identificação do meu filho (a) não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob responsabilidade da

pesquisadora coordenadora da pesquisa, e após esse período serão destruídos.

6. Serei livre para interromper a participação do meu (a) filho (a) e ele (a) também poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição da entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução 466/12 e 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

São Paulo, _____ de _____ de _____.

Nome do participante _____

Assinatura: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

APÊNDICE V - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Crianças

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Avaliação em língua estrangeira *com* crianças na Educação Infantil: diálogos sobre escolha de instrumentos, resultados e participação das crianças”.

O objetivo é investigar de que maneira pode ocorrer a participação das crianças quando a gente precisar descobrir o que elas sabem sobre a língua inglesa.

Você quer participar da pesquisa?

() SIM 

() NÃO 

Você poderá deixar participar em qualquer momento. Nada acontecerá caso não queira ou desista de participar.

Você autoriza gravar sua voz durante a aula?

() SIM 

() NÃO 

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, aceito participar da pesquisa “Avaliação em língua estrangeira *com* crianças na Educação Infantil: diálogos sobre escolha de instrumentos, resultados e participação das crianças”.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
Priscilla Pina de Lucena

APÊNDICE VI - Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Linguística
 Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676
 CEP: 13565-905 - São Carlos - São Paulo - Brasil
 Telefone (16) 3351-8360 - Fax: (16) 3351-8353
 ppgl@ufscar.br www.ppgl.ufscar.br



Questionário

1. Identificação	
Nome Completo:	
E-mail:	
Telefones para contato () ()	
Gênero: () feminino () masculino () outro _____ () prefiro não dizer	
2. Contexto em que atua	
() Escola Pública	() Instituto de Idiomas
() Escola Privada	() Ensino Superior
3. Formação	
Ensino Superior:	Ano de Conclusão:
Pós Graduação:	Ano de Conclusão:
Você fez algum curso de formação de ensino de inglês para crianças? ()	
Sim () Não	
Em caso afirmativo, responda qual curso, onde cursou e quando:	

Você fez algum curso de formação sobre avaliação e/ou avaliação em língua estrangeira?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, responda **qual curso, onde cursou e quando:**

4. Atuação

Trabalha só com língua inglesa? () Sim () Não

Em caso negativo, responda com qual(is) outra(s) disciplina você trabalha?

Área de atuação em língua inglesa:

() Educação Infantil

() Ensino Superior

() Ensino Fundamental I

() Instituto de Idiomas - Turmas: _____

() Ensino Fundamental II

Há quanto tempo você ensina inglês?

Há quanto tempo você ensina inglês na Educação Infantil?

Você era professora dessa turma, que está participando da pesquisa, ano passado?

Há quanto tempo é professora delas?

5. Carga horária de trabalho semanal

() 20 horas () 30 horas () 40 horas () outra:

Quantas turmas você tem? Se atuar em mais de um segmento, especificar o segmento e número de turmas. 13 turmas, infantil: 4, T4: 2, T5: 2, 1º: 1, 2º: 2 e 3º: 2.

6. Contexto de trabalho

Você tem um auxiliar, assistente ou estagiário atuando com você? ()

Sim (X) Não

Em caso afirmativo, especifique se é estagiário, assistente ou auxiliar e se fala ou não inglês.

.

Como você avalia as crianças no grupo com o qual trabalha e faz parte da pesquisa?

Quantas reuniões semanais com o/a coordenador (a) você tem?

.

A escola organiza encontros formativos? () Sim () Não

Em caso afirmativo, responda qual é a carga horária, o formato, se há especialistas convidados ou se acontece com os (as) coordenadores (as), se é organizado por áreas de conhecimento ou assuntos, se há educadores de outras áreas de conhecimento envolvidos, formato e outras informações que julgar relevante:

7. Contexto de vida

Onde e como você aprendeu inglês?

Você já morou fora do País? Se sim, onde e por quanto tempo? Como você se mantém atualizado em relação a sua própria aprendizagem da língua e ensino de língua para crianças?

APÊNDICE VII - Entrevista Semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 Centro de Educação e Ciências Humanas
 Programa de Pós-Graduação em Linguística
 Rodovia Washington Luis, Km 235 - Caixa Postal 676
 CEP: 13565-905 - São Carlos - São Paulo - Brasil
 Telefone (16) 3351-8360 - Fax: (16) 3351-8353
 ppgl@ufscar.br www.ppgl.ufscar.br



ENTREVISTA- SEMI ESTRUTURADA- EDUCADORA

Perguntas Pré-definidas

1. O que é língua para você?
2. Em sua opinião, por que as crianças devem aprender LI na educação infantil?
3. Em sua opinião, o que é aprender inglês na educação infantil?
4. O que você acha que é participação?
5. Descreva suas aulas de inglês na turma do T5, a turma pesquisada?
6. Como você avalia a aprendizagem das crianças da turma do T5? Quais instrumentos você utiliza?
7. Como você acha que as crianças podem participar do processo avaliativo?
8. Você estuda ou estudou sobre avaliação em língua adicional com crianças na educação infantil?
9. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta ensinando inglês para crianças? Você acha que elas interferem na forma como você avalia de alguma forma?
10. Quais são suas maiores dificuldades e certezas em relação a avaliação?

Perguntas que surgiram durante a entrevista

1. Você acolhe uma ideia quando uma criança lhe dá uma sugestão na aula, como uma brincadeira por exemplo?
2. Você escolhe os livros que lê para as crianças ou essa escolha é institucional?

3. Como você escolhe os livros que lê?
4. Há quantos anos faz que você está na escola?
5. Notei que não havia livros de inglês expostos na biblioteca. Como é essa dinâmica em relação a eles? Há alguma razão especial para não estarem expostos?
6. Você disse que espera que eles aprendam palavras em inglês. Em algum momento você espera um pouco mais a respeito do que podem fazer com a língua? Há, por exemplo, algumas expressões ou estruturas que você espera que eles usem?
7. Você acha que as crianças poderiam participar da escrita do relatório avaliativo com você? Elas poderiam contribuir para essa escrita?
8. Tudo bem para você ler o relatório avaliativo para as crianças e para que a gente observe a reação e as contribuições delas?
9. Você faz pautas de observação?

APÊNDICE VIII - História para Apresentar os Dados às Crianças e Professora no Retorno ao Campo

Avaliação em língua estrangeira com crianças!

Compartilhando as
descobertas desta incrível
jornada



Atenção crianças do T5 e professoras!

Vocês foram convidadas a embarcar nesta
Jornada de Pesquisa comigo. Estão prontas?
Se estiverem, apertem os cintos!

Lá vamos nós...

Há alguns meses atrás em uma Escola Acolhedora, na cidade de São Paulo...

São Paulo

Onde fica a escola e conheci vocês...

Escola Acolhedora

Onde fizemos nossa jornada...



FLY AWAY AND EXPLORE!

As crianças do T5 me ajudaram a percorrer a Jornada da Pesquisa, para que eu encontrasse possíveis respostas para algumas perguntas.

Vamos conhecer estas perguntas. Preparem o telescópio de vocês!





“Como as crianças participam e interagem quando escutam a professora ler relatórios avaliativos que contam sobre elas nas aulas de língua inglesa?”

Faremos nossa primeira parada no Planeta Participação para descobrir. Preparem-se. Vamos aterrizar.

PLANETA PARTICIPAÇÃO

A participação do T5 enquanto a Professora de Inglês lia o relatório, ajudou a chegar nas seguintes descobertas sobre este planeta:

- 1 ★ As crianças podem contribuir ouvindo e acrescentando informações no relatório.



Professora de Inglês: *Boys and girls*, eu também falei sobre as nossas *songs*. Eu falei que as *songs* continuam sendo um ótimo recurso para a gente ampliar repertório: rio é, vocabu - é repertório, aprimorar pronúncia (xxxx) e aí eu falei de uma música especial. Vamos ver se vocês lembram desta *song*, é a *song whose tail is it?* Vocês lembram desta *song*?

Spiderman cantando: *whose tail, whose tail, whose tail is it?*

Professora de Inglês: A gente cantava esta *song* e tinha um exercício nesta *song*.

Bela Adormecida: Aí a gente tinha que adivinhar.

Professora de Inglês: Tinha que adivinhar o quê?

Bela Adormecida: Qual era o *tail* do animal.

Professora de Inglês: Que animal que era pelo...

Crianças em uníssono: *tail*

Professora de Inglês: E era fácil ou difícil?

Capitão América: Alguns eram difícil.

Professora de Inglês: °Alguns eram difíceis, né?°

Spiderman: Ah! E o *whose mouth*?

Professora de Inglês: Dai também tinha o *whose mouth*. Como é que era a *song*?

Crianças: *whose mouth, whose mouth, whose mouth is it?*

PLANETA PARTICIPAÇÃO

A participação do T5 enquanto a Professora de Inglês lia o relatório, ajudou a chegar nas seguintes descobertas sobre este planeta:

- 2★ As crianças podem responder perguntas para concordar, discordar e dar a opinião sobre as informações compartilhadas.



Professora de Inglês: eu comecei assim óh:: a turma do T5A, que são vocês, está sempre curiosa para conhecer as propostas das aulas e participam com grande envolvimento em todas as atividades - Vocês participam com grande envolvimento ou vocês acham que não participam muito, hein?

Alice: eu participo

Zoé: eu participo

Dinossauro: eu participo bastante.

Professora de Inglês: né? eu eu eu também acho que vocês participam.

PLANETA PARTICIPAÇÃO

A participação do T5 enquanto a Professora de Inglês lia o relatório, ajudou a chegar nas seguintes descobertas sobre este planeta:

- 3★ As crianças podem gesticular ao cantar uma música, demonstrando que aprenderam o conteúdo com gestos e movimentos.



Professora de Inglês: Mas então (0,1), aí eu falei que vocês cantam a *song do hello* do T5. E que vocês fazem os movimentos da *song* direitinho e as interpretações direitinho também. Vocês lembram quais são esses movimentos? E essas interpretações que vocês fazem?

Spiderman: [eu faço assim] no *not so good*. Porque às vezes a gente tá bravo e faz assim.

Professora de Inglês: Faz sentido para você, né?

PLANETA PARTICIPAÇÃO

A participação do T5 enquanto a Professora de Inglês lia o relatório, ajudou a chegar nas seguintes descobertas sobre este planeta:

- 4★ As crianças podem participar recordando as situações, contando o que lembram.



Professora de Inglês: Quero ver se vocês lembram dessa agora (.) Aquela que com os olhos vendados (.) vocês precisavam identificar

Crianças: [YES::]

Professora de Inglês: Vocês lembram dessa brincadeira?

Crianças: [YES::]

Professora de Inglês: Como como é que era essa brincadeira?

Crianças: [xxxx]

Spiderman: Você dava uma um um *vegetable* na nossa mão e a gente tentava adivinhar.

PRÓXIMO PLANETA: APRENDIZAGEM



APERTEM OS CINTOS MAIS UMA VEZ,
POIS IREMOS AO PLANETA
APRENDIZAGEM RESPONDER A ESTAS
PERGUNTAS:

1★

De que maneira as crianças demonstram o que lembram sobre as aulas de inglês contribuindo para a compreensão do que aprenderam?

2★

Como se evidencia a aprendizagem da língua inglesa enquanto dialogam sobre o relatório?

PLANETA APRENDIZAGEM

Será que descobriremos se as crianças revelam o que sabem nesta parada? Vamos parar para ler as estrelas ao lado para saber:

- 1 ★ As crianças podem lembrar de expressões, eventos, brincadeiras e músicas que aprenderam.



Professora de Inglês: E era difícil?

Crianças em uníssono: NÃO

Spiderman: [xxx]

Professora de Inglês: E quem e quem lembra dos *vegetables* que pegaram?

Spiderman: [onion, broccoli]

Dinossauro: [onion, tomato]

Bela: [tomato]

Professora de Inglês: Tinha *tomato*. Quem pegou o *tomato*?

PLANETA APRENDIZAGEM

Será que descobriremos se as crianças revelam o que sabem nesta parada? Vamos parar para ler as estrelas ao lado para saber:

- 2 ★ As crianças podem identificar vocabulário e expressões listando oralmente o que aprenderam.



Professora de Inglês: E tinham muitos, né? Que outros -

Bela: [*Eggplant*]

Professora de Inglês: *Very good*. E vocês lembram...

Capitão América: [*Pumpkin*]

Professora de Inglês: Tinha *pumpkin*. E vocês lembram como é que a gente fala que gosta e que não gosta? (0,1)

Spiderman: Sim! (0,3) GOOD!

Professora de Inglês: [Como é que a gente fala?]. Spiderman: [*I like...*]. Professora de Inglês: [Oh, atenção aqui ó.]

Professora de Inglês: *I like ... I like* é o quê?

Bela Adormecida: *I love*

Professora de Inglês: E vocês falaram *I don't like* para algum?

Capitão América: YES! Onion

PLANETA APRENDIZAGEM

Será que descobriremos se as crianças revelam o que sabem nesta parada? Vamos parar para ler as estrelas ao lado para saber:

- 3 ★ As crianças podem recontar trechos das histórias que leram ou ouviram utilizando o que sabem na língua inglesa.



Professora de Inglês: vocês lembram do *Oodles of Noodles*?

Crianças em uníssono: [YES:]

Professora de Inglês: O que , o que acontecia no *book Oodles of Noodles*?

Super Homem: [Tudo ele colocava *Noodles*]

Professora de Inglês: TUDO ele colocava *Noodles*

Super Homem: [Mas aí no final ele pôs *pickles*]

Professora de Inglês: [Ele pôs *pickles*]. E ficou *delicious* as misturas que eles fizeram?

Super Homem, Capitão América e Bela Adormecida: NÃO

Spiderman: Só o menino que gostou

Professora de Inglês: São quem gostou?

Spiderman: O menino

Professora de Inglês: O *boy* gostou.

Spiderman: [*Corn*]

Professora de Inglês: E vocês lembram como eu digo eu gosto e eu não gosto em inglês? Como é que a gente fala que gosto e que não gosta?

PLANETA APRENDIZAGEM

Será que descobriremos se as crianças revelam o que sabem nesta parada? Vamos parar para ler as estrelas ao lado para saber:

- 4 ★ As crianças podem cantar questões que aprenderam gesticulando de acordo com a letra da canção, demonstrando entendimento.



Enquanto cantavam a *Hello song*, as crianças o faziam gesticulando da seguinte forma:

I'm good - mostrando sinal de positivo com o dedo polegar com a mão direita;

I'm great - mostrando sinal de positivo com a mão esquerda

I'm not so good - alguns mostravam o semblante de bravo, cruzando os braços. Outros, gesticulavam com o pescoço e/ou mãos em sinal negativo.

PLANETA APRENDIZAGEM

Será que descobriremos se as crianças revelam o que sabem nesta parada? Vamos parar para ler as estrelas ao lado para saber:

5 ★ As crianças podem recordar as brincadeiras utilizando as expressões que conhecem em língua inglesa;



Professora de Inglês: Quero ver se vocês lembram dessa agora (.)

Aquela que com os olhos vendados (.) vocês precisavam identificar

Crianças: [YES::]

Professora de Inglês: Vocês lembram dessa brincadeira?

Crianças: [YES::]

Professora de Inglês: Como como é que era essa brincadeira?

Crianças: [xxxx]

Spiderman: Você dava uma um um *vegetable* na nossa mão e a gente tentava adivinhar.

PLANETA CONTRIBUIÇÃO

Nossa jornada pelas perguntas da Pesquisa está quase chegando ao fim. A última questão a ser desbravada foi:

De que forma a participação das crianças na avaliação contribuem no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira?





PLANETA CONTRIBUIÇÃO

01

AUTONOMIA

- ◆ As crianças podem conduzir brincadeiras e cantar sozinhas canções que já conhecem.

02

MOTIVAÇÃO E CURIOSIDADE

As crianças demonstram interesse sobre aquilo que é dito a respeito delas, querendo participar do momento para comprovar o que está escrito no relatório.

03

TRANSPARÊNCIA

As crianças sabem o que é dito sobre elas, podendo se sentir respeitadas e ouvidas, o que também ajuda a criar vínculo com a professora.

04

CONFIANÇA

A Educadora pode ficar mais confiante e segura em relação a sua própria atuação em sala de aula e na escrita do relatório;

ASTERÓIDES

Oh não! Tivemos alguns asteróides no caminho!

Vamos descobrir quais foram para tentar desviar deles!



ALGUNS ASTERÓIDES

SINGULARIDADE

Não conseguimos acompanhar e relatar sobre a aprendizagem e singularidade de cada criança



TEMPO

É um obstáculo para o diálogo



CRENÇAS

Aquilo se pensa sobre a capacidade das crianças e do educador pode interferir no processo.



Calma! Ainda não acabamos a nossa jornada!

Quem quiser
continuar esta
jornada pode:



- ★ Escrever trechos do relatório com as crianças, sendo escrita delas;
- ★ Gravar trechos de aula e compartilhar com as crianças para que elas ajudem a explicar sobre eles;
- ★ Gravar trechos do diálogo que acontece durante a leitura do relatório para mostrar às famílias ou até mesmo incluir no relatório antes de finalizá-lo

O céu é o
limite!

