

O PARECER DESCRITIVO NA AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS APRENDENDO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Bruna Alessandra Graef Bueno¹
Juliana Reichert Assunção Tonelli²

RESUMO: A avaliação é um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem e por este motivo, é necessário que sejam selecionados instrumentos que auxiliem o professor a sistematizá-la. No ensino de língua inglesa para crianças (LIC), a avaliação é geralmente feita por meio de observação das atividades que são realizadas ao longo das aulas e, habitualmente, não segue critérios pré-estabelecidos tornando este processo demasiadamente subjetivo. O objetivo principal deste artigo é apresentar uma grade de critérios avaliativos norteadores (GCAN) para ser utilizada como instrumento orientador da avaliação e, posteriormente, na redação de pareceres descritivos (PD) para registrar e reportar para os pais e/ou responsáveis desenvolvimento e a aprendizagem do aluno nas aulas de língua inglesa (LI). A GCAN foi proposta a partir da análise de PD de alunos do primeiro ano do ensino fundamental I de um colégio privado do norte do Paraná e, a partir da análise se observou a ausência de aspectos relacionados à aprendizagem da língua inglesa. Além da proposição da Grade apresentamos, com vistas a fornecer um exemplo concreto do uso da GCAN, um PD exemplificador fictício contendo informações hipótéticas de um aluno em situação de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Aprendizagem. Inglês. Criança. Parecer descritivo.

ABSTRACT: Assessment is an essential element in the teaching and learning process and, for this reason, it is necessary to select instruments in order to help the teacher to systematize it. In the teaching of English to children, assessment is usually done by observing the activities that are carried out throughout classes and, usually, does not follow pre-established criteria making this process too subjective. The main objective of this article is to present a grid of evaluative criteria guiding (GECG) to be used as an instrument of assessment and, later, in the writing of descriptive reports (DR) to register and report to parents the developmental student learning in English language classes. The GECG was proposed from the analyses of DR of first year students of elementary school of a private school in the north of Paraná and, from this analysis, it was observed the absence of aspects related to English language learning. In addition to the GRID proposition we present, with a view to providing a concrete example of the use of GECG, a fictional exemplifying DR containing hypothetical information of a student in assessment situation.

KEYWORDS: Assessment. Learning. English. Children. Descriptive report.

Introdução

¹ Docente do quadro efetivo na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E-mail: brunagraef@hotmail.com

² Docente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

O crescente interesse por questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (LEC), em especial da língua inglesa (LI), decorre de diversos motivos. Dentre eles, destacam-se os processos de globalização e os modos como este idioma vem influenciando a vida das pessoas, em especial de crianças pequenas³ (CAMERON, 2003; PIRES, 2004; TANACA, 2017, para citar alguns).

No Brasil, tendo em vista a grande quantidade de cursos em institutos de idiomas e a oferta de LI nas séries iniciais do ensino fundamental tanto em contexto público quanto privado, as discussões acerca desta temática também têm ganhado visibilidade (TONELLI, 2005; SANTOS, 2005; ROCHA, 2010; RINALDI, 2014; TANACA, 2017, entre outros). Tanaca (2017, p. 30) destaca que

[...] existe um movimento crescente pela oferta da LI, cada vez mais cedo, por parte de famílias e outras instituições, independente de condições de ensino e aprendizagem, na crença de que a proficiência nesta língua se constitui em condição para participação e inserção social da população em processos e demandas da globalização (TANACA, 2017, p. 30).

Tendo em conta que a avaliação é parte inerente ao processo de ensino e de aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006; FURTOSO, 2011; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2016), torna-se inevitável um olhar crítico e reflexivo para essa temática.

A partir de um mapeamento de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros, realizado por Tonelli e Pádua (2017), constatou-se que ainda são poucas as pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de ensino de língua inglesa para crianças (LIC), temática deste trabalho. Ao realizar uma busca nas bases de dados de teses e dissertações,⁴ constatamos que também são incipientes os trabalhos voltados à proposição de instrumentos que auxiliem o professor na avaliação da aprendizagem de LIC. Nesse escopo, temos os trabalhos de Andrade (2016), Pádua (2016) e Tonelli e Pádua (2016) que propuseram, respectivamente, uma grade de registro da avaliação da oralidade; a sistematização do portfólio, e o dispositivo sequência didática como instrumentos de registro da avaliação em LIC⁵.

Prática bastante comum no contexto em tela é o uso do parecer descritivo (PD) como instrumento para registrar e reportar o desenvolvimento do aluno ao longo de um determinado período. Assim, justificamos a escolha deste tema para 1) preencher uma lacuna nas pesquisas

³ Consideramos crianças pessoas até 12 anos de idade incompletos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente- lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990.

⁴ Utilizamos as seguintes bases de dados para a pesquisa: 1) Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações; 2) Portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; 3) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações- UEL.

⁵ Merecem destaque os trabalhos de Barbosa (2014) e de Oliveira (2018).

realizadas sobre os processos de ensino, de aprendizagem e, principalmente de avaliação de LIC no âmbito brasileiro; e 2) suprir a escassez de critérios que orientem a prática de redigir PD da aprendizagem no contexto de ensino de LIC. Além disso, a nossa motivação para nos debruçar sobre a temática desta pesquisa nasceu da necessidade, enquanto docentes e pesquisadoras de LIC, posto que, nesse contexto, o PD constitui-se em uma das principais formas de reportar aos pais e à escola o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos⁶.

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma grade de critérios avaliativos que sirva como instrumento de registro da observação da aprendizagem em LI e para que o professor se oriente por meio dos critérios ali dispostos para, a partir deles, por meio do PD, reportar aos pais e/ou responsáveis os resultados da aprendizagem de forma clara e compreensível.

Além da parte da introdutória, este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla⁷, está organizado em sete seções: na primeira, trazemos a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Na sequência, apresentamos o parecer descritivo como uma possível forma de registro e relato do desenvolvimento e da aprendizagem de LIC. Na terceira seção, descrevemos o contexto de pesquisa e, posteriormente, a análise dos PD redigidos no ano de 2018 para, em seguida, na quinta parte, descrever a proposta e a grade de critérios avaliativos norteadores. Na sequência, explicitamos como sistematizar o uso da grade para a redação do PD. Por fim, discorreremos sobre as considerações finais.

Avaliação no contexto de ensino de inglês para crianças

O campo de pesquisa de avaliação de LIC tem se mostrado emergente (MCKAY, 2006; TSAGARI, 2016) e, embora muitas vezes não nos demos conta, a avaliação faz parte do dia a dia escolar, pois conforme afirma Tsagari (2016, p. 11), “A avaliação constitui um importante aspecto na prática diária dos professores”.

Para Hoffmann (2012, p.13), a avaliação é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”⁸. Para Tonelli e Quevedo-Camargo (2016, p.

⁶ Neste contexto de pesquisa há um professor regente para cada turma e, professores de disciplinas extras curriculares (língua inglesa, ensino religioso, música e educação física). Sendo assim, todos os professores, regentes ou não, utilizam o parecer descritivo como principal instrumento de registro da aprendizagem das crianças. Este instrumento é utilizado como forma de reportar a aprendizagem do aluno aos pais e à direção escolar na etapa de educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental I.

⁷ Recorte de pesquisa mais ampla desenvolvida pela primeira autora, sob a orientação da segunda. Considerando as questões éticas acerca de coautoria, ressaltamos que, por ser fruto da pesquisa em nível de especialização da primeira autora, este artigo foi co-construído pelas autoras a partir das reflexões durante e após o processo de orientação.

⁸ Objeto avaliado refere-se ao objeto de ensino em si.

923), a avaliação “é um componente importante de qualquer processo de ensino e aprendizagem”, diante disso, acreditamos que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são uma via de mão única, a qual leva os alunos ao desenvolvimento e à aprendizagem, sendo a avaliação indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem.

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

O referencial teórico adotado nesta pesquisa nos auxilia a ter uma visão da complexidade do processo avaliativo no ensino de LIC, bem como da necessidade de buscar maneiras para avaliar as crianças seguindo critérios bem definidos para que a avaliação, no contexto em tela, seja válida⁹ e utilizada em função da aprendizagem e do desenvolvimento, não só linguístico, mas social, motor e afetivo. Nas palavras de Rinaldi (2014, p. 279), a criança “está em processo de formação biológica, cognitiva e emocional”, e, portanto, esses aspectos precisam também ser considerados durante todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Convém salientar ainda que, ao avaliar o desenvolvimento linguístico do público infantil¹⁰, se deve considerar a concepção de língua adotada pelo professor e/ou pela escola já que tal noção influencia diretamente os objetivos de ensino e, por conseguinte, da avaliação. Desse modo, se o conceito de língua adotado está pautado no estruturalismo, o enfoque da avaliação recairá sobre conceitos estruturais da língua. Entretanto, ao assumir uma abordagem de língua em uso, voltada para a comunicação “as regras gramaticais deixam de ser o foco do ensino, e abre-se espaço para o trabalho com oralidade, escrita e leitura, numa perspectiva dialógica” (CAMILLO, 2007, p. 59). Sendo assim, a avaliação voltar-se-á para as habilidades comunicativas¹¹ considerando o que a criança é capaz de fazer *por meio* da língua.

Outro ponto central com relação à avaliação no contexto de LIC é a fase do desenvolvimento no qual a criança se encontra. A esse respeito, Tonelli e Quevedo-Camargo (2016, p. 926) alertam para o fato de que

No contexto da avaliação de aprendizes de línguas entre cinco e doze anos de idade, aproximadamente, a literatura nos mostra que esse público tem necessidades diferentes dos aprendizes mais velhos, pois embora qualquer faixa etária precise de

⁹ Para Scaramucci (2011, p. 105) validade é definida “como uma característica ou qualidade de um teste, um critério para sua aceitabilidade”.

¹⁰ Consideramos público infantil e crianças sinônimos neste trabalho.

¹¹ Entendemos como habilidades comunicativas a capacidade de comunicar-se oralmente em língua inglesa.

algum tipo de retorno do professor com relação aos seus pontos fortes e fracos, as crianças, em geral, necessitam de mais ajuda e apoio para compreender o quê e como precisam aprender (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, p. 2016, p. 926).

Isto posto, é necessário que sejam selecionadas estratégias de ensino e instrumentos avaliativos condizentes com cada faixa etária, pois conforme Rinaldi (2014, p. 297), “o professor que atua com crianças precisa conhecer as teorias [de desenvolvimento infantil] de modo a fundamentar adequadamente sua ação e evitar que seu trabalho seja feito à base de tentativa e erro ou por intuição”. De posse das informações sobre os processos pelos quais os alunos estão passando, o professor pode planejar o ensino e a avaliação de forma que a subjetividade seja, se não eliminada, ao menos, reduzida.

Conforme Quevedo-Camargo e Garcia (2017, p. 100) “a presença da subjetividade é inevitável” e ainda no conceber dos autores

O primeiro passo para tratarmos a questão da subjetividade em avaliação é, desse modo, aceitar que ela existe. Isso não significa, contudo, que não devemos buscar meios desejáveis para relativizá-la, pois o conflito entre os diversos agentes subjetivos que permeiam o contexto da avaliação pode levar à não confiabilidade do teste ou de qualquer outro instrumento que utilizado para o mesmo fim (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p. 101).

Além da subjetividade, é importante destacar a validade e a confiabilidade dos processos avaliativos. Na concepção de Coombe (2018) a “validade refere-se ao ‘grau em que’ ou ‘a precisão com que’ uma avaliação mede o que é suposto medir”¹² (COOMBE, 2018, p. 36). Já a confiabilidade diz respeito à “consistência das pontuações ou resultados dos testes [...]. Confiabilidade é um critério fundamental de um bom teste. É considerado um atributo de validade”¹³ (COOMBE, 2018, p. 36). Isso quer dizer que a confiabilidade e a validade estão intimamente ligadas, ou seja, um conceito interdepende do outro.

Por este motivo, concordamos com Quevedo-Camargo e Garcia (2017) ao afirmarem que o professor e/ou avaliador necessita ter à sua disposição

não apenas um instrumento de avaliação adequado ao nível de referência de seus aprendizes e à habilidade a qual se propõe mensurar, mas também uma série de critérios que justifiquem e embasem suas considerações e atribuições de notas, seja dentro da realidade de um mesmo grupo com o mesmo professor, ou no contexto de grupos diferentes, com professores-avaliadores diferentes, mas de mesmo nível de referência (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p. 99).

¹² No original: *Validity refers to ‘the degree to which’ or ‘the accuracy with which’ an assessment measures what is supposed to measure* (tradução livre) (COOMBE, 2018, p. 36).

¹³ No original: *Reliability refers to the consistency of scores or test results. [...] Reliability is a fundamental criterion of a good test. It is regarded as an attribute of validity.* (tradução livre) (COOMBE, 2018, p. 36).

Desse modo, além do conhecimento linguístico, necessário ao professor, é importante que o docente adote critérios de avaliação bem definidos, para que o julgamento de valor, que está arraigado ao processo avaliativo, possa ser minimizado. Além disso, a observação de como o aluno realiza as atividades e se os objetivos de ensino estão sendo alcançados tornar-se-á um ato mais orientado à medida que os critérios avaliativos sejam pré-estabelecidos e aplicados e, a partir deles, o professor poderá justificar os resultados obtidos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, aumentando assim a confiabilidade e a validade da avaliação.

Neste contexto de pesquisa, o qual se ocupa essencialmente da avaliação da aprendizagem de LIC, faz-se pertinente compreender, de modo mais amplo, as funções da avaliação, como cristalizada na literatura especializada para, então, discutir a avaliação no contexto de LIC.

Isso posto, no próximo subitem apresentamos, resumidamente, as principais funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, incluindo em LIC.

Avaliação formativa na aprendizagem de LIC

A avaliação, segundo a literatura da área, é parte essencial do processo de ensino e de aprendizagem de LIC (TSAGARI, 2016), por este motivo, os olhares dos pesquisadores têm se voltado para esta temática, (CAMERON, 2001; SHAABAN, 2001; MCKAY, 2006; BARBOSA, 2014; ANDRADE, 2016; PÁDUA, 2016; TONELLI e QUEVEDO-CAMARGO, 2016; entre outros).

Shaaban (2001, p. 2), sobre a avaliação no contexto de LIC, declara que

a avaliação torna-se uma ferramenta de diagnóstico que fornece feedback ao aprendiz e ao professor sobre a adequação do currículo e dos materiais instrucionais, a eficácia dos métodos de ensino e os pontos fortes e fracos dos alunos. Além disso, ajuda a demonstrar aos jovens aprendizes que estão progredindo em seu desenvolvimento linguístico, o que pode impulsionar a motivação. Isso incentiva os alunos a fazer mais e o professor a trabalhar no refinamento do processo de aprendizado, e não em seu produto¹⁴.

À luz dos pressupostos de Shaaban (2001), compreendemos que a avaliação serve de

¹⁴ No original: *assessment becomes a diagnostic tool that provides feedback to the learner and the teacher about the suitability of the curriculum and instructional materials, the effectiveness of the teaching methods, and the strengths and weaknesses of the students. Furthermore, it helps demonstrate to young learners that they are making progress in their linguistic development, which can boost motivation. This encourages students to do more and the teacher to work on refining the process of learning rather than its product* (tradução livre) (SHAABAN, 2001, p. 2).

agente calibrador tanto do ensino, servindo ao professor, como da aprendizagem, servindo ao aluno. Além disso, a avaliação pode atuar como ferramenta motivadora da aprendizagem.

De acordo com a literatura especializada as práticas avaliativas possuem três funções básicas, sendo elas: diagnóstica, somativa e formativa (MENEGHEL; KREISCH, 2009) e, cada uma delas tem um propósito específico o qual será utilizado para fomentar diferentes necessidades. Nas palavras de Barbosa (2014), “No contexto escolar, a avaliação é realizada com diversas funções que caracterizam as diferentes modalidades avaliativas” (BARBOSA, 2014, p. 61). Abordamos apenas a função formativa da avaliação, tendo em vista que esta é a modalidade avaliativa na qual este trabalho está ancorado. Sobre ela, Coombe (2018) explica que,

A avaliação formativa gera dados sobre o aprendizado do aluno enquanto ele ocorre. Em contraste com avaliações somativas ou testes padronizados capturando o ponto de conhecimento ou domínio após uma aula ou unidade, a avaliação formativa é conduzida durante o processo de aprendizagem. A avaliação formativa é uma maneira de enquadrar as atividades de aprendizagem de forma que elas gerem dados observáveis e mensuráveis para professores e alunos. Durante as avaliações formativas, os alunos podem descobrir o que já dominam e as áreas que precisam melhorar¹⁵ (COOMBE, 2018, p. 21).

Mckay (2006) vai ao encontro da perspectiva de Coombe (2018) e, discorre que, “a avaliação formativa, às vezes chamada de 'papel de desenvolvimento' da avaliação ou 'avaliação para a aprendizagem', é realizada pelos professores como parte do processo de ensino e é fundamental para o ensino eficaz”¹⁶ (MCKAY, 2006, p. 68), partindo deste pressuposto, entendemos que a avaliação formativa busca, sobretudo, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Macedo (2007), convergindo com Mckay (2006), destaca que

Uma avaliação formativa ajuda o aluno a compreender e a se desenvolver. Colabora para a regulação de suas aprendizagens, para o desenvolvimento de suas competências e o aprimoramento de suas habilidades em favor de um projeto. Um professor comprometido com a aprendizagem de seus alunos utiliza os erros, inevitáveis sobretudo no começo, como uma oportunidade de observação e intervenção. Com base neles, propõe situações-problema cujo enfrentamento requer uma nova e melhor aprendizagem, possível e querida para quem a realiza (MACEDO, 2007, p. 118).

¹⁵ No original: *Formative assessment generates data on student learning while it occurs. In contrast to summative assessments or standardized testing capturing the point of knowledge or mastery after a lesson or unit, formative assessment is conducted during the learning process. Formative assessment is a way of framing learning activities such that they generate observable and measurable data for teachers and learners alike. During formative assessments learners can discover what they have mastered already and which areas they need to improve* (COOMBE, 2018, p. 21) (tradução livre).

¹⁶ No original: *Formative assessment, sometimes called the 'developmental role' of assessment or 'assessment for learning', is carried out by the teacher as part of the teaching process and is central to effective teaching* (tradução livre) (MCKAY, 2006, p. 68).

A avaliação formativa, no contexto em tela, possui, em nossa acepção, a função primordial de indicar se os objetivos de ensino propostos foram alcançados para que posteriormente à análise dos resultados, o professor (re)oriente, se necessário for, seu trabalho pedagógico para que o ensino seja retomado contribuindo, assim, com a aprendizagem do aluno (BARBOSA, 2014).

Por este motivo é essencial que utilizemos a avaliação como forma de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento (incluindo o linguístico) da criança e, posteriormente, como um mecanismo para informar aos pais, de forma clara e compreensível, os resultados obtidos ou mesmo as lacunas identificadas no processo de ensino e de aprendizagem. Por estas razões, defendemos a necessidade de criar uma grade de critérios avaliativos para orientar os professores ao redigirem seus PD sobre o desenvolvimento dos alunos.

Apresentaremos na seção seguinte, as concepções teóricas acerca do PD.

O parecer descritivo (PD) como instrumento de registro da aprendizagem de LIC

Segundo a literatura, o parecer descritivo (PD) é um documento elaborado por professores, ao final de um período letivo podendo ser no final de um bimestre, trimestre ou ao final do ano, o qual relata aos pais e à escola o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (BARBOSA, 2013). Garcia (2009) define o PD como “um documento escolar que registra a avaliação do desempenho do aluno” (GARCIA, 2009, p. 38), já nas palavras de Berní (2010) o parecer descritivo “é um relato escrito, produzido periodicamente pelo professor da disciplina ou da turma, referente ao aprendizado do aluno” (BERNÍ, 2010, p. 17).

No conceber de Pinheiro (2006, p. 44), os PDs “buscam descrever o processo de aprendizagem de cada aluno (a), garantindo o ‘respeito de cada um (a)’, apontando para um trabalho de observação reflexiva de seu desempenho”. Assim, entendemos que ao utilizar o PD como instrumento de registro da aprendizagem assumimos a avaliação como parte integrante do processo educacional e, em consonância com esta perspectiva Garcia (2009) afirma que os pareceres descritivos

[...] adquirem real significado educacional quando excedem a função burocrática para expressar com objetividade o desenvolvimento do educando no processo educativo. O que deve sustentar a avaliação é o cotidiano do educando, acompanhado pelo professor, por meio de anotações das descobertas, das falas e das conquistas que os alunos trazem nas diferentes áreas do desenvolvimento (GARCIA, 2009, p. 32).

Garcia (2009, p.35) argumenta ainda que “os pareceres descritivos são relatos escritos pelo professor como forma de comunicação do desempenho da criança na escola”. Corazza

(2002, p.25), por sua vez, afirma que os PDs podem ser classificados na “mesma categoria do Boletim Escolar enquanto instrumentos de expressão dos resultados da avaliação, sendo realizados somente após a realização de todo o processo avaliativo”. Neste contexto de pesquisa, entretanto, diferentemente do que afirma Corazza (2002), os PDs não servem, apenas, como “expressão dos resultados da avaliação”, servem também como forma de reportar, aos pais e/ou responsáveis, o desenvolvimento da criança de forma compreensível, clara e formativa.

Barbosa (2013) utiliza a nomenclatura relatório¹⁷, e afirma que sua função é “informar os resultados do desempenho da criança aos pais e às autoridades escolares” (BARBOSA, 2014, p. 87), sobre a elaboração do documento a autora explica que este “é elaborado de acordo com as informações relevantes coletadas durante o processo de avaliação formativa realizada ao longo do ano, apresentando resumidamente os resultados das aprendizagens dos alunos” (BARBOSA, 2014, p. 87-88). Acreditamos que as informações relevantes às quais Barbosa (2013; 2014) se refere são as possíveis defasagens na aprendizagem ou ainda os pontos fortes e fracos no desenvolvimento da criança. Entretanto, essas informações são selecionadas pelo professor, na maioria das vezes, de forma intuitiva, posto a ausência de critérios que possam orientar esta prática, tornando-a demasiadamente subjetiva podendo, não raramente, prejudicar a avaliação em si.

Por isso, acreditamos que, ao utilizar critérios previamente estabelecidos e condizentes com os objetivos de ensino, seja possível reduzir a subjetividade contida nos processos avaliativos e, por conseguinte, progredir na confiabilidade e na validade do processo avaliativo.

Desta forma, considerando a necessidade de se ter uma avaliação confiável e válida, propomos, neste artigo, a grade de critérios avaliativos norteadores (GCAN), a qual foi por nós planejada para este *locus* de investigação, mas que pode ser utilizada em outros contextos de ensino de LIC para auxiliar os professores no momento da observação e, posteriormente, na tarefa de redigir os PDs.

De modo geral, as informações contidas nos PDs, os quais são redigidos pelos professores, são referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento (linguístico, motor, social e afetivo) da criança durante todo o ano letivo e em todas as disciplinas. Em nosso caso, as orientações recebidas para a redação dos PD partiram de modelos fornecidos pela escola onde atuamos na disciplina de LI, as quais têm como principais critérios descritos: o comportamento, a participação dos alunos e a realização das atividades durante as aulas.

¹⁷ Neste trabalho, os termos Parecer Descritivo e Relatório são empregados como sinônimos.

Sendo assim, para a construção dos PDs do ano de 2018 baseamo-nos, essencialmente, no comportamento e na participação dos alunos em sala e na realização das atividades. Entretanto, o desenvolvimento linguístico em LI, o qual, no nosso caso, deveria ser também contemplado, não o foi porque, originalmente, não constava nas orientações dadas pela escola.

Por este motivo, sentimos a necessidade de criar um conjunto de critérios avaliativos para apoiar nosso trabalho pedagógico e auxiliar outros professores de LIC, os quais, assim como nós, precisam redigir PD ao final de um período letivo, a fazê-lo de forma organizada, sistematizada e orientada, utilizando critérios pré-estabelecidos conforme os objetivos de ensino utilizados para guiar e orientar o trabalho do professor.

O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental de um colégio privado de um município do norte do Estado do Paraná. A professora de LI desta turma é também uma das pesquisadoras, a qual já trabalhava com estes alunos há três anos, ou seja, desde o período em que estudavam na educação infantil.

O referido colégio oferece ensino para o berçário (crianças de 6 meses a 3 anos), educação infantil (3 a 6 anos), anos iniciais do ensino fundamental - que compreende do primeiro ao quinto ano (7 a 10 anos de idade) - anos finais do ensino fundamental- sexto ao nono ano - e ensino médio. Embora a oferta de aulas de LI na educação infantil, tampouco nas séries iniciais do ensino fundamental, não seja obrigatória no Brasil, no contexto desta pesquisa, elas estão inseridas na grade curricular a partir do berçário, perpassando por toda a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental até chegar ao sexto ano do ensino fundamental II, etapa na qual se torna obrigatória a sua oferta (BRASIL, 1996; 1998a; 1998b; PARANÁ, 2008).

Na próxima seção, trazemos uma breve análise dos PD de LI elaborados ao final do ano de 2018 para, a partir dela, apresentar a GCAN, objetivo deste artigo.

Análise dos pareceres descritivos

Nosso estudo enquadra-se em uma pesquisa documental, já que os documentos, ou seja, os PDs são o alvo de análise deste estudo em si. De acordo com Calado e Ferreira (2004),

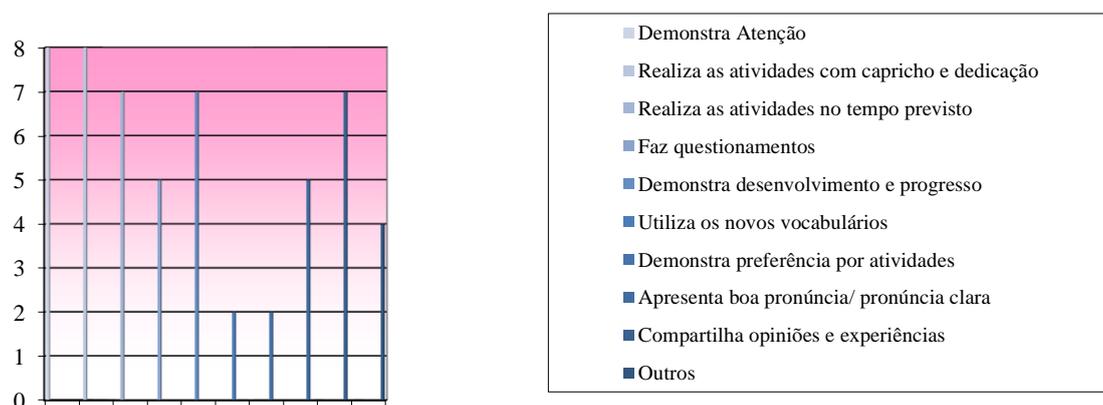
Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica

um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3).

Foram analisados 12 pareceres descritivos da disciplina de LI referentes aos 12 alunos que concluíram o primeiro ano do ensino fundamental I no ano de 2018, no referido contexto. Daquele total de alunos, quatro eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Os PD foram redigidos ao final do ano letivo de 2018 e impressos em duas cópias, das quais, uma foi entregue à direção escolar para arquivamento e a outra aos pais e/ ou responsáveis pelos alunos em reunião organizada e conduzida pela direção escolar.

A análise dos PD foi feita em duas etapas: primeiramente analisamos os pareceres de cada aluno atentando-nos às informações neles descritas e, posteriormente, organizamos os alunos em grupos com critérios semelhantes. Tal análise mostrou-nos que os conteúdos relatados foram: a) demonstram atenção; b) realizam as atividades com capricho e dedicação; c) realizam as atividades no tempo previsto; d) questionam pontos não compreendidos; e) demonstram desenvolvimento e progresso; f) reproduzem os vocabulários; g) expressam preferência por atividades; h) têm boa pronúncia/ pronúncia clara; i) compartilham opiniões e experiências, e j) outros, conforme Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1- Informações contidas nos PD analisados referentes ao ano de 2018



Fonte- as autoras

Ao analisar o Gráfico 1, constatamos que apenas dois itens se referem propriamente ao uso da LI: a) utiliza os novos vocabulários; e b) apresenta boa pronúncia/ pronúncia clara. Contudo, podemos observar que ambos são demasiadamente subjetivos, pois em se tratando do ensino de LIC, o que pode ser considerado ‘boa pronúncia’ e ‘pronúncia clara’? Deste modo, é possível afirmar que os PDs de LI, no contexto investigado, são subjetivos e intuitivos, pois

foram elaborados sem seguir padrões estabelecidos previamente evidenciando, assim, a necessidade da proposição de um conjunto de critérios que contemplem também as habilidades linguísticas (compreensão e produção oral; e compreensão e produção escrita). Além do mais, é importante destacar que, ao analisar os PD redigidos em 2018,¹⁸ foi possível verificar que as crianças não foram avaliadas igualmente, o que torna a avaliação inconfiável e inválida, pois o critério ‘utiliza os novos vocabulários’ aparece em apenas dois dos 12 PDs analisados, conforme aponta o Gráfico 1; ou seja, para que tivessem sido avaliadas igualmente e, para que a avaliação fosse confiável e válida, deveriam conter, exatamente, todos os critérios em todos os PD redigidos.

Foi possível perceber, ainda, por meio da análise dos PD, a concepção de língua arraigada nos critérios avaliativos utilizados nos PD a qual está em contradição com a noção de língua como prática social – a qual é adotada pela professora e pela escola do contexto da pesquisa.

No próximo subitem apresentamos a grade de critérios avaliativos norteadores, objeto de estudo deste trabalho.

Grade de critérios avaliativos norteadores

Neste artigo apresentamos a Grade de Critérios Avaliativos Norteadores (GCAN), a qual poderá servir de instrumento orientador para que professores de LIC no momento da observação das aulas e, posteriormente, ao final de um período letivo, momento no qual os PDs são elaborados, a utilizem como mecanismo de orientação do processo de redação dos PDs. De modo geral, os critérios foram propostos com vistas a viabilizar o trabalho do professor, em relação ao conteúdo dos PD. Além disso, espera-se que, por meio desta grade, seja possível que o docente apresente aos pais e/ou à direção escolar um relatório objetivo, compreensível e claro em relação à aprendizagem de LI da criança.

A grade por nós elaborada é constituída de 20 critérios concebidos a partir das quatro habilidades linguísticas¹⁹, sendo elas: Compreensão oral (CO) e escrita (CE) e produção oral (PO) e escrita (PE).

Concebemos a GCAN com base no referencial teórico sobre avaliação de LIC no qual esta pesquisa está ancorada (CAMERON, 2001; SHAABAN, 2001; MCKAY, 2006;

¹⁸ A avaliação de LI no contexto de pesquisa ocorre por meio de observações feitas durante as aulas e, no decorrer da realização das atividades propostas. Posteriormente às observações são redigidos pareceres descritivos como forma de registro e relato do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

¹⁹ Entendemos como habilidade linguística a capacidade de compreender e/ou produzir enunciados orais e/ou escritos em língua inglesa e agir por meio da língua.

BARBOSA, 2013, 2014; TSAGARI, 2016; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2016; ANDRADE, 2016; PÁDUA, 2016, entre outros). Além da literatura em avaliação a GCAN, exposta no Quadro 1, foi inspirada nos critérios contidos no *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas* (2010).

Os critérios idealizados para a avaliação da aprendizagem de língua inglesa estão descritos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1- Grade de Critérios Avaliativos Norteadores (GCAN)

Fonte: as autoras com base em Portugal (2010) e Barbosa (2014).

	Critérios²⁰	Sim	Parcialmente	Não
1	Reconhece perguntas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.			
2	Compreende instruções dadas oralmente pelo professor e/ou outro aluno, por exemplo: <i>Sit Down, Get up, Let's go, Silence, Take your pencil case, Come here.</i>			
3	Compreende cumprimentos realizados oralmente, por exemplo: <i>Hello, Hi, Good Morning/ Good afternoon, Bye bye, See you.</i>			
4	Compreende quando ouve sobre preferências, por exemplo: <i>I like to eat sandwich, I prefer to play soccer...</i>			
5	Compreende quando ouve informações sobre os membros da família, por exemplo: <i>I have a little sister, My father is tall and blonde, My mother is a teacher.</i>			
6	Necessita de recursos não verbais tais como gestos e expressão facial, para que compreenda instruções dadas pelo professor.			
7	Compreende as histórias que ouve.			
8	Responde perguntas pessoais básicas.			
9	Utiliza recursos lexicais apropriados ao responder oralmente às perguntas.			
10	Cumprimenta e despede-se oralmente do professor e/ou de outros alunos.			
11	Responde oralmente, de forma adequada, às perguntas feitas pelo professor.			
12	Comunica-se oralmente em LI sem apoiar-se na língua primeira ²¹ .			
13	Fala sobre seus gostos e preferências.			
14	Faz perguntas relacionadas às suas necessidades básicas.			
15	Pronuncia as palavras de forma inteligível.			
16	Utiliza estruturas complexas ao expressar-se oralmente em LI.			
17	Participa oralmente das produções de texto coletivas.			
18	Reconhece vocabulários escritos, tais como nome de lugares, animais ou informações pessoais.			
19	Relaciona o vocabulário escrito à imagem exposta.			
20	Copia e/ou escreve palavras em LI.			

²⁰ Neste recorte não detalhamos os conceitos teóricos que sustentam cada critério, posto que não é o objetivo, nesse momento.

²¹ Consideramos, neste artigo, língua primeira - a língua que aprendemos primeiro em casa, pelos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Acrescentamos ainda que, do nosso ponto de vista, o uso da língua primeira em aulas de LE não é um problema.

Conforme pode-se observar, há um total de 20 critérios avaliativos, os quais contemplam, nessa proposta, as habilidades de CO; PO; CE e PE.

Os sete primeiros critérios correspondem à habilidade de CO; do oitavo ao 17º são correspondentes à PO, esta habilidade avaliada é a que contém maior número de parâmetros avaliativos, pois, por se tratar de crianças que estão iniciando o processo de alfabetização em língua primeira (L1), o foco da avaliação recairá sobre a PO, corroborando a perspectiva de Cameron (2001) de que “a produção oral é o meio pelo qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida”²² (CAMERON, 2001, p. 18).

Os critérios 18 e 19 correspondem a CE, ou seja, à capacidade de compreensão escrita das crianças, a qual, ainda, não foi consolidada, porém, conforme esta habilidade é desenvolvida, cabe ao professor optar por avaliá-la ou não, de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico no qual a criança se encontra.

O último critério avaliado corresponde à PE. Embora as crianças, no contexto investigado, estejam em processo de alfabetização na L1, há atividades de produção escrita coletiva no material didático adotado pela instituição, e por este motivo optamos por incluir o referido critério, para que ao utilizar a GCAN em diferentes momentos durante o ano, seja possível avaliar também o desenvolvimento do processo de escrita em LI da criança, se for o caso.

É importante ressaltar que a GCAN contempla somente aspectos linguísticos, entretanto, o professor de LIC deve adicionar, conforme a necessidade em seu contexto, critérios relacionados ao desenvolvimento social, motor e afetivo da criança, os quais são de suma importância neste contexto, conforme nos adverte Rinaldi (2014). Ademais, a GCAN não foi proposta com o intuito de eliminar os critérios comportamentais dos PD, mas para adicionar aqueles concernentes à aprendizagem de LIC os quais, conforme nossa análise, não apareciam anteriormente.

Na seção seguinte explicitaremos como sistematizar o uso da grade para a redação do PD.

Sistematização da aplicação da GCAN

Conforme dito anteriormente, a GCAN foi concebida com o propósito de auxiliar os professores de LIC no processo de registro da avaliação da aprendizagem, já que esta grade

²² No original: *spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practiced and learnt* (tradução livre) (CAMERON, 2001, p. 18).

será utilizada durante as aulas de LI e, posteriormente, de acordo com as informações acerca da aprendizagem e do desenvolvimento nela contidas o professor construirá os PDs de forma clara e compreensível. Para utilizá-la, deve-se preenchê-la com as informações das crianças as quais se pretende avaliar. Além disso, a GCAN pode ser adaptada de acordo com os objetivos de ensino propostos pelo professor e/ou instituição de ensino, podendo o professor avaliar de forma mais pontual as habilidades linguística, social, afetiva e motora do aluno, as quais, são importantes quando falamos em LIC e, embora, não estejam contemplados critérios acerca do desenvolvimento social, afetivo e motor das crianças, é possível que o professor de LIC os inclua de acordo com a sua necessidade.

A GCAN pode ser utilizada ao longo de todo o período letivo, ou seja, em diferentes momentos e com diferentes instrumentos avaliativos (jogos, atividades, brincadeiras, músicas, simulações de situações reais). Desta forma, é possível que o professor analise os resultados e, se necessário, intervenha nos critérios de maior defasagem.

Ao utilizar a GCAN durante todo o período letivo, ou parte dele, o professor poderá, com base nas informações nela contidas, acompanhar o desenvolvimento do aluno, comparar os resultados do início e do final do período letivo e relatar o desenvolvimento da criança. Por fim, ao redigir o PD é imprescindível que o professor se mantenha fiel às informações coletadas para que ele reflita exatamente o desempenho da criança. Assim, de posse da grade devidamente preenchida, o professor transforma as informações nela contidas em um texto descritivo para reportar o desenvolvimento do aluno.

Com vistas a fornecer um exemplo concreto do uso da GCAN, apresentamos, a seguir, a grade (Quadro 2) preenchida e, na sequência, um PD redigido a partir dos critérios nela dispostos. A grade contém informações hipotéticas de um aluno em situação de avaliação e, conseqüentemente, o PD apresenta um relato fictício.

Quadro 2- Exemplo de grade de critérios avaliativos norteadores (GCAN)

Fonte: as autoras

	Crítérios	Sim	Parcialmente	Não
1	Reconhece perguntas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.	X		
2	Compreende instruções dadas oralmente pelo professor e/ou outro aluno, por exemplo: <i>Sit Down, Get up, Let's go, Silence, Take your pencil case, Come here.</i>	X		
3	Compreende cumprimentos realizados oralmente, por exemplo: <i>Hello, Hi, Good Morning/ Good afternoon, Bye bye, See you.</i>	X		
4	Compreende quando ouve sobre preferências, por exemplo: <i>I like to eat sandwich, I prefer to play soccer...</i>		X	
5	Compreende quando ouve informações sobre os membros da família, por exemplo: <i>I have a little sister, My father is tall and blonde, My</i>		X	

	<i>mother is a teacher.</i>			
6	Necessita de recursos não verbais tais como gestos e expressão facial, para que compreenda instruções dadas pelo professor.		X	
7	Compreende as histórias que ouve.		X	
8	Responde perguntas pessoais básicas.	X		
9	Utiliza recursos lexicais apropriados ao responder oralmente às perguntas.		X	
10	Cumprimenta e despede-se oralmente do professor e/ou de outros alunos.	X		
11	Responde oralmente, de forma adequada, às perguntas feitas pelo professor.		X	
12	Comunica-se oralmente em LI sem se apoiar na língua primeira.		X	
13	Fala sobre seus gostos e preferências.		X	
14	Faz perguntas relacionadas às suas necessidades básicas.			X
15	Pronuncia as palavras de forma inteligível.	X		
16	Utiliza estruturas complexas ao expressar-se oralmente em LI.			X
17	Participa oralmente das produções de texto coletivas.	X		
18	Reconhece vocabulários escritos, tais como nome de lugares, animais ou informações pessoais.	X		
19	Relaciona o vocabulário escrito à imagem exposta.	X		
20	Copia e/ou escreve palavras em LI.	X		

Quadro 3- Exemplo de PD redigido a partir dos critérios contidos na GCAN

O aluno reconhece perguntas básicas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno e, compreende instruções orais e cumprimentos, tais como: 'sit down', 'let's go', 'silence', 'hi', 'good morning', 'good afternoon', respondendo-os oralmente, utilizando recursos lexicais parcialmente adequados em língua inglesa, além disso, sua pronúncia é inteligível. Embora seja capaz de responder de forma inteligível há interferência da língua materna em sua comunicação. Encontra-se em desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e, por isto, ao ouvir sobre preferências e/ ou informações relacionadas aos membros da família, ainda é necessária a utilização de recursos não verbais (gestos e expressão facial) para que haja compreensão.

Em relação à sua produção oral, é necessário o auxílio do professor para que o aluno elabore perguntas relacionadas às suas necessidades básicas, tais como: can I go to the bathroom? (Posso ir ao banheiro?), o que demonstra lacunas ao utilizar estruturas complexas na produção oral de LI, entretanto, esta habilidade está em processo de desenvolvimento.

Em relação à compreensão e produção escrita, o aluno ainda está em processo de alfabetização o em sua língua primeira, mas, já é capaz de reconhecer pequenos vocabulários escritos, tais como: school, park, animals, elephant, lion, zebra, name, date. É capaz de relacionar estes vocabulários à sua respectiva imagem e, consegue copiá-los corretamente. Por fim, participa das produções de texto coletivas utilizando vocabulários em LI com a interferência da língua primeira.

Fonte: as autoras

No PD exemplificador, mantivemo-nos fiéis aos critérios contidos na GCAN e, por isso, trazemos no parecer o relato concernente ao desenvolvimento linguístico, enfoque desta pesquisa. Entretanto, é possível que o professor adicione informações relacionadas ao comportamento da criança para que deste modo, seja relatado aos pais e/ou responsáveis e à

escola a aprendizagem o desenvolvimento da criança em sua totalidade. A seguir, apresentamos nossas considerações finais.

Considerações finais

A avaliação é parte fundamental do ensino e de aprendizagem e, em se tratando de LIC, ou seja, crianças pequenas aprendendo uma LE, defendemos a importância de instrumentos e abordagens que contemplem, principalmente a avaliação formativa pelo fato de esta poder ser conduzida durante o processo de aprendizagem. Além disso, conforme apontado ao longo do presente artigo, esse tipo de avaliação visa conhecer a aprendizagem do aluno tendo em conta o seu desenvolvimento, sendo também uma maneira de enquadrar as atividades de aprendizagem de modo que elas gerem dados observáveis e mensuráveis para professores e para os alunos.

Foi possível verificar, por meio da análise de 12 PD, que o registro da aprendizagem de LIC no contexto em tela, por não abordar questões relacionadas aos propósitos linguísticos, deixava a desejar no que dizia respeito aos critérios avaliativos da aprendizagem de LI. Por este motivo foi proposta a GCAN, para que professores de LIC possam, a partir dela, registrar o desempenho dos alunos em sala e, a partir dos critérios ali dispostos, redigir seus PD de forma sistematizada e organizada, relatando às partes interessadas (pais/responsáveis e direção escolar) a aprendizagem de LI, sem desconsiderar o desenvolvimento social, motor e afetivo da criança, os quais são igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem de LIC, posto que, em função da faixa etária, estão em desenvolvimento.

Retomando o objetivo deste trabalho, a proposição de uma grade de critérios avaliativos norteadores para auxiliar na redação de PD, é plausível afirmar que esta pode ser um instrumento eficaz no registro da aprendizagem e do desenvolvimento, pois pode ser utilizada também como instrumento de orientação na prática de redigir PD da aprendizagem. Sendo assim, esperamos ter contribuído com os professores de LIC que desejam registrar e relatar aos pais e à direção escolar o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos de forma clara, compreensível e formativa.

Referências:

ANDRADE, B. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças:** uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 2016. 58 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BARBOSA, E. G. Avaliação das aprendizagens no ensino da língua inglesa para crianças. Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: Silel, 2013. v. 3, p. 1 - 12.

BARBOSA, E. G. **Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA)**. 2014. 170 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BERNÍ, K. D. C. **Avaliação por parecer descritivo na educação física escolar: Estudo de caso**. 2010. 85 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3° e 4° ciclos. Língua Estrangeira**. Brasília: MECSEF, 1998.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R.eis. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. (2004) Disponível em: <https://www.google.com/search?q=como+referenciar+a+lbd&spell=1&sa=X&ved=0ahUKEwjl69_sw-fiAhXZK7kGHcfuD8kQBQgsKAA&biw=1366&bih=657>. Acesso em: 13 jun 2019.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 25 p.

CAMERON, L. **Challenges for ELT from the expansion to teaching children**. *ELT Journal*. v. 57/2, April, p. 105- 112, 2003.

CAMILLO, L. C. V. C. **Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor**. *Estudos Linguísticos XXXV*, n. 2, p. 59-67, maio-agosto, 2007. Disponível em: <<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/34.PDF?/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/34.PDF>>. Acesso em: 24 mai 2019.

COOMBE, C. **An A to Z of second language assessment: how language teachers understand assessment concepts**. London: British Council, 2018. 46 p.

CORAZZA, S. **Que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 150 p.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho Oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 285 fls. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, R. S. **O que dizem pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental sobre a aprendizagem da língua materna?** 2009. 130 fls. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MACEDO, L. **Avaliação na Educação**. In: MELO, Marcos Muniz (Org), 2007.

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

MENEGHEL, S. M.; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2009, Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2009. p. 9819 - 9831.

OLIVEIRA, J. S. F. **Avaliação em um curso de língua estrangeira para crianças no Ensino Fundamental 1**: uma professora em busca de subsídios para sua prática. 2018. 148 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PÁDUA, L. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. 56 fls. Trabalho (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Línguas Estrangeiras Modernas**. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em 10 jun 2019.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 23.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. 258 p.

PINHEIRO, C. G. **Pareceres Descritivos**: narrativas que a escola nos conta. 2006. 164 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na educação infantil. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.) **O ensino do inglês como língua estrangeira**: estudos e reflexões. Porto Alegre: APIRS, 2004, p. 19-42.

PORTUGAL. **O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas**. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2010.

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

RINALDI, S. Como as crianças aprender e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Fólio- Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 279-298, jul./dez, 2014.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 231 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais**: quanto

antes melhor? 2005. 230 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARVM: Arena**. vol. 2, 2011. p. 103- 120.

SHAABAN, K. Assessment of young learners. **Forum**. V. 39, n. 4, p. 16-25, October-December, 2001.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. 2017. 255 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina- UEL. Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A. 2005. 358 fls. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J, R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-39.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores e avaliação da aprendizagem de inglês como língua adicional em crianças em fase pré-escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2015, Campo Grande. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande. 2016. p. 922 - 938.

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

TSAGARI, D. Assessment Orientations of State Primary EFL Teachers in two Mediterranean Countries. **CEPS Journal**, vol. 6, nº1, 2016.