

## AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Emília Gomes BARBOSA  
Universidade Federal do Pará  
[emilia.hta1@hotmail.com](mailto:emilia.hta1@hotmail.com)

**Resumo:** Esta pesquisa discute a avaliação somativa realizada no contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças. O foco da análise são os critérios de avaliação propostos no documento oficial *Eixos norteadores para a construção do relatório de desenvolvimento do aluno* no primeiro ano do Ensino Fundamental de um município do nordeste paraense. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter documental que visa verificar como estes critérios são utilizados na prática avaliativa dos professores nesse contexto de ensino. Para tal foram realizadas entrevistas com 14 professores e análise de 220 relatórios de desenvolvimento do aluno elaborados por eles no ano de 2012. Os resultados preliminares mostram que os critérios definidos no documento não são claros e nem todos os professores fazem uso deles na hora de avaliar seus alunos. Predomina a prática de uma avaliação intuitiva, uma vez que a maioria dos professores não define seus critérios de avaliação. Constatou-se a necessidade da implementação de práticas efetivas de avaliação somativa, pois esta funciona como uma ponte entre a escola e a sociedade, uma vez que faz a comunicação dos resultados da avaliação para as autoridades escolares e principalmente para os pais das crianças.

**Palavras-chave:** avaliação somativa; critérios de avaliação; ensino/aprendizagem da Língua Inglesa; Ensino Fundamental I.

### 1. Introdução

A avaliação integrada ao ensino, com ênfase nos processos e não apenas nos produtos das aprendizagens tem ganhado cada vez mais espaço no campo educacional (FERNANDES, 2009; PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2011). No campo do ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças também se defende uma avaliação processual a serviço das aprendizagens dos alunos (CAMERON, 2001; MCKAY, 2006; IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003). Essa distinção entre avaliação de processo e de produto tem provocado inúmeras discussões no meio acadêmico. Trata-se de duas modalidades distintas de avaliação: a somativa e a formativa.

A avaliação formativa, de acordo com Fernandes (2009, p. 59), é definida 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”. Portanto, sua importância é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, por um lado ela visa auxiliar os alunos nas suas dificuldades e ajudá-los a progredir durante o processo e por outro, possibilita que os professores regulem também o ensino, levando em consideração os avanços e as dificuldades dos alunos.

Entretanto, essa modalidade de avaliação não atende a todas as exigências formais e institucionais estabelecidas no contexto escolar. Daí a necessidade da modalidade somativa da avaliação que assume essa função social e institucional. A função da avaliação somativa, segundo Barlow (2007, p.110) 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”. Essa função de balanço permite verificar a conformidade do objeto de avaliação, o que a aproxima da função

de controle. Além disso, a avaliação somativa “é essencialmente pontual (intervém em um momento determinado), monorreferenciada (o referente é externo e estabelecido de antemão)” (LE POULTIER, 1990 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 288).

A avaliação somativa, apesar das críticas que tem recebido, também seu lugar no processo de ensino, porque ela é necessária para responder à demanda socioinstitucional de verificação e de controle, para informar aos pais, aos próprios alunos e à sociedade os resultados das aprendizagens. O grande problema é reduzir a avaliação apenas a essa função e esquecer-se da sua função primordial que é a de melhorar as aprendizagens dos alunos. Segundo Perrenoud (2001 apud FERNANDES, 2009) é possível conciliar as duas lógicas da avaliação, que só aparentemente são contraditórias: a lógica da avaliação como forma de regular as aprendizagens e a lógica da avaliação como balanço, para certificar o que os alunos aprenderam. As duas lógicas podem atuar no contexto escolar, o que é uma questão de prioridade institucional: “quando as prioridades institucionais forem a formação, as aprendizagens principais, e não mais a seleção e o controle, a avaliação formativa, primeira necessidade, suportará bem a incorporação da avaliação somativa” (BONNIOL, 1988 apud BONNIOL e VIAL, 2001, p. 143).

Para os estudiosos do ensino/aprendizagem de língua estrangeira pra crianças as duas lógicas da avaliação são necessárias. Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003), ao abordar as razões para avaliar crianças em língua estrangeira destacam, dentre outras: monitorar e auxiliar o progresso das crianças, estimular a motivação mediante os resultados positivos obtidos, planejar trabalhos futuros, além de fornecer informações para as autoridades escolares, para a criança e seus pais. Assim, faz-se necessário tanto o uso da avaliação formativa quanto da somativa como partes integrantes de um mesmo processo.

No presente estudo abordo a avaliação somativa, como uma forma de comunicar os resultados das aprendizagens dos alunos aos pais e as autoridades escolares. Para tanto analisei o documento oficial *Eixos norteadores para a construção do relatório de desenvolvimento do aluno do 1º ano*, elaborado pela Secretaria de Educação de município do nordeste paraense, o qual contém as diretrizes que devem ser observadas pelos professores ao avaliar oficialmente seus alunos. O foco está nos critérios de avaliação propostos no documento. Em seguida realizei entrevistas semiestruturadas com 14 professores de Língua Inglesa do 1º ano com o objetivo de verificar de que forma eles fazem uso destes critérios na elaboração do Relatório de desenvolvimento do aluno. Por fim analisei os Relatórios redigidos pelos professores a fim de identificar neles alguma referência aos critérios oficiais.

O artigo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresento os fundamentos teóricos que embasam a avaliação no ensino aprendizagem de língua estrangeira para crianças. Em seguida, empreendo uma discussão sobre os critérios de avaliação preconizados no documento oficial *Eixos norteadores para a construção do relatório de desenvolvimento do aluno do 1º ano* e sobre as práticas de avaliação realizadas pelos professores. Por fim, teço algumas considerações sobre os resultados desta pesquisa e as possíveis contribuições e limitações da mesma.

## **2. Fundamentação teórica**

Nesta seção, apresento uma discussão do conceito de avaliação enfatizando os critérios avaliativos. Em seguida discuto as contribuições de alguns autores para a avaliação no campo do ensino aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

O campo da avaliação tem despertado cada vez mais interesse de pesquisadores de diversas disciplinas e isso proporcionou avanços significativos nas últimas décadas. É um tema crucial para a educação, principalmente porque vivemos na época das avaliações dos sistemas educacionais, dos alunos, dos professores, das escolas, dos municípios, dos países,

enfim nunca se avaliou tanto como atualmente. Mas afinal o que é avaliar? Hadji (1994, p. 31 – grifos do autor) ao definir o termo avaliação afirma que avaliar é

[...] o acto pelo qual se formula um juízo de "valor" incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação:

- dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar;

- dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto.

Poder-se-á chamar *referente* ao conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar; e *referido* àquilo que desse objecto será registado através desta leitura.

Outra conceituação do ato de avaliar é proposta por Luckesi (2011, p. 277) que entende o avaliar como um “processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada”.

Essas definições abordam o processo avaliativo em seu sentido global, podendo descrever todo tipo de avaliação tanto em nível macro quanto micro. No entanto, interessamos de modo particular a avaliação da aprendizagem, na qual o “objeto” ou a “realidade” a ser avaliada é a aprendizagem dos alunos.

Conforme apontam os autores citados, para que uma avaliação se realize, é preciso que haja um objeto a ser avaliado e critérios aos quais os indicadores extraídos desse objeto serão confrontados. Segundo Hadji (2007) os critérios se constituem numa espécie de grade de interrogação para o objeto avaliado e permitem a busca de indicadores no objeto. Os indicadores, por sua vez designam os aspectos do objeto avaliado, os elementos colhidos em sua realidade, e sobre os quais o avaliador vai basear-se para se pronunciar sobre o modo como as expectativas foram satisfeitas. Esses indicadores extraídos do objeto de avaliação irão constituir o que Hadji (2007, p. 48) chama de ‘*referido*’, ou seja, “o conjunto da informação que foi possível produzir para a avaliação”. A partir do referido, se poderá fazer o julgamento de valor ao “relacionar um referido e um referente para dizer em que medida a realidade apreendida no referido, está de acordo com o ideal que transparece no referente” (LESNE, 1984, p. 132 apud HADJI, 2007, p. 48).

O autor cita um exemplo concreto de avaliação em contexto escolar no qual o critério é “situar-se no tempo”. O instrumento utilizado para levantar elementos observáveis: uma prova escrita. Os indicadores: as respostas que os alunos colocaram na prova (exata esperada, exata parcial, sem elemento errôneo, errônea, ausência de resposta). O ato de avaliação consiste em comparar estes indicadores com o critério acima. Como resultado dessa comparação, teremos alunos que sabem situar-se em um passado ou em um futuro próximos; alunos que sabem situar-se parcialmente e aqueles que não possuem ou não dominam a competência visada. Esse resultado pode ser expresso em uma nota, conceito, apreciação. “Mas essa nota só terá sentido se não perder de vista o que ela ‘traduz’: o grau de adequação de um comportamento cognitivo real a um comportamento cognitivo desejado” (HADJI, 2007, p. 48- 49).

Na correria do cotidiano das salas de aula, entre centenas de provas e trabalhos para corrigir, nas pressões advindas do sistema escolar, dos pais e dos próprios alunos, sobra pouco tempo para os professores pensarem nos critérios que estão sendo utilizados para a avaliação. O ato de avaliação tornou-se de certa forma automático: determinado conteúdo é ensinado, pede-se para os alunos estudarem esse ‘assunto’ por que é isso que vai ‘cair na prova’ e

pronto! Mas que critérios o professor utiliza para avaliar as aprendizagens de seus alunos? O que é de fato um critério? Qual a importância deste para a prática avaliativa?

De acordo com Bonniol e Vial (2001, p. 145) “um critério é uma dimensão do objetivo que o avaliador optou por privilegiar como uma referência entre outras, que talvez justificaria tão bem o objetivo como qualquer outra”. Conforme apontamos anteriormente, a definição dos critérios tem um papel fundamental na avaliação. Mesmo que, ao avaliar, o professor não tenha consciência dos critérios utilizados ou não os explicita, ele sempre está se pautando em algum/alguns, pois de acordo com Hadji (2007, p. 45) não pode haver avaliação sem critério, porque “a leitura do objeto avaliado efetua-se necessariamente através de uma grade constituída pelas expectativas específicas concernentes a esse objeto”. Essas expectativas são, pois, traduzidas em critérios.

O termo critério de avaliação entendido, em sentido amplo, como “um ponto de vista a partir do qual uma obra, um produto ou um desempenho são avaliados” (SCALLON, 1988, p. 167 apud HADJI, 2007, p. 89), permite uma dupla interpretação, à medida em que ele faz menção tanto aos critérios de realização de uma determinada tarefa, como aos critérios de êxito/sucesso em relação à mesma tarefa.

Os critérios de realização são designados como regras a respeitar na realização de uma tarefa ou exercício. Segundo Nunziati (1990, p. 54 apud HADJI, 2007, p. 88) eles são inerentes à tarefa que definem objetivamente, “mas também dependem de outros fatores que os tornam mais relativos, como, os objetivos a longo prazo, as condições de realização, os modelos didáticos de referência e os valores próprios ao professor/avaliador”. Por exemplo, numa tarefa de atualização de um texto narrativo, os critérios de realização seriam, por exemplo, conservar (os elementos narrativos e constitutivos), transpor (o esquema narrativo), modernizar (os lugares, os personagens).

É importante que o aluno tenha conhecimento desses critérios antes da realização da tarefa, para que ele possa realizá-la conforme o que lhe é exigido. Quem nunca ouviu a reclamação clássica dos alunos sobre uma nota atribuída a um trabalho escolar: “Mas o professor não disse que era pra fazer o trabalho de tal forma!” Muitos problemas poderiam ser evitados no processo de ensino/aprendizagem/avaliação se o professor explicitasse esses critérios para seus alunos e os alunos se apropriassem deles. Para que haja uma apropriação mais efetiva é preciso também que o aprendiz procure analisar produtos diversos de modo a apreender suas qualidades ou limitações.

Os critérios de êxito/sucesso, de acordo com Hadji (2007, p. 89) “fixam os limites de aceitabilidade para os resultados das operações que correspondem aos critérios de realização”. Esses limites permitem precisar de que ponto de vista se aprecia o êxito, além de ajudar a escapar das apreciações subjetivas e exigir que o avaliador saiba o que queria ‘verificar’ por intermédio da tarefa e que, portanto, diga concretamente através do que se verá que o produto é aceitável. Eles podem ser determinados considerando a pertinência dos resultados (por referência ao tipo de tarefa em jogo); sua completude, sua exatidão; sua originalidade. Como o ato de avaliar consiste em fazer uma leitura da realidade (objeto) a luz desses critérios, é fundamental que eles sejam definidos de forma precisa, caso contrário, essa leitura pode ficar embaralhada. No entanto, o avaliador não deve esquecer de que sempre há uma arbitrariedade na definição desses limites, pois nenhum referente dispõe de uma legitimidade indiscutível, o que torna a avaliação uma operação delicada (HADJI, 2007).

Tanto os critérios de realização quanto os de sucesso são fundamentais para a avaliação. Os critérios de sucesso precisarão, para cada critério de realização, o limite mínimo de aceitabilidade (HADJI, 1994). Os primeiros estão relacionados ao processo de aprendizagem e respondem a pergunta: “o que devo fazer para elaborar este produto?”, ao passo que os segundos estão relacionados ao produto e visam responder as seguintes

perguntas: “como sabemos que a operação foi bem feita, vendo apenas o produto? Como sabemos que o produto está correto?” (BONNIOL; VIAL, 2001, p. 263).

A definição e explicitação dos critérios de realização, para guiar o aluno na tarefa; e dos critérios de sucesso para determinar a aceitabilidade do que foi feito é uma forma de colocar a avaliação a serviço da melhoria dos produtos (da aprendizagem), visto que essa melhoria é observável e apreciável em relação a critérios suscetíveis de serem objetivamente definidos. A concepção da avaliação formadora defende que o aluno deve se apropriar destes critérios, porque somente o sujeito é capaz de regular suas próprias aprendizagens (HADJI, 1994). No caso específico desta pesquisa, como se trata de crianças de seis anos de idade que ainda estão em fase de desenvolvimento cognitivo, cabe ao professor, explicitar, de uma maneira que seja compreensível para as crianças, quais os critérios serão utilizados para avaliar determinada tarefa, de modo que elas também possam apropriar-se deles. Por exemplo, ao contar uma história em língua estrangeira, usando ilustrações, o professor pode pedir como tarefa de avaliação/aprendizagem que os alunos representem por meio de desenhos os personagens da história. Como critério de realização pode ser definido que os alunos devem fazer o desenho de todos os personagens da história de forma que seja possível identificar se eles são homens, mulheres, crianças ou animais. O critério de sucesso pode ser: se o número e o gênero dos personagens desenhadas correspondem aos da história. Nesse caso, uma vez definidos esses critérios, o professor não poderia, sob pena de invalidar a avaliação, considerar a apresentação gráfica dos desenhos, por exemplo, se está bem desenhado ou bem pintado.

De acordo com McKay (2006) é necessário uma abordagem específica para avaliar crianças aprendentes de língua estrangeira, devido às características que as distinguem dos aprendentes adultos tais como: o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, o letramento e a vulnerabilidade. Todos esses aspectos interferem diretamente no processo de ensino/aprendizagem/avaliação. Sendo assim, a autora propõe algumas orientações para avaliação nesse contexto de ensino:

- ✓ A demanda cognitiva das tarefas de avaliação deve ser proporcional e estar relacionada à idade e habilidades da criança, respeitando sua experiência de mundo;
- ✓ Tarefas de avaliação que envolvem algum tipo de análise abstrata devem ser evitadas;
- ✓ O *feedback* imediato é fundamental, pois ajuda a manter a atenção e a confiança das crianças;
- ✓ As tarefas de avaliação podem incluir atividades físicas relacionadas com a língua;
- ✓ A avaliação deve ser uma oportunidade para que as crianças experimentem o sucesso e a sensação de que estão progredindo.

Rocha (2006) ao elaborar provisões teóricas para o ensino de Língua estrangeira nas séries iniciais destaca a importância da avaliação formativa, da visão de avaliação como processo. Segundo a autora, a avaliação deve ser condizente com os propósitos centrais deste ensino, isto é:

[...] a construção de uma base sólida voltada para a oralidade e para as habilidades de aprendizagem, aliada à importância da língua escrita como instrumento de desenvolvimento cultural e à relevância do fortalecimento da confiança e motivação frente ao uso das habilidades orais e escritas. É importante, dentro desse processo, a busca pela minimização da tensão geralmente constitutiva dos momentos de avaliação, bem como a conscientização do aluno e a de seus pais ou responsáveis, no que se refere às conquistas e às metas atingidas frente à aprendizagem da nova língua (ROCHA, 2006, p. 274).

A visão de Rocha (2006) alinha-se à de Cameron (2001) que enumera cinco princípios para avaliação de crianças aprendentes de língua estrangeira:

- ✓ *A avaliação deve centrar-se na aprendizagem da criança*, não apenas para identificar o que ela é capaz de fazer sozinha, mas principalmente o que ela é capaz de fazer com a ajuda do professor ou dos colegas.
- ✓ *a avaliação deve apoiar o ensino/aprendizagem* – Por um lado deve motivar as crianças para aprender mais, e por outro, possibilitar que os professores adaptem o ensino às necessidades dos alunos;
- ✓ *a avaliação não se resume a “testes”* – Não é necessário testar as crianças para saber o quanto elas aprenderam – pelo menos não se deve usar os testes frequentemente. Os professores podem avaliar continuamente as crianças, por exemplo, através de observações realizadas nas aulas, portfólios e autoavaliação.
- ✓ *a avaliação deve ser congruente com a aprendizagem* correspondendo às experiências de aprendizagem vividas pelas crianças;
- ✓ *(v) a avaliação deve ser acessível tanto para as crianças como para os pais* – assim as crianças podem participar mais ativamente do processo e os pais podem ajudar na aprendizagem dos filhos se forem informados pelos professores sobre o que, porque, como e para que seus filhos estão sendo avaliados.

No caso de crianças que estão iniciando a aprendizagem da língua, não há consenso entre os estudiosos sobre o que deve ser avaliado. Isso vai depender dos objetivos definidos para cada contexto de ensino. Se o objetivo for a sensibilização para a língua estrangeira, a avaliação poderá ser mais informal e centrada nas atitudes das crianças. No entanto, se o objetivo for a aquisição de habilidades linguísticas, a avaliação poderá ser mais formal e centrar-se em cada uma das habilidades. Avaliar as habilidades orais, de acordo com McKay (2006) é um desafio porque inclui ao mesmo tempo a compreensão e a produção oral. Segundo a autora essas habilidades podem tanto ser avaliadas separadamente, como podem ser avaliadas ao mesmo tempo. Em cada caso, as atividades de avaliação devem ser diferentes: há atividades que avaliam melhor a compreensão oral, outras a produção oral e ainda as que permitem avaliar ambas ao mesmo tempo.

A compreensão oral não é observável diretamente e precisa ser avaliada de forma indireta. O professor deve estar atento às evidências de compreensão de modo que as respostas verbais e não verbais e a participação das crianças podem ser usadas como prova de compreensão. No contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira a compreensão oral desempenha um papel importante, não apenas na aprendizagem da língua, mas na própria aprendizagem. O professor ao dar instruções, cumprimentar os alunos, cantar uma música, recitar um poema ou contar uma história na língua alvo, está dando oportunidades para a criança aprender sobre o mundo, aprender um novo vocabulário, interagir e aprender a fazer coisas usando a língua.

A sala de aula é um ambiente rico em oportunidades para o ensino e a avaliação da compreensão oral. No entanto, é importante ter objetivos de aprendizagem bem definidos para se realizar uma avaliação efetiva, por exemplo, se o objetivo é aprender os nomes dos animais, a avaliação pode ser feita durante o ensino trabalhando tanto a compreensão quanto a produção oral, por exemplo, a criança escuta uma palavra e aponta para a figura; a criança ouve três nomes de animais e escolhe as três figuras equivalentes na mesma sequência; ou ainda, o professor aponta para a figura e a criança fala o nome do animal. Essas atividades de avaliação informal tem a vantagem de não deixar a criança assustada, ansiosa como uma situação de avaliação formal (MCKAY, 2006).

### **3. Os critérios oficiais de avaliação na prática dos professores de Língua Inglesa no 1º ano do Ensino Fundamental**

Esta pesquisa qualitativa de caráter documental (CALADO; FERREIRA, 2004) contou com a participação de quatorze professores de Língua Inglesa do 1º ano do ensino fundamental da escola pública. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, análise de documentos oficiais e análise de 220 relatórios de desenvolvimento do aluno. Buscamos responder as seguintes perguntas: como se caracteriza a prática avaliativa dos professores nesse contexto de ensino? De que forma os critérios externos de avaliação definidos nos documentos oficiais influenciam essas práticas?

O documento *Eixos Norteadores para a construção do relatório de desenvolvimento do aluno* tem a função de orientar os professores na realização da avaliação oficial que é realizada ao término do semestre e/ou ano letivo. Dentre as orientações contidas no documento estão os critérios de avaliação que devem ser seguidos pelos professores na elaboração do relatório de desenvolvimento do aluno. Os critérios propostos para a avaliação em Língua Inglesa estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Critérios de avaliação

<b>Eixos Norteadores para a construção do Relatório – Conhecimento Linguístico (Inglês)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pronuncia as palavras;</li> <li>▪ Apresenta domínio e compreensão das palavras;</li> <li>▪ Identifica e reconhece palavras;</li> <li>▪ Responde às questões propostas pelo(a) professor(a);</li> <li>▪ Realiza com pertinência tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta atenta e compreensão (não se aplica ao aluno surdo).</li> </ul>

Fonte: Castanhhal (2012)

Conforme se observa, os critérios acima são de natureza puramente linguística, pois propõe avaliar apenas a pronúncia, a compreensão e produção oral e a leitura. Não há qualquer referência a avaliação das atitudes dos alunos em relação à língua estrangeira. Halliwell (1992) Dias e Mourão (2005) Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) defendem que o ensino da língua estrangeira nos anos iniciais deve priorizar o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à língua/cultura.

Na verdade, esses critérios são definidos de forma muito ampla, o que dificulta seu uso na prática avaliativa. Por exemplo, o primeiro item: ‘pronuncia as palavras’ é uma afirmação muito vaga que não ajuda muito na hora de avaliar. Qual o critério de aceitabilidade que o professor vai adotar nesse caso: a pronúncia do aluno deve ser igual à de um falante nativo da língua estrangeira; pode ser com sotaque da língua materna, deve ser de maneira inteligível; não há como saber qual o critério adotado nesse caso. O que é aceitável em termos de avaliar pronúncia em língua estrangeira de uma criança de seis anos? McKay (2006) sugere que em se tratando de pronúncia, o critério a ser observado nesse caso é a inteligibilidade, ou seja, se o que a criança fala é compreensível, mesmo que não seja ainda uma pronúncia perfeita como a de um falante nativo da língua. Na leitura dos Relatórios elaborados pelos professores, aparece frequentemente a palavra pronúncia, mas não é possível identificar qual o critério adotado pelos professores para afirmar, por exemplo, que o aluno tem ‘boa pronúncia’ conforme se constata nos excertos a seguir<sup>1</sup>. Além disso, de acordo com Reilly e Ward (1999) não é uma boa ideia forçar as crianças a falar na língua alvo, pois isso pode criar um estresse emocional desnecessário. É preciso considerar que no caso de crianças pequenas,

<sup>1</sup> Os professores são identificados pela letra ‘P’ seguida por um número de 1 a 14. Os relatórios dos alunos são identificados pela letra ‘A’ seguida por um número de 1 a 10.

mesmo quando elas não falam na aula, estão absorvendo a língua, tanto que algumas crianças, ao chegarem em casa conseguem falar para os pais o que aprenderam.

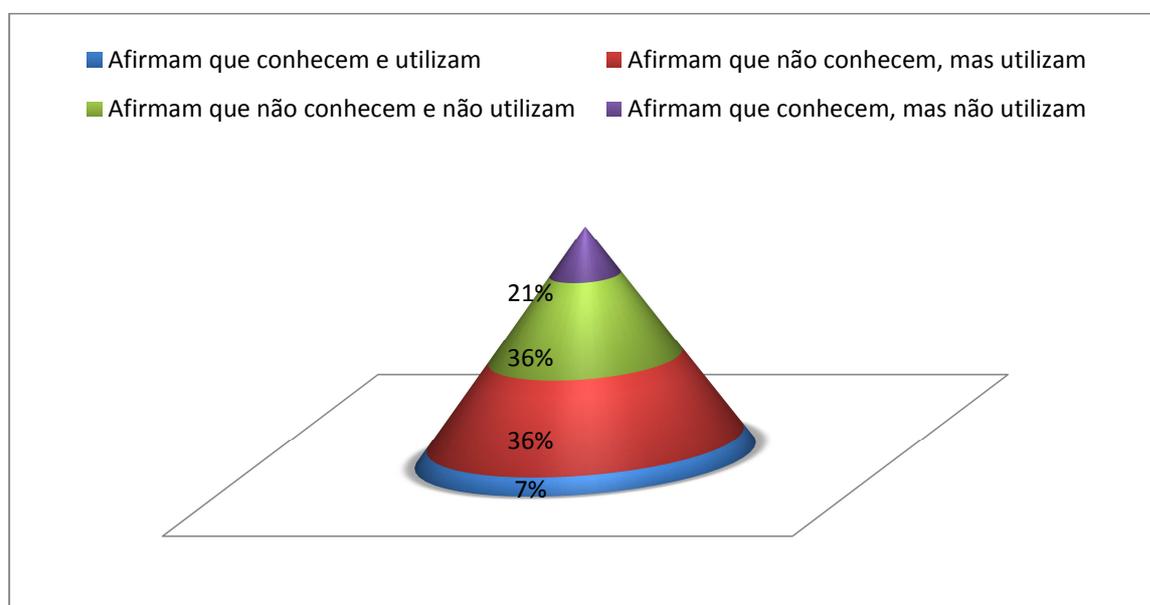
(P3, A4) a aluna apresenta bom rendimento nas atividades propostas com **boa pronúncia**.

(P6, A2) [...] **precisa melhorar a pronúncia** de algumas palavras estudadas em sala.

(P8, A10) [...] tem dificuldade na **pronúncia**.

Perguntei aos professores nas entrevistas se eles conheciam o documento *Eixos Norteadores para a construção do relatório de desenvolvimento do aluno*. Em seguida, fiz uma leitura dos relatórios elaborados por cada professor para identificar que critérios de avaliação eram utilizados para elaboração destes relatórios. O resultado está explícito no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Uso dos critérios oficiais de avaliação pelos professores



Foi possível distinguir quatro grupos distintos de professores conforme mostra o gráfico. O que nos chamou a atenção foi o percentual de professores que afirmam não conhecer o documento e conseqüentemente não conhecer também os critérios de avaliação propostos por ele, cerca de 72%. No entanto, ao ter acesso aos relatórios escritos por estes professores, descobrimos que 36% utilizam esses critérios em seus relatórios, o que mostra que de alguma forma eles tiveram acesso ao documento. No quadro abaixo é possível perceber a incoerência entre a fala dos professores e os relatórios redigidos por eles.

Quadro 2 – Os critérios de avaliação nos documentos oficiais e na prática avaliativa

RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO	ENTREVISTA
	“16- Você conhece o documento intitulado Eixos norteadores para construção do relatório elaborado pela SEMED? Qual a sua opinião sobre o mesmo?”

(P1, A2) apresenta domínio e compreensão das palavras, realiza com pertinência as tarefas.	(P1) Não, não tive acesso não. Fui meio jogado assim/ conversei com meu coordenador, tive algumas orientações, tal, me baseei pelo meu coordenador /.../
(P13, A8) apresenta domínio e compreensão do vocabulário.	(P13) Não.
(P12, A1) pronunciou, identificou e reconheceu as palavras. Realizou com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependia da escuta atenta e compreensão.	(P12) Não, não tive. /.../ os coordenadores sentam com a gente /.../ e aí eles passam pra gente uma ficha que a gente deve preencher /.../
(P7, A1) Em Inglês apresenta domínio e compreensão das palavras, pronuncia as mesmas, realiza com pertinência as atividades de pintura e as tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta e oralidade.	(P7) /.../ não, eu não tive acesso, foi falado em reunião que nós deveríamos elaborar o relatório /.../ com alguns pontos/.../ mas eu não cheguei a ter acesso ao documento, mas eu acredito que a escola deva ter.

Outros dois grupos de professores não fazem referência nos Relatórios, aos critérios oficiais de avaliação propostos no documento. Destes, 36% dizem que não o fazem porque não tiveram acesso ao documento e 21% afirmam ter tido acesso ao documento, mas não utilizam nenhum dos critérios propostos nele. Assim, temos um total de 57% dos professores que não fazem nenhuma referência aos critérios oficiais. Que critérios então eles utilizam para avaliar seus alunos? Em um dos trechos da entrevista, P9, ao falar que não teve acesso ao documento, explicita os seus próprios critérios de avaliação:

(P9) /.../ o aluno **precisa estar presente, enquanto aluno presente, naturalmente ele precisa ser participante, fazer as atividades, tanto escrita, como oral.** A gente olha muito também **a questão do comportamento do aluno**, há uma série de fatores, as atividades feitas diariamente, então há uma somatória, pra depois o aluno ter sua avaliação.

Podemos observar que P9, de acordo com o excerto acima, considera aspectos como a participação do aluno, a realização das atividades e o comportamento do aluno. Contudo, ao analisar os Relatórios escritos por ele, verificamos que outros aspectos também são avaliados, por exemplo, boa pronúncia, escrita, organização dos exercícios, personalidade do aluno (desenvoltura).

(P9, A4) Em Inglês, foi aluno participativo, **escreveu e pronunciou bem as palavras** e ainda realizou com eficiência as atividades sugeridas.

(P9, A1) No Inglês, apresentou domínio e compreensão das palavras, foi participativa e assídua nas aulas, além disso, **seus exercícios eram bem organizados.**

(P9, A5) No Inglês, foi participativa e interessada, demonstrando compreensão e domínio das palavras, realizou as atividades **com desenvoltura.**

No caso de P1, o critério utilizado por ele é se o aluno fez a tarefa: o que conta é o número de atividades ‘vistos’ que o aluno tem no caderno. O professor não explicita qual o critério que utiliza para estabelecer os conceitos ‘Bom’, ‘Ótimo’ e ‘Excelente’, apenas é explicitado o critério que ele utiliza para o conceito ‘Insuficiente’, quando o aluno não faz a atividade ou quando esta ficou ruim. Entretanto, mesmo aqui não há clareza, o que seria uma atividade ruim?

(P1) Eu faço atividades na sala de aula, trabalhinhos. Por exemplo, vamos trabalhar frutas hoje: desenhamos as frutas, pintamos, trabalhamos a pronúncia delas, tá fizemos a atividade, no final da atividade eu dou o visto e lanço quatro possíveis conceitos: Insuficiente **quando o aluno ou não fez ou ficou muito ruim mesmo**, Bom, Ótimo, Excelente, são esses quatros. [...] **recolho os vistos de períodos em períodos e vou somando**. Hoje, por exemplo, eu tava fazendo com os alunos do primeiro ano, recolhendo os cadernos, tava vendo essas atividades hoje: *greetings, school, colors, quem tinha os vistos [..] eu vejo o conceito que prevaleceu em cada um deles*, por exemplo, [...] eu coloco - o aluno teve nas seguintes atividades os desempenhos a seguir: *Greetings*, o aluno X teve desempenho Excelente, Ótimo ou Bom, coloco lá; *school*, foi tal o desempenho dele; *colors*, ele teve tal desempenho/...

Dos professores que afirmaram conhecer os critérios oficiais de avaliação, 21% disseram que conhecem, mas não utilizam e apenas 7% afirmam que conhecem e utilizam estes critérios. Questionados sobre o que acham dos critérios, alguns professores mostraram-se favoráveis enquanto outros acham que precisam melhorar.

(P11) Olha, no momento eu ainda acho que tá bom.

(P3) /.../ eu acho que ele ajuda bem o professor a avaliar o aluno/.../

(P5) eu acredito que fosse melhor inserir alguns outros itens pra ti ter /.../o que escrever mais/.../ o comportamento dele, por exemplo, não nos cabe colocar, e eu acho que é importante/.../

(P6) Ele serviu de uma base, mas eu acho que precisava ser mais trabalhado, ter mais coisas para que o professor possa dar continuidade na sua avaliação /.../ ali foi muito enxuto /.../ se tivesse mais detalhado esses tópicos /.../

Os critérios definidos externamente cumprem a função institucional da avaliação, visando informar aos pais e a comunidade escolar o desempenho dos alunos. No contexto analisado, há problemas com os critérios oficiais de avaliação propostos pelo documento (Eixos norteadores para a construção do relatório), como a falta de clareza na definição dos critérios e a incoerência destes com os objetivos de ensino. Também há divergências nas práticas dos professores: alguns seguem os critérios oficiais, mas a maioria se pauta em critérios diversos, intuitivos, nem sempre claros e explícitos para avaliar seus alunos. Como se trata de uma avaliação formal espera-se que os critérios oficiais sejam, no mínimo, um guia, uma orientação para avaliação, para que não se corra o risco de sair avaliando 'tudo' no aluno.

A definição dos critérios de avaliação sejam eles oficiais ou elaborados pelo próprio professor é fundamental para que se realize observações dos alunos na sala de aula. A maioria dos professores, nas entrevistas, afirmou que faz uso de observações para avaliar seus alunos, no entanto, essas observações não são planejadas, não há objetivos de aprendizagem definidos e nem critérios de avaliação. Conforme se observa na fala de P11, há uma tendência no professor a observar 'tudo'. Ora são apenas 45 minutos de aula semanais e cada turma tem em média 30 alunos. Como é possível o professor observar 'tudo' em todos os alunos. Segundo Hadji (1994, p. 36) “[...] não há observação possível senão para quem sabe, de certa forma, o que quer ver. Trata-se assim da ilusão que se pode proceder à observação antes de se ter definido o que se quer fazer”. Os critérios uma vez definidos e explicitados podem ser úteis para que o professor não se perca na observação.

(P11) A partir do momento que entro na sala de aula, do primeiro dia de aula, eu **observo** meus alunos /.../ mas **eu vou observando tudo**, o dia-a-dia de cada um /.../ (P11)

(P7) Aí aos poucos eu vou fazendo as **observações** no meu caderninho.

Alguns professores afirmaram gravar as aulas ou tirar fotografias para facilitar a observação. Porém, isso não resolve o problema da falta de critérios de avaliação. Quando o professor ouvir o áudio da gravação ou olhar a foto dos alunos, o que ele pretende observar? Não há como fugir dessa questão.

(P10) /.../ pelo fato de eu ter muitas turmas, normalmente eu **gravo** minhas aulas.

(P6) /.../ é um pouco trabalhoso porque não dá tempo de você conhecer o aluno, assim o nome, aí eu até faço assim, eu **bato foto** deles, aí eu digo: agora fala o teu nome, aí eu anoto, foto 1 e vou anotando/.../

Em nenhum momento os professores mencionam que se pautam nos critérios oficiais para fazer as observações nas aulas. Também não há menção a qualquer prática planejada de observação. Há apenas um registro intuitivo das aprendizagens que eles julgam importantes naquele momento.

#### 4. Considerações finais

Conforme constatamos na pesquisa realizada os critérios de avaliação são fundamentais. Pelo que constatamos a maioria dos professores não conhece ou não uso dos critérios de avaliação propostos pelo documento oficial. Isso levanta duas questões. A primeira diz respeito a inadequação dos próprios critérios definidos no documento. Vimos que eles não ajudam muito na avaliação, pois são bastante amplos. A segunda refere-se aos professores que nem utilizam os critérios propostos e nem souberam precisar que critérios utilizam para avaliar seus alunos. Há nesse caso uma avaliação intuitiva, apesar de formal e oficial. O professor não define anteriormente o que será observado e conseqüentemente avaliado no aluno. O registro do desenvolvimento do aluno oficializado no Relatório, documento que é entregue aos pais e as autoridades escolares, é feito de forma generalizada e arbitrária. Isso é prejudicial principalmente para o aluno de 1º ano, que está tendo um contato inicial com a língua estrangeira, uma vez que um resultado negativo pode provocar uma aversão do aluno ao idioma.

#### Referências

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

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMERON, 2001; CALADO, Sílvia dos S; FERREIRA, Sílvia C. dos Reis. *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. (2004) Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>> Acesso em 07/08/2013

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

CASTANHAL. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. *Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos*. Castanhal, 2012.

DIAS Américo; MOURÃO, Sandie. *Inglês no 1.º Ciclo Práticas partilhadas*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2005.

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

HADJI, Charles. *A Avaliação, Regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Tradução de Júlia L. Ferreira e José M. Cláudio. Portugal: Porto, 1994.

HADJI, Charles. *Avaliação Desmistificada*. [livro digital] Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman, 1992.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REILLY, Vanessa; WARD Sheila M. *Very Young learners*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ROCHA, Cláudia H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.