

A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Lívia de Souza Pádua

Submetido em 18 de agosto de 2016.

Aceito para publicação em 12 de dezembro de 2016.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 52, dezembro de 2016. p. 508-530

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 30 de dezembro de 2016

23:59:59

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO UMA PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

THE DIDACTIC SEQUENCE AS A PROPOSAL OF ASSESSMENT INSTRUMENT OF ENGLISH LEARNING TO CHILDREN

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Lívia de Souza Pádua

RESUMO: O dispositivo sequência didática (SD) preconiza o ensino de línguas por meio de atividades escolares, organizadas em torno de um gênero textual oral e/ou escrito. Dentre suas finalidades, uma SD permite uma avaliação de tipo formativa, assentada em critérios concretamente definidos, permitindo ao professor desfazer-se de julgamentos subjetivos. Esta pesquisa investigou até que ponto o dispositivo SD pode ser utilizado como instrumento de avaliação da aprendizagem de língua inglesa em crianças. Para a geração de dados, foi desenvolvida e aplicada uma SD em uma turma de quinto ano do ensino fundamental. Os dados apontam que avaliar por meio da SD diversifica os percursos do ensino-aprendizagem e pode, então, ser um instrumento que beneficia a diversidade individual e contribui com a avaliação contínua.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática; avaliação; ensino de língua inglesa para crianças.

ABSTRACT: The didactic sequence (DS) device advocates language teaching by means of school activities organized around a written and / or oral textual genre. Among its purposes a DS allows a formative type of assessment based on specifically defined criteria allowing the teacher to avoid subjective judgments. This research investigated the extent to which the DS device can be used as an evaluation tool for English language learning in children. For the generation of data a DS was developed and applied on a fifth grade class of an elementary school. The data point that to evaluate through a DS diversifies teaching and learning routes, and can then be a tool that benefits the individual diversity and contributes to continuous assessment.

KEYWORDS: didactic sequence; assessment; teaching English to children.

1. Introdução

Nos últimos anos o número de pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o ensino e aprendizagem e a formação de professores de língua inglesa para crianças (LIC) têm obtido destaque na grande área da linguística aplicada (LA daqui por diante).

O livro organizado por Rocha et al. (2010), “Língua Estrangeira para Crianças:

* Docente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem na mesma Universidade, doutora pela Universidade Estadual de Londrina, teacherjuliana@uol.com.br

** Tutora interativa na Universidade Norte do Paraná, mestre pela Universidade Estadual de Londrina, lívia_s_padua@hotmail.com

Ensino-Aprendizagem e Função Docente”, serviu de motivação principal para realizarmos um mapeamento de pesquisas desenvolvidas sobre LIC em nosso país. O mapeamento foi realizado pelos participantes de um projeto integrado (ensino, pesquisa e extensão)¹ e, a partir dele, foi possível evidenciar as temáticas mais e menos exploradas no âmbito de LIC. Dentre os temas mais recorrentes, estão o uso de histórias infantis no ensino de LIC (SANTOS, 2012; TONELLI, 2005, 2008a, 2008b); a formação de professores de LIC (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010); o uso de músicas e/ou do lúdico no ensino de LIC (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; ROCHA, 2009; TAMBOSI, 2006) e o livro didático no ensino de LIC (GIESTA, 2007; LIMA, 2010; MACHADO, 2008). Por outro lado, poucos foram os trabalhos encontrados acerca de parâmetros oficiais para o ensino de LIC (ROCHA, 2010) e sobre a avaliação no ensino desta (COSTA, 2009; PÁDUA, 2016).

A partir de tal constatação e de nossa própria prática docente, na qual nos deparamos, muitas vezes, com dificuldades de como realizar a avaliação da aprendizagem de crianças aprendendo inglês, estabelecemos este último como objeto de nossa investigação.

Com vistas ao melhor delineamento do foco de estudo e considerando que nossas pesquisas vêm se ocupando, essencialmente, do ensino e da aprendizagem de LIC com base em gêneros textuais, o objetivo deste artigo é investigar até que ponto o dispositivo SD, assim como proposto por Dolz et. al (2004), pode ser utilizado também como instrumento de avaliação no ensino de LIC.

Além desta parte introdutória e das considerações finais, o presente artigo está organizado em duas partes. Na primeira apresentamos os alicerces teóricos utilizados na pesquisa. Em seguida, trazemos o percurso metodológico, quando versamos sobre a geração de dados, a apresentação e a discussão dos resultados.

2. Fundamentação Teórica

Nesta seção desenvolvemos o referencial teórico que sustentou nossa pesquisa. Assim, discorreremos sobre o ensino de LIC por meio de gêneros textuais, seguido pelas definições de SD. Posteriormente, evidenciamos os principais conceitos de avaliação disseminados pela literatura especializada, a avaliação em crianças e, também, a avaliação em crianças aprendendo língua inglesa (LI). Para finalizar, abordamos as definições e aplicações da avaliação formativa.

2.1 Gêneros textuais e ensino de línguas estrangeiras para crianças

O ensino de línguas estrangeiras para crianças orientado por gêneros textuais é um tema que vem sendo discutido e pesquisado pelo fato de possibilitar um ensino contextualizado (TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2006; KLEIN, 2009). Contudo, no âmbito do ensino de língua estrangeira para crianças (LEC) e LIC, são poucas as

¹ Coordenado pela professora Juliana Reichert Assunção Tonelli na Universidade Estadual de Londrina (UEL) Uma investigação por meio de *web sites* foi executada a fim de levantar o número de pesquisas e quais os temas mais recorrentes no âmbito de LIC a partir da qual pudemos identificar as temáticas mais pesquisadas.

pesquisas que se pautam em tal perspectiva. Ao tratarmos do assunto, recuperamos aqui três trabalhos identificados sobre ensino de LEC e LIC com base em gêneros textuais, a saber: Tonelli e Cordeiro (2014), Buose (2016) e Queroz (2016).

O trabalho de Tonelli e Cordeiro (2014) discute maneiras de sensibilizar a aprendizagem de LI com crianças entre quatro e cinco anos e propõe o ensino por meio de gêneros textuais, mais especificamente, o gênero história infantil.

Buose (2016), por sua vez, investiga o processo de ensino e aprendizagem de LIC e como esse ocorreu em uma oficina desenvolvida no Programa Mais Educação no contraturno de uma escola municipal de Sinop, no Mato Grosso. A autora fundamentou teoricamente seu trabalho na perspectiva sociointeracionista, no ensino de LEC, nas características de crianças aprendizes de uma segunda língua, bem como no planejamento das aulas, nas habilidades do professor e na formação deste.

Queroz (2016) objetivou compreender a contribuição de uma SD, elaborada a partir de um conto de animais, para a compreensão e produção oral nas aulas de alemão para crianças e, para isso, propôs a utilização de uma SD como instrumento de ensino. Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), a pesquisadora inverteu o ensino e na aprendizagem de crianças de quatro e cinco anos, inseridas na rede particular de ensino.

Como podemos observar, os trabalhos que se ocupam do ensino de LEC e LIC por meio de gêneros textuais, mais especificamente, por meio de SD, embora tenham se revelado uma proposta frutífera no contexto em tela, são ainda incipientes. Isso posto, a fim de atingirmos nosso objetivo de pesquisa, apropriamo-nos dos pressupostos teórico-metodológicos que orientam o ensino de línguas, organizados com base em SD, e os adaptamos para o ensino de LIC.

No item subsequente, apresentamos a definição de uma SD, bem como sua estrutura de base.

2.2 Sequência didática: definições e estruturas

Uma SD é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma SD tem como propósito fazer com o que o aluno conheça determinado gênero textual, bem como suas peculiaridades, sua linguagem e seu uso a fim de poder fazer uso deste de maneira adequada em um cenário de comunicação determinado. “As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Para Dolz et al. (2004, p. 109-110), o ensino de gêneros orais e/ou escritos por meio de uma SD deve

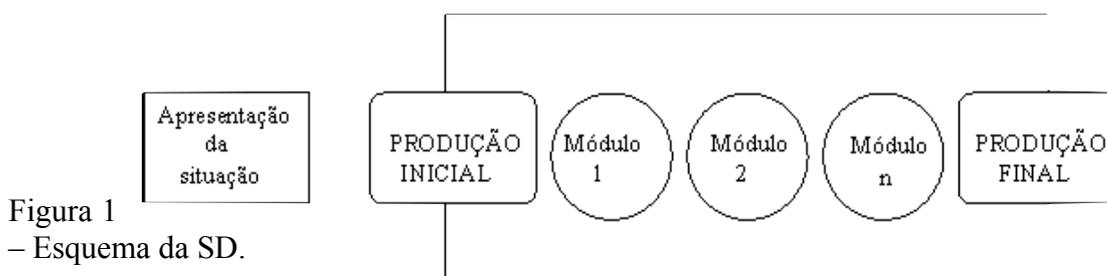
[...] preparar os alunos para dominarem sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorarem suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e

de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino de LIC com base em gêneros textuais e organizado didaticamente em torno de uma SD torna-se relevante por favorecer o acesso a novos conhecimentos, permitindo que estes sejam consolidados e, a partir disso, promovam o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999) necessárias para o agir linguageiro (Bronckart, 2003) em contextos de uso daquela língua estrangeira (LE).

Uma SD é composta da 1) apresentação de determinada situação; 2) da produção inicial; 3) seguida de módulos e, após estes módulos serem ensinados e aprendidos, é realizada 4) uma produção final, que tem como finalidade fazer com que o aprendiz coloque em prática o que foi estudado. A Figura 1 apresenta o esquema de tal proposta de ensino:

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).



A apresentação da situação é a etapa em que o professor descreve de maneira detalhada e clara a tarefa que será realizada pelos alunos ao final da SD. Esse é o momento essencial do desenvolvimento da mesma, pois os aprendizes devem entender a relevância e o propósito da produção oral ou escrita.

O papel da produção inicial é diagnosticar o quão familiarizados os alunos estão com o gênero a ser trabalhado, suas facilidades e dificuldades e, a partir desse diagnóstico, possibilitar que o professor adapte as atividades necessárias para capacitá-los com o intuito de que eles executem a produção final.

Os módulos visam intervir nas adversidades e dificuldades encontradas, por meio da produção inicial, e fornecer as ferramentas necessárias para que os aprendizes possam saná-las e, assim, dominar o gênero estudado. O número de módulos e de atividades presentes em cada um destes não é pré-estabelecido. É de incumbência de o docente determinar a quantidade de módulos necessários para guiar os alunos em direção à realização da produção final e à gama de atividades que estarão contidas em cada um deles.

De acordo com Gonçalves e Nascimento (2010, p. 246), o papel dos módulos é de

[...] trabalhar problemas detectados na avaliação diagnóstica. Problemas de níveis diferentes: a) representação da situação de comunicação (contexto de produção); b) pesquisas e leituras para melhorar a falta de conhecimento sobre o tema; c)

atividades para o planejamento do texto: a estrutura mais ou menos convencional do gênero; d) atividades sobre o estilo do gênero em diferentes autores; e) atividades sobre os títulos. f) atividades de observação e de análise de textos; g) tarefas simplificadas de produção de textos; h) análise linguística (ortografia, pontuação, conexão, coesão referencial, coesão verbal, organização sintática, variante linguística, vocabulário...); i) atividades com gêneros orais pertinentes.

A produção final é a ocasião em que o aluno coloca em prática tudo o que foi aprendido durante a realização das atividades no decorrer dos módulos. Nesse momento o professor pode realizar uma avaliação formativa (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010) e/ou uma avaliação somativa (DOLZ et al. ,2004) e, assim, verificar os resultados alcançados.

De acordo com DOLZ et al. (2004), a avaliação somativa poderá ser realizada exclusivamente acerca da produção final e concerne ao professor a tarefa de determinar os critérios avaliativos que serão parâmetros para a efetivação desse modo de avaliação.

Durante a realização dos módulos e, antes que a produção final seja realizada, é possível que os alunos façam refações. Por meio delas, o professor pode diagnosticar possíveis dificuldades encontradas pelos aprendizes, sanar as dúvidas durante a produção e, assim, reformular, caso seja necessário, os módulos que serão ministrados em seguida.

A seguir, apresentamos os conceitos de avaliação e de avaliação em crianças para, na sequência, abordarmos alguns dos aspectos inerentes à avaliação em crianças aprendendo LIC.

2.3 Alguns conceitos de avaliação

O termo avaliar², de acordo com o dicionário Online Informal do ano de 2008, significa verificar a aquisição de competências e habilidades em determinada área do conhecimento e determinar o grau de retenção do conhecimento pelo aprendiz.

Segundo Sachetto (2013), a avaliação consiste em

[...] um processo abrangente da existência humana, que implica em uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os problemas identificados.

Para Tayler (1974 apud HAYDT, 2008, p. 11), “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo do ensino”.

Scriven (1978 apud HAYDT, 2008, p. 12) descreve a avaliação como

² Neste trabalho os termos “avaliar” e “avaliação” são considerados sinônimos.

[...] uma atividade metodológica que consiste na coleta e combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas e critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos e da coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios.

Já Stufflebeam (1978 apud HAYDT, 2008, p. 12) descreve a avaliação como um “processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”.

Benjamim S. Bloom, Thomas Hastings e George Madaus (1983) partilham da mesma opinião sobre o que é avaliar e caracterizam a avaliação como

[...] um método de coleta e de processamento de dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino, [...] um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais, [...] um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais (apud HAYDT, 2008, p. 13).

Haydt (2008) afirma que elementos comuns tornam possível caracterizar a avaliação como 1) um processo contínuo e sistemático; 2) funcional; 3) orientadora; e 4) integral. A autora considera que a avaliação, compreendida como um processo contínuo e sistemático, “não pode ser esporádica, nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada”; a mesma é funcional “porque se realiza em função de objetivos, em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos”; é orientadora porque “não visa eliminar alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos”; e finalmente é integral “pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo” (HAYDT, 2008, p. 13-14).

Hoffmann (2014) sustenta que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, da melhoria desta, e uma avaliação tradicional, com testes e atribuições de notas, não contribui com essa melhoria. A autora afirma que, para alunos e professores, os atos de fazer provas, dar e receber notas, analisar e julgar desempenhos são conceitos de avaliação, enquanto, de acordo com suas reflexões, “a avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno” (HOFFMANN, 2014, p. 3).

Hoffmann (1993 apud FURTOSO, 2011, p. 105) entende a avaliação como “uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido”.

Com base nas afirmações de Hoffmann (2014), é possível então categorizar que o processo de ensino-aprendizagem e o modo como a avaliação é realizada são mais importantes que apenas evidenciar resultados. Assim, é plausível afirmar que a trajetória

e o desenvolvimento do aluno devem ser colocados em primeiro lugar ao invés da tão temida nota.

Furtoso (2011, p. 218), por sua vez, afirma que “a avaliação é um elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem” e a autora acredita que esta pode exercer um impacto positivo, quando não reduzida meramente ao papel de testagem, de classificação e de mensuração.

Furtoso (2011) cita Scaramucci e Hadji e as pesquisadoras alegam que “a avaliação não pode ser abordada como elemento isolado, sendo pelo contrário, elemento fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem” (SCARAMUCCI, 1993; 1998; 2006; HADJI, 2001 apud FURTOSO, 2011, p. 16). A partir da citação prevista, Furtoso (2011, p. 16) atesta que, “partindo desse pressuposto, de que ensino, aprendizagem e avaliação são partes de um mesmo processo, focalizar a avaliação nos permite repensar também as outras duas etapas, o ensino e a aprendizagem”.

Freire (2001, p. 83) reconhece que

não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la.

O autor faz uma comparação da importância que a avaliação exerce no ensino quando diz que “a prática precisa da avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva” (FREIRE, 2001, p. 84).

Furtoso (2011, p. 17), por sua vez, afirma que, “no que diz respeito às Línguas Estrangeiras (LE), o cenário da avaliação é bem parecido com o que acontece em outras áreas do conhecimento, ou seja, uma tendência de redução do processo avaliativo à aplicação de provas” e a autora faz sua crítica a essa prática quando diz que,

[...] embora se continuasse reconhecendo que a avaliação educacional visava a analisar o alcance dos objetivos educacionais, sua função não deveria ser mais a de legitimar a aprovação ou reprovação do aluno e sim subsidiar o processo de ensino-aprendizagem (FURTOSO, 2011, p. 106).

Para Hoffmann (2008), a ação de diagnosticar o processo de ensino, precisa ser cotidiana e contemplar outros instrumentos possíveis, como seminário, debate, relatório e observação e, como mostra o Quadro 1, apresentado em Haydt (2004 apud FURTOSO, 2011, p. 109), existem vários outros instrumentos de avaliação que podem ser utilizados.

Fonte: Haydt (2004 apud FURTOSO, 2011, p. 109).

Técnicas	Instrumentos	Observações
1. Observação	1.1 Lista de controle ou categorias 1.2 Escala de classificação 1.3 Anedotário 1.4 Roteiro de visita à casa do aluno	Outro termo para anedotário: - registro anedótico
2. Inquirição	2.1 Questionário 2.1.1 Inventário 2.1.2 Escala de atitudes 2.2 Roteiro de entrevista 2.3 Sociograma	Segundo Mediano, a entrevista é um processo de obter informações e o instrumento é o roteiro da entrevista.
3. Testagem (Aplicação de provas)	3.1 Prova oral 3.2 Prova escrita 3.2.1 Dissertativa 3.2.2 Objetiva - construída pelo professor - teste padronizado	Alguns autores chamam de teste só aquele que é padronizado (de aproveitamento, de aptidão, etc.), entendendo que a prova testa conteúdos programados e o teste avalia conhecimentos do aluno sem necessariamente estarem relacionados a conteúdos específicos.
4. Autoavaliação	4.1 Lista de verificação 4.2 Escala de classificação 4.3 Gráfico	Alguns autores consideram a autoavaliação como técnica e outros como instrumento.

Figura 2 – Técnicas e instrumentos de avaliação

Ao examinar a Figura 2, é possível verificar o leque de possibilidades de instrumentos de avaliação que o educador pode utilizar e, ao empregar diferentes instrumentos, alunos e professores podem beneficiar-se; no caso dos alunos, os mesmos podem atentar que o momento da avaliação pode ser uma ocasião de autoconhecimento, de descontração e não apenas de preocupação e pavor, como acontece pela aplicação de testes, e, no caso dos professores, é a oportunidade que eles possuem de conhecer melhor seus alunos, compreender as dificuldades que estes possuem e explorar as capacidades destes.

Cabe, então, ao professor, selecionar os instrumentos avaliativos que sejam mais adequados ao seu contexto de trabalho, especialmente ao público para o qual ministra aulas, e se utilizar de outras técnicas que não unicamente a de testagem.

A partir de todas as concepções do que é avaliação, podemos dizer que, embora esta ainda seja conceituada como seletiva, classificatória e comprovativa, ela exerce uma função relevante no ensino-aprendizagem, na prática e no desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, a avaliação pode ser considerada um processo que deve ser realizado para diagnosticar conteúdos assimilados e não assimilados pelos alunos, verificar as competências adquiridas e analisar a eficácia do método de ensino adotado.

Após disseminar os conceitos de avaliação, discorreremos sobre a avaliação em crianças.

2.4 Avaliação em crianças

Pela falta de critérios sobre como avaliar crianças, torna-se difícil afirmar como a avaliação deve ser realizada.

Para Hoffmann (2000, p. 84), é necessário “perceber a criança como o centro da ação avaliativa, [...] observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela”, desse modo, as habilidades da criança, suas necessidades e seu desenvolvimento serão avaliados cotidianamente.

Fernandes (2005, p. 7) considera que

[...] os alunos constroem o conhecimento, criando as suas próprias interpretações, os seus modos de organizar a informação e as suas abordagens para resolverem problemas. Por outro lado, assume-se que, apesar das aprendizagens exigirem trabalho individual de interiorização, são processos eminentemente sociais que, por isso, não podem ser integralmente compreendidas sem ter em conta o seu contexto e o seu conteúdo social.

A autora complementa seu pensamento sobre a aprendizagem infantil quando afirma que “os processos de aprendizagem não são propriamente lineares, desenvolvendo-se em múltiplas direções e a ritmos que nem sempre obedecem a padrões regulares.” (FERNANDES, 2005, p. 6). Desse modo, o aprendizado infantil é um processo variável de indivíduo para indivíduo e depende das condições de aprendizagem, da evolução do aprendiz, do convívio social e de fatores que podem contribuir para o desenvolvimento da criança. Assim, o desenvolvimento infantil e suas variações também são questões a serem consideradas no momento da avaliação. Uma criança pode desenvolver-se fisicamente mais rapidamente do que outras, mas mais lentamente emocional e socialmente. Esse desenvolvimento variável entre as crianças pode fazer com que alguns procedimentos avaliativos não sejam apropriados para todas elas.

Tal pensamento nos leva a Fernandes (2005) que afirma que a avaliação infantil possui papel mais amplo do que apenas verificar se o conteúdo ministrado foi internalizado. Segundo o autor, a avaliação

[...] tem de contribuir para o desenvolvimento de processos complexos de pensamento, motivando os alunos para a resolução de problemas e para a valorização de aspectos de natureza socioafetiva e mais orientada para as estratégias metacognitivas utilizadas pelos alunos (FERNANDES, 2005, p. 7).

Para Hoffmann (2000, p. 80), “observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor dos resultados alcançados pela criança”. A autora afirma que, acima de tudo, é necessário “perceber a criança como o centro da ação avaliativa, [...] observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela”, desse modo, cada criança tem que ser vista como um sujeito único, com necessidades e habilidades únicas e avaliadas de modo contínuo e por meio de instrumentos distintos.

De acordo com a pesquisadora:

[...] a ação avaliativa [...] deve ser essencialmente contrária a uma concepção de julgamento de resultados. Principalmente por confiar nas possibilidades próprias das crianças, negando a determinação “a priori” de comportamentos esperados, e por introduzir a perspectiva da avaliação como fundamento da ação educativa a partir da valorização das crianças em suas manifestações (HOFFMANN, 2000, p. 80).

Portanto, o ato de avaliar crianças em contextos de aprendizagem está profundamente conectado à imprescindibilidade de comprovar a eficácia do ensino e averiguar se a aprendizagem infantil está ocorrendo de forma efetiva e, caso o ensino ou a aprendizagem não esteja ocorrendo de forma adequada, a avaliação permite que o docente reveja o processo em que a falha está ocorrendo e possa, conseqüentemente, melhorá-la.

5 Avaliação em crianças aprendendo língua inglesa

Avaliar ainda é uma dificuldade encontrada por professores, seja em língua materna ou em língua estrangeira. Porém a dificuldade amplia-se quando a discussão encontra-se no modo em como avaliar crianças que estão aprendendo uma língua estrangeira/adicional (LE/LA) – no nosso caso, a língua inglesa.

Lima (2010), baseada em Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003), apresenta quatro motivos para avaliar o ensino de LIC. Em primeiro lugar está

[...] a necessidade do professor de monitorar o progresso dos alunos, a fim de observar suas dificuldades e de procurar a melhor forma de ajudá-las. Em segundo lugar, considerando que a aquisição de uma língua é um processo longo, as autoras

sugerem que a avaliação permite aos alunos visualizarem seu progresso, os objetivos que conseguiram alcançar e, assim, motivá-los. O terceiro motivo para utilizar a avaliação refere-se ao fato de que as informações obtidas por meio da avaliação podem ajudar o professor a avaliar seu trabalho e fazer as modificações necessárias para cada contexto de ensino. O último motivo apontado pelas autoras considera que o professor é responsável pelo progresso dos alunos e que, por isso, precisam de evidências que mostrem às pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (alunos, pais, autoridades, etc.) o desempenho dos alunos (IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003, apud LIMA, 2010, p. 61).

À vista disso, podemos sustentar a relevância de avaliar crianças aprendizes de LIC de modo a evidenciar suas facilidades e dificuldades e, por meio destas, salientar seu progresso, promover *feedback* e, motivá-las.

A respeito do *feedback*, McKay (2006) afirma que as crianças precisam de experiências que façam com que elas se sintam bem com suas próprias experiências e que um *feedback* e uma avaliação positiva podem ajudá-las a manter o entusiasmo na aprendizagem de uma LE. Para a autora, a ausência de um *feedback* positivo pode resultar em perda de motivação, perda de autoestima e, por vezes, ter consequências em longo prazo, como a aversão pela LE.

Ainda, segundo McKay (2006), uma avaliação eficaz permite que educadores obtenham *feedback* do processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos, direcionando as decisões a serem tomadas em relação às metodologias de ensino e indicando sobre como os alunos estão realizando as tarefas e internalizando o conteúdo e, para crianças, uma abordagem avaliativa individualizada é imprescindível pelas características especiais de crescimento, alfabetização e vulnerabilidade que as crianças trazem para a aprendizagem de línguas.

Isso posto, reiteramos o destaque que o *feedback*, atribuído de maneira correta, gera no processo de ensino-aprendizagem-avaliação³, visto que contribui para o professor (re)pensar sua metodologia e, conseqüentemente, sua prática, na motivação dos alunos em aprender LI cada dia mais, nos diferentes instrumentos avaliativos que podem ser utilizados e no modo como a avaliação é realizada. Para McKay (2006), os efeitos de avaliação na educação infantil podem ser positivos ou negativos, dependendo de uma série de fatores que incluem a maneira como o processo de avaliação é realizado, sua finalidade e como este é utilizado. Segundo a autora, procedimentos avaliativos eficazes são aqueles que foram projetados para garantir informações

³ Adotamos o termo utilizado por Furtoso (2011), por concordarmos que são práticas indissociáveis.

relevantes sobre as habilidades e o progresso do aluno. Avaliações justas são aquelas que fornecem informações significativas e adequadas sobre a capacidade de uso da linguagem de uma criança.

Assim, a avaliação no ensino-aprendizagem de LIC deve ser apropriada para o contexto, para a idade das crianças e do material utilizado durante as aulas ministradas dado as características peculiares e específicas que aquelas detêm no aprendizado e na aquisição de LI, porém estamos cientes das dificuldades que podem ser encontradas ao avaliarmos crianças aprendizes de LI. Duboc (2007) investigou, principalmente, como se dá a avaliação de LI no ensino fundamental e verificou que os principais problemas foram “(1) a significação da avaliação como sinônimo de mensuração; (2) a ênfase à avaliação de conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis; e (3) a utilização de provas escritas como a principal modalidade de avaliação” (DUBOC, 2007, p. 267).

Como pesquisadoras da área de LIC, temos percebido que os problemas, colocados por Duboc (2007), mais consolidados, são os de número (2) e (3). Concernente a isso, a autora afirma que, “dentre os inúmeros aspectos que poderiam ser avaliados, os professores têm priorizado aqueles considerados fáceis de serem ensinados” e o exemplo recorrente é a ênfase na avaliação de aspectos gramaticais. Ela acrescenta ainda que “a prova escrita constitui o instrumento mais utilizado no ambiente escolar dentre as mais variadas formas de registro avaliativo” (DUBOC, 2007, p. 269).

A recorrente avaliação de noções gramaticais, somada ao frequente uso da prova escrita, se dá pelo fato de os docentes julgarem os mesmo como conteúdo e instrumento de fácil correção, práticos e invariáveis, posto que são mais familiares aos professores, de fácil uso e estrutura fixa.

Podemos afirmar que a avaliação em crianças deve ocorrer de maneira sistêmica, contemplando e abarcando os mais variados aspectos da língua, contribuindo para melhor aprendizado e desenvolvimento do aprendiz e em conformidade com as práticas de ensino, utilizadas em sala de aula pelo educador.

Mediante o exposto, podemos afirmar que a avaliação vai além de atribuir uma nota, uma classificação. O ato de avaliar significa avaliar competências, observar o aluno em sua totalidade e em sua capacidade de pensar e de agir em determinadas situações. Para o professor, a avaliação permite refletir sobre suas práticas em sala de aula e, a partir dessas práticas, (re) pensar e transformar as ações e o ensino.

Ao ser avaliada a criança não precisa estar ciente de que avaliação será realizada. O mais importante é que a criança realize a tarefa de maneira a demonstrar o conhecimento construído e a evidenciar as dificuldades apresentadas, agindo, assim, como sujeito ativo e responsável pelo seu desenvolvimento e como ser autônomo intelectualmente e participativo.

Em sequência, trataremos da avaliação formativa.

2.6 Avaliação formativa

McKay (2006) afirma que os modos de avaliação podem ser definidos como formais ou informais⁴. A avaliação informal refere-se à avaliação realizada em sala de aula, durante um período, um curso ou o processo de ensino e aprendizagem. Enquanto a avaliação formal se pauta em uma avaliação planejada e realizada de acordo com procedimentos formais, como provas e tarefas, por exemplo.

O modo formativo é considerado informal e o aluno é avaliado por suas respostas, por meio do diagnóstico do educador e da análise das especificidades, dos pontos positivos e negativos cada aluno. Esse modelo de avaliação é usado predominantemente para fins pedagógicos, e, por meio da análise e das observações obtidas, uma avaliação somativa pode ser elaborada.

De acordo com Haydt (2008), a avaliação formativa tem a função de verificar os resultados das atividades realizadas, determinar se os alunos estão dominando os conteúdos ensinados-aprendidos e, assim, conseqüentemente, controlar o quanto o ensino e a aprendizagem estão sendo efetivos.

Esse modo avaliativo é realizado no decorrer de um período, podendo este ser curto ou longo, e tem como principais objetivos fazer com que os aprendizes conheçam seus erros e acertos e consigam identificar o motivo das falhas cometidas. Para Haydt (2008, p. 18), tal modalidade de avaliação “é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor”.

Corroborando a autora supracitada e complementando a citação aludida, a avaliação formativa viabiliza que o docente oriente seus discentes por meio do *feedback*, permitindo que o professor possa identificar falhas o ensino e possa, então, aperfeiçoar sua prática. Haydt (2008) complementa afirmando que esse modo de avaliar pode ser aplicado como fator motivacional da aprendizagem, sendo um recurso de efeitos positivos por evitar tensões e desconfortos que a avaliação gera.

De acordo com Fernandes (2004), a principal função da avaliação formativa é a relação que esta pode exercer em toda comunidade escolar. O autor português afirma que

[...] a avaliação tem que envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes, os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação ou de que a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação (FERNANDES, 2004, p. 12).

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico de nossa pesquisa. Descrevemos a geração dos dados e os procedimentos de análise.

3. Percurso Metodológico

4 Por meio das avaliações formais e informais, é possível aludir à avaliação formativa, à avaliação somativa, à avaliação diagnóstica, à avaliação para fins de colocação, à avaliação incentivadora e motivadora e à avaliação por pesquisa. Sabemos da relevância de todos os tipos avaliativos, porém, neste artigo, manteremos o foco principal no tipo formativo pelo fato de estarmos trabalhando com a SD como um possível instrumento avaliativo de LIC.

A metodologia no que concerne à elaboração deste estudo está na elaboração de uma SD, conforme proposto pelo grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); na pilotagem desta SD em uma turma do quinto ano no Colégio Estadual Professor José Aluísio Aragão – Colégio de Aplicação Campus UEL – e na análise das atividades realizadas pelos alunos ao longo da SD.

Como consequência dos pontos elencados acima, esta pesquisa centra-se no tema avaliação. Mais especificamente, em como avaliar crianças aprendizes de inglês e na SD como instrumento avaliador dessa aprendizagem.

3.1 Geração de dados

Os dados analisados foram gerados a partir da aplicação de uma SD durante as aulas de língua inglesa ministradas no Colégio Estadual Professor José Aluísio Aragão – Colégio de Aplicação (Campus UEL) – pelas professoras participantes de um projeto integrado (ensino, pesquisa e extensão)⁵, em turmas de quinto ano dos turnos matutino e vespertino no período de 13/08/2013 a 05/12/2013⁶.

A SD foi produzida tendo como base um livro de história escolhido pelos próprios participantes do projeto. A história “The Little Cloud”, de Eric Carle, conta sobre uma nuvenzinha que, no decorrer do dia, assume formatos diferentes.

Retomando o conceito de uma SD, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a mesma é composta de 1) apresentação da situação, 2) realização da produção inicial, 3) desenvolvimento dos módulos e 4) elaboração da produção final e ainda por refações, caso o docente julgue necessário, da produção inicial para averiguação dos avanços e das dificuldades encontradas pelos alunos antes da produção final. As etapas constituintes da SD elaborada e aplicada com vistas ao ensino de LIC foram:

Etapa 1: Apresentação da situação. A apresentação da situação e a contação da história *Little Cloud* foram realizadas no dia 13/08/2013. A apresentação da situação foi feita pelas professoras responsáveis por cada turma por meio da contação da história “The Little Cloud” e da apresentação de um vídeo previamente gravado, no qual crianças descreviam diferentes formatos de nuvens. Os passos realizados para a apresentação da situação foram os seguintes: após a leitura da história, as professoras questionaram os alunos acerca de quais outros possíveis formatos, além daqueles apresentados na história, a nuvem poderia assumir, bem como se eles já haviam visto nuvens com diferentes desenhos no céu. Com isso, objetivou-se preparar os alunos para o projeto de classe e para a produção final que consistiu na proposição, por parte dos alunos, de outros possíveis desenvolvimentos da história, ou seja, seguindo uma das características próprias de uma HI – conter começo, meio e fim -, o projeto de classe consistiu na recriação, por parte dos alunos, do meio da história. Em

⁵ A SD foi produzida pelos participantes do projeto “O TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE”, coordenado pela professora doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli e elaborada com base em um livro de história infantil, intitulado *Little Cloud*, escrito pelo autor Eric Carle.

⁶ A referida escola não oferece aulas de LI na grade curricular. Sendo assim, o único contato formal com a língua deu-se durante as aulas ministradas por meio do projeto.

seguida, foram colados cartazes na lousa representando nuvens com diferentes formatos (cachorro, peixe, bola e pipa) os quais foram confeccionados de materiais diversos (algodão, pipoca, arroz e barbante branco) e, assim, o vídeo foi apresentado aos alunos. Enquanto assistiam à gravação, os alunos tinham que estar atentos à fala das crianças⁷ para que pudessem reconhecer o formato das nuvens descritas por cada uma delas durante o vídeo, bem como o material com que a respectiva nuvem havia sido confeccionada. Feito isso, o projeto de classe foi apresentado para a turma e, ao final da SD, os alunos deveriam ser capazes de elaborar a produção oral da seguinte sentença: “My cloud is a _____” para descrever as nuvens que eles mesmos confeccionariam⁸.

Etapa 2: Produção inicial: a produção inicial também foi realizada no dia 13/08/2013 e quando as crianças foram convidadas a produzir um desenho em resposta à seguinte pergunta: Que formato tem a sua nuvem?. O desenho foi feito em cartolina azul representando o céu e com tinta guache branca, a nuvem, permitindo que o desenho dos alunos ficasse o mais próximo das ilustrações do livro. É relevante mencionar que a produção inicial foi realizada em língua materna, pois, como previamente mencionado, os alunos não tinham aulas de língua inglesa na grade curricular e o contato formal com a língua seria a partir das aulas ministradas pelos participantes do projeto. Sublinhamos também que a resposta dos alunos foi de acordo com os formatos que a nuvem tomou no decorrer da história.

Etapa 3: Módulos: os módulos foram elaborados a partir da história do livro *Little Cloud* e das transformações que a nuvem sofria. Foram elaborados e aplicados quatro módulos: 1) o módulo do *My*, 2) o módulo dos *Farm Animals*, 3) o módulo dos *Flying Objects* e *Flying Animals* e 4) o módulo dos *Sea Animals*, e cada um deles foi desenvolvido ao longo de três aulas, com duração de 50 min. cada, às terças-feiras, com ênfase na produção oral contextualizada nos períodos de 20/08/2013 a 03/09/2013, 10/09/2013 a 24/09/2013, 01/10/2013 a 22/10/2013 (15/10/2013 foi recesso pelo dia dos professores), 05/11/2013 a 19/11/2013, respectivamente. Cada módulo teve como objetivo preparar os alunos para a realização da produção final. O objetivo do módulo do *My* foi que os alunos aprendessem o pronome possessivo “meu” (*My*) e soubessem utilizá-lo para descrever a nuvem, utilizando-o de modo adequado na apresentação do formato que sua nuvem havia tomado.

Nos módulos do *Farm Animals*, *Flying Objects* e *Flying Animals* e *Sea Animals* o objetivo principal foi a aprendizagem de vocabulário contextualizado o qual seria posteriormente utilizado para descrever o novo formato da nuvem de acordo com a percepção e escolha de cada aluno. As atividades envolveram o uso de materiais didáticos próprios ao ensino de LIC, como, por exemplo,

7 Agradecemos à professora Pricila Ceranto, pela gravação do vídeo o qual foi gravado por alunos de sua escola de Apucarana.

8 Notamos que os alunos deverão completar a frase com um dos vocábulos ensinados durante os módulos, como, por exemplo: *My cloud is a shark*. (*Shark* foi uma das palavras ensinadas durante o Módulo *Sea Animals*).

*flashcards*⁹, atividades orais e escritas e jogos.

Etapa 4: Primeira refacção – primeira tentativa de produção oral em LI: a primeira refacção foi também a primeira tentativa de produção oral em língua inglesa, realizada no dia 29/10/13 e com objetivo de que os alunos colocassem em prática o conteúdo ensinado-aprendido até essa data. Os alunos escolheram um dos itens lexicais trabalhados até o momento, dentro dos módulos ensinados – *Farm Animals*, *Flying Objects* e *Flying Animals* -, e fizeram um desenho com giz branco da forma com que a sua nuvem havia se transformado em papel camurça azul. Depois do desenho pronto, cada aluno foi convidado ir à frente da sala de aula, mostrar o desenho para os colegas, descrevê-lo produzindo a frase “*My cloud is a _____*” (completando com o animal ou objeto que havia desenhado).

Etapa 5: Produção final: A produção final, dividida em duas etapas, foi realizada nos dias 26/11/2013 e 05/12/2013, sendo que a primeira consistiu na realização de outro desenho feito no papel camurça e com giz branco, agora de um item lexical escolhido dentre os quatro módulos trabalhados – módulos dos *Farm Animals*, *Flying Objects* e *Flying Animals* e dos *Sea Animals* – a produção oral da frase “*My cloud is a _____*” (completando-a com o vocábulo selecionado) e a gravação do vídeo dessa produção oral. Na segunda etapa os alunos assistiram ao vídeo que eles mesmos produziram e, em seguida, as professoras questionaram se eles conseguiam identificar o formato da nuvem. Ou seja, os alunos deveriam compreender a descrição da nuvem, o que nos permitiria avaliar o nível de compreensão oral de cada criança, assim como o seu desenvolvimento linguístico.

3.1 Apresentação e discussão dos resultados

Para fins de análise, foram consideradas as respostas dos alunos (vinte e oito de um total de trinta e três) cujos pais assinaram e entregaram o termo de autorização para participação desta pesquisa.

A avaliação por meio da SD foi desempenhada com suporte em Haydt (2008) que afirma ser a avaliação formativa realizada durante um período letivo e a mesma ter como finalidade verificar se os alunos estão alcançando os objetivos esperados. E ainda, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pelos teóricos atestarem que o procedimento SD possibilita a avaliação formativa, ou seja, calibrar o processo de ensino-aprendizagem.

Importa ressaltar que os alunos foram avaliados no decorrer de todas as aulas e de cada uma das atividades que realizaram ao longo da SD. Contudo, neste artigo, analisamos a avaliação das produções orais em dois momentos específicos: a primeira refacção e a produção final.

O primeiro momento, indispensável para a exposição dos elementos por meio dos quais os alunos foram avaliados, ocorreu quando os alunos elaboraram a primeira

⁹ Os *flashcards* são ferramentas comumente utilizadas no ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de gravuras em tamanho grande que podem ou não trazer a forma escrita do objeto explorado.

refacção – após o módulo 2 – que pode ser denominada também como uma primeira tentativa de produção oral em LI.

Ao realizarem a produção em LI, 15 dos 28 alunos descreverem o formato de suas nuvens sem cometerem erros linguísticos, como é possível observar no excerto 1:

Excerto 1:

- Aluno 2: My cloud is a balloon.
- Aluno 3: My cloud is a balloon.
- Aluno 4: My cloud is a hot air balloon.
- Aluno 8: My cloud is a balloon.
- Aluno 9: My cloud is a balloon.
- Aluno 12: My cloud is a hot air balloon.
- Aluno 14: My cloud is a hot air balloon.
- Aluno 18: My cloud is a pig.
- Aluno 20: My cloud is a hot air balloon.
- Aluno 21: My cloud is a hot air balloon.
- Aluno 22: My cloud is a hot air balloon.
- Aluno 24: My cloud is a hot air balloon.
- Aluno 25: My cloud is a balloon.
- Aluno 27: My cloud is a balloon.
- Aluno 28: My cloud is a pig.

Seis alunos cometeram o que consideramos pequenas inadequações¹⁰, como, por exemplo, o não uso do verbo *to be* (*is-* que, nesse contexto, significava *ser* e, quando conjugado para o presente simples, passa a ser *é*) e do artigo definido *a* (que significa um ou uma) do modo como é mostrado no excerto 2:

Excerto 2:

- Aluno 1: My cloud * a balloon.
- Aluno 6: My cloud is * butterfly.
- Aluno 7: My cloud is * hot air balloon.
- Aluno 10: My cloud is * hot air balloon.
- Aluno 11: My cloud is * pig.
- Aluno 16: My cloud is * dog.

Outro deslize cometido pelos aprendizes¹¹ foi o uso do singular (*cloud is*) quando era necessário que o plural (*clouds are*) fosse usado, como exemplificado no excerto 3:

Excerto 3:

- Aluno 5: My cloud is balloons.
- Aluno 13: My cloud is balloons.
- Aluno 15: My cloud is bubbles.

¹⁰ No excerto 2, indicamos com um asterisco o local na sentença onde o verbo ou o artigo deveriam ter sido empregados.

¹¹ Aqui não consideramos uma inadequação, pelo fato de que a diferença e o uso correto não haviam sido previamente explicados.

Aluno 17: My cloud is bubbles.
 Aluno 19: My cloud is a bubbles.
 Aluno 23: My cloud is bubbles.
 Aluno 26: My cloud is bubblles.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a importância da primeira produção e da refacção está exatamente na possibilidade de observar as familiaridades e as dificuldades que os discentes possuem, sendo o professor capaz de reformular, adaptar e moldar as atividades da SD de acordo com as necessidades e capacidades dos alunos e, assim, desenvolver a avaliação formativa.

Isso posto, mediante as inadequações e as possibilidades de aprendizagem identificadas nas crianças, adaptamos a SD, introduzindo, antes do início do próximo módulo (Módulo 3), a apresentação das diferenças e do emprego do singular e do plural do verbo *to be*.

Destacamos aqui o papel essencial de uma SD, em especial, no ensino de LIC que é a possibilidade de adequar as atividades previamente elaboradas e/ou selecionadas para um trabalho com crianças aprendendo uma LE. No decorrer da aplicação da SD e da identificação das limitações dos alunos, foi possível adequar as atividades. Nesse caso, foram retomadas questões inerentes ao uso do verbo *to be*, essencial para o projeto de classe.

O segundo momento significativo para a avaliação formativa dos alunos ocorreu quando a produção final começou a ser executada e, a partir daquela aula, a produção oral foi avaliada novamente.

Da primeira produção para a segunda foi possível observar que a maioria das crianças (vinte e cinco delas) atribuiu uma forma diferente para a sua nuvem e que 21, do total de 28 alunos, fizeram uso do singular em ambas as ocasiões: na refacção e na produção final.

Em relação às inadequações, podemos afirmar que estas continuaram semelhantes à primeira refacção – o esquecimento do artigo *a*, por exemplo – porém os alunos demonstraram ter compreendido o uso do verbo *to be*, tanto em sua forma no singular bem como sua flexão para o plural e nenhum deles se esqueceu de utilizá-lo ao descrever sua nuvem, conforme apresentamos no excerto 4:

Excerto 4:

Aluno 1: My cloud is a whale.
 Aluno 2: My cloud are balloons.
 Aluno 3: My clouds are bubbles.
 Aluno 4: My cloud is a snake.
 Aluno 5: My cloud are bubbles.
 Aluno 8: My cloud is a balloon.
 Aluno 9: My cloud is a butterfly.
 Aluno 10: My cloud are balloons.
 Aluno 13: My cloud is a hot air balloon.
 Aluno 14: My cloud are balloons.
 Aluno 15: My cloud are bubbles.
 Aluno 16: My cloud is a bee.
 Aluno 17: My cloud is a shark.
 Aluno 18: My cloud is a butterfly.

Aluno 23: My cloud is a fish.

Aluno 24: My cloud is a balloon.

Aluno 25: My cloud is a snake.

Aluno 27: My cloud is a bee.

É possível notar que a maioria dos alunos que descreveu sua nuvem a partir de substantivos no plural se esqueceu de aplicá-lo no vocábulo *cloud* (nuvem), quando o correto seria como o produzido pelo aluno 3: *My clouds are bubbles*.

Partindo da afirmação de Haydt (2008) de que avaliação não pode ser eventual e que a mesma deve ser planejada e contínua, podemos concluir que, apesar das inadequações na LI observadas no momento da produção final, as crianças demonstraram estar em processo de aprendizagem da LI, atingindo os objetivos da SD.

O último momento avaliativo deu-se a partir de uma atividade de compreensão oral, gravação do vídeo – como descrito na etapa 5 da geração de dados. O propósito da tarefa era que os alunos ouvissem as crianças descrevendo os formatos das nuvens e, em seguida, reconhecessem e relatassem qual era o formato que haviam escutado. Após a realização dessa atividade, eles puderam assistir ao vídeo na íntegra, ou seja, com som e imagem.

Ao realizarem o exercício de compreensão oral, os educandos obtiveram sucesso, pois, no momento em que ouviam a descrição do formato da nuvem (*balloons, hot air balloon, bee, whale*, são alguns dos exemplos), eles repetiam o que ouviam, transformando a atividade em um momento agradável e descontraído.

A partir dos momentos avaliativos descritos, corroboramos Hoffmann (2014) que defende a importância da avaliação, considerando a influência que a mesma pode exercer nos aprendizes. A autora sanciona que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, da melhoria desta, e uma avaliação tradicional, com testes e atribuições de notas, pode não contribuir com essa melhoria. Sendo assim, a avaliação formativa sugere ser mais significativa no contexto desta pesquisa: ensino de LI ao público infantil.

4. Considerações finais

Este estudo objetivou investigar até que ponto o dispositivo SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) pode ser utilizado como instrumento de avaliação da aprendizagem de LIC, amplificar o número de estudos na área de ensino-aprendizagem de LIC e, por fim, contribuir com trabalhos no campo de avaliação.

Por meio da análise de dados foi possível observar que o procedimento SD pode ser um instrumento efetivo na realização da avaliação formativa, sendo esta considerada um procedimento avaliativo integrado à aprendizagem e aliada ao ensino compreendido como um processo contínuo, como uma ação em espiral de ação-observação-avaliação-reflexão-ação (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010) e assim ininterruptamente. Tal ação é considerada interação, mediação e trocas de saberes, transformando a intervenção social em construção coletiva.

Em consonância com os pesquisadores genebrinos, o procedimento SD permite que a avaliação seja realizada de maneira sistemática, diagnóstica, descritiva, processual e qualitativa, uma vez que, por meio desta, inúmeras atividades podem ser aplicadas, retomadas de conteúdos são possíveis e as refações são justificáveis.

A SD envolve um sistema avaliativo em que há orientações da aprendizagem dos alunos, como a mesma está ocorrendo e não apenas o apontamento para os resultados. Sendo assim, avaliar por meio da SD é estender, diversificar e pluralizar os percursos da aprendizagem, beneficiar a diversidade individual e favorecer os modos distintos de aprendizagem, de competências e habilidades, permitindo que o docente elabore diversas estratégias pedagógicas e diferentes metodologias de ensino.

No que concerne à avaliação da aprendizagem em LIC, o dispositivo SD pode vir a ser um instrumento eficaz e contribuir positivamente com a avaliação formativa, por apresentar atividades didaticamente organizadas, propiciar oportunidades de retomada de conteúdo, contribuindo, assim, com uma aprendizagem efetiva, e não colocar a criança em situação de avaliação.

Referindo-se ao objetivo proposto de possibilitar o uso do procedimento SD como instrumento de avaliação da aprendizagem de língua inglesa em crianças, é plausível afirmar que, enquanto professora-pesquisadora, pude notar que a SD é um instrumento eficaz de ensino, de aprendizagem e de avaliação. No ensino por propiciar ao docente o conhecimento das dificuldades encontradas por seus alunos e permitir que ele aprimore as competências linguísticas dos mesmos, na aprendizagem, por oportunizar que esta seja significativa e contextualizada, e na avaliação, por permitir que o aprendiz esteja ciente de seu desenvolvimento e aprendizagem e por proporcionar ao professor uma avaliação do processo e não apenas do produto.

Este trabalho pode contribuir para docentes de LIC por ser uma maneira distinta de avaliação, uma vez que avaliar crianças é ainda mais difícil e desafiador, quando o mais importante não é verificar o resultado obtido, mas comprovar se a aprendizagem está sendo efetiva e um processo contínuo no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

AVALIAR. Dicionário Informal. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/avaliar/>>. Acessado em 27 mai. 2013.

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2003.

COSTA, Leny Pereira. Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000438331>> Acesso em: 11/06/2014.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200005> Acesso em: 07 mai 2013

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

CARLE, Eric. Little Cloud: A draw-with-chalk book. New York: Penguin Group, 2006.

FERNANDES, Domingos. Avaliação das Aprendizagens: Refletir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos, Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação, p. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.

_____. Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>>. Acessado em: 08 mai. 2013.

FERRARINI, Marlene Aparecida. O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa. Londrina, 2009. 170 p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 41.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online. São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.

GIESTA, Letícia Carpolíngua. Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12514>> Acesso em: 07 mai 2013

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação Formativa: Autorregulação E Controle Da Textualização. Scielo Brasil. Campinas, v.49, n. 1, p. 241-257, Jan./Jun. 2010.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Avaliação. Disponível em: <<http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Direcional Educador. Disponível em: <<http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-jussara-hoffmann>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

KLEIN, Viviane dos Santos. Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira. 2009. 134p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

LIMA, Ana Paula. A avaliação nos livros didáticos de inglês para crianças: considerações iniciais. IN Seminário de Teses em Andamento, n. 4, ano 2010, Campinas. Anais do Seta, 2010. P. 56-69.

MACHADO, Raquel. Análise de material didático de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local de Rede Municipal de ensino. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Co_pia%20de%202008_RachelMachado.pdf> Acesso em: 07 mai 2013.

MCKAY, Penny. Assessing Young language learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

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

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Propostas para inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000768269> Acesso em: 07 mai 2013

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ROCHA, Suzana de Oliveira Fialho. A música como elemento lúdico no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em aulas de ensino fundamental – 1ª fase. Disponível em: <http://especializacao.letras.ufg.br/uploads/28/original_SuzanaRocha2009.pdf> Acesso em: 07 mai 2013

SACHETTO, José Ronildo Cury. Avaliação da Aprendizagem. Disponível em: <http://alfainstituto.com.br/Conteudo/Aulas%20de%20P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o/Aula%20Avaliacao%20da%20Aprendizagem.pdf>. Acessado em: 08 mai. 2013.

SANTOS, Evaldo Gondim dos. O uso de contos de fadas no ensino de língua inglesa para crianças: experiência estética e tradução. Revista Conexão UEPG. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3917/2759> Acesso em: 7 mai 2013

SARDO, Cláudia Estima; BERNARDON, Maura. Avaliação Em Língua Inglesa No Sistema De Ensino Brasileiro. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/viewFile/528/439>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SCAFFARO, Andréa Peixoto. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. 2006. 150f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

TAMBOSI, Heloísa Helena de Faria. Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as a foreign language learners. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006

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

_____. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio- discursivo. *Acta Sci. Lang. Cult.*, Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

_____. O papel da histórias infantis no ensino/aprendizagem de inglês para crianças: uma análise do gênero como instrumento. In: CRISTOVÃO, V.L.(Org) *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina, Pr: EDUEL, p.181 – 200, 2008c.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista Moara*, n.42, p.45-63, jul./dez. 2014

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*, vol.8, n.1, p. 65-76, 2010.