



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE LETRAS – IL**

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**LUANA SILVA DA CUNHA**

**A OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROGRESSO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS APRENDENDO INGLÊS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO**

**BRASÍLIA - DF**

**2022**

Luana Silva da Cunha

**A observação como instrumento de avaliação do progresso de crianças de seis anos aprendendo inglês: uma proposta de ação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gladys Quevedo-Camargo

Brasília - DF

2022

**LUANA SILVA DA CUNHA**

**A OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PROGRESSO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS APRENDENDO INGLÊS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora formada por:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gladys Quevedo-Camargo (orientadora)  
Universidade Brasília – UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Kawachi-Furlan (membro titular)  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliana R. A. Tonelli (membro titular)  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Giuliana Castro Brossi (membro suplente)  
Universidade Estadual de Goiás – UEG

Brasília - DF

2022

“ Na aula de Inglês, disse para a minha aluna  
- Oh, sorry Ana!  
Ela respondeu:  
- Tá "sorryado", teacher!

(Ana Lívia, 6 anos)



PATROCÍNIO

**CAMBL**



**FRASES DE  
CRIANÇAS**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, por ser tão insistente em me amar, abençoar minha vida e guiar meu caminho.

Aos meus pais, que acreditam em mim mesmo quando eu não acredito e por me incentivarem a sempre seguir em frente. Sem o apoio deles, esta pesquisa não existiria.

Ao Jonas, por me amar tanto e por ter tanta paciência comigo.

À Amanda e ao Rafael, por serem ombro para chorar e por me darem coragem para continuar.

Aos meus amigos professores, por serem inspiração.

À minha psicóloga, que me ajudou a manter minha saúde mental durante este estudo.

À Vida, artista, pelo trabalho primoroso com as ilustrações.

Às professoras que aceitaram participar da banca de qualificação e defesa, pelos ricos direcionamentos.

E, por fim, à minha orientadora, Gladys, por todo apoio, paciência e por ser tão maravilhosa. Terá, para sempre, meu respeito, carinho e gratidão.

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

## RESUMO

Esta pesquisa investigou como a observação pode ser utilizada como instrumento avaliativo em turmas de crianças de seis anos aprendendo inglês. O objetivo geral foi sugerir uma proposta de trabalho para avaliar esse público-alvo, tendo como princípio norteador a observação em classe. Os objetivos específicos foram (1) discutir o desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças de seis anos no contexto escolhido; e (2) fazer um levantamento de como a observação pode ser utilizada como instrumento de avaliação na literatura especializada. Os pilares teóricos foram estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (VYGOTSKY, 1991, 2000); o desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1991; PIAGET, 1999;); as características da criança aprendendo línguas adicionais (MCKAY, 2006; PUCKETT; BLACK, 2000; entre outros); o ensino de línguas adicionais para crianças (MALTA, 2019; MAGIOLO; TONELLI, 2020; entre outros); a avaliação de crianças aprendendo línguas adicionais (CAMERON, 2001; TSAGARI, 2004; entre outros); e a observação na aprendizagem de línguas adicionais (MCKAY, 2006; GRONLUND; JAMES, 2013; entre outros). Este estudo foi básico quanto à sua natureza, exploratório quanto aos objetivos, bibliográfico quanto aos procedimentos técnicos e qualitativo-interpretativista quanto à forma de abordagem do problema. A proposta apresentada ao final deste estudo foi elaborada em formato de plano de aula e conta com uma tabela com o detalhamento dos estágios de preparação de uma tarefa, uma lista de verificação para uma observação planejada e modelos de tabelas para anotações de observação incidental.

**Palavras-chave:** Avaliação para aprendizagem; Crianças de seis anos; Línguas adicionais; Língua inglesa; Observação.

CUNHA, Luana Silva da. **The observation as an assessment instrument of the progress of six-year-old children learning English**: an action proposal. 2022. MA dissertation. MA in Applied Linguistics – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

### **ABSTRACT**

This research investigated how observation can be used as an assessment instrument in groups of six-year-old children learning English. The general objective was to suggest an action proposal to assess this target audience, having observation in class as a guiding principle. The specific objectives were (1) to discuss the socio-cognitive development of six-year-old children in the chosen context; and (2) to gather information about how observation can be used as an assessment instrument in the specialized literature. The theoretical bases were studies about language and thought development (VYGOTSKY, 1991, 2000); cognitive development (VYGOTSKY, 1991; PIAGET, 1999); characteristics of children learning additional languages (MCKAY, 2006; PUCKETT; BLACK, 2000; among others); teaching children additional languages (MALTA, 2019; MAGIOLO; TONELLI, 2020; among others); assessing children learning additional languages (CAMERON, 2001; TSAGARI, 2004; among others); and observation in additional languages learning (MCKAY, 2006; GRONLUND; JAMES, 2013; among others). This study was basic as for its nature, exploratory as for its objectives; bibliographical as for its technical procedures, and qualitative-interpretivist as for its way of approaching the problem. The proposal presented at the end of this study was designed in the form of a lesson plan and includes a table with details of task preparation stages, a list of verification for a planned observation, and table templates for incidental observation note-taking.

**Keywords:** Additional languages; Assessment for learning; English language; Observation; Six-year-old children.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Justificativas midiáticas para inclusão de LI no município de Londrina-PR .....	29
Figura 2 – Fluxo de trabalho da avaliação alternativa .....	34
Figura 3 – Estágios de uma tarefa .....	35
Figura 4 – Demandas para uma tarefa .....	37
Figura 5 – Apoio para uma tarefa .....	38
Figura 6 – Final de semana de Hani: atividade de ‘Our World through English’, Activities Book 6E, p. 18, para pessoas de 8 a 11 anos (Sultanato de Omã) .....	39
Figura 7 – Fluxo de trabalho da avaliação alternativa .....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget .....	18
Quadro 2 – Final de semana de Hani: transformando uma atividade em uma tarefa .....	40
Quadro 3 – Partes do rosto de monstrinhos .....	41
Quadro 4 – Partes do rosto de monstrinhos: transformando uma atividade em uma tarefa ...	41
Quadro 5 – Lista de verificação de observação feita pela professora para uma unidade de trabalho.....	47
Quadro 6 – Lista de verificação de observação feita pela professora para uma unidade de trabalho adaptada .....	48
Quadro 7 – Folha de registro para observação incidental ou planejada.....	49
Quadro 8 – Substituições para documentação de observações .....	50
Quadro 9 – Fatos e possíveis interpretações de uma observação .....	51
Quadro 10 – Metodologia da pesquisa.....	55
Quadro 11 – Proposta.....	59
Quadro 12 – Apresentando sua família .....	73
Quadro 13 – Lista de verificação para observação .....	78
Quadro 14 – Anotações do procedimento 7 .....	79
Quadro 15 – Anotações do procedimento 9 .....	79
Quadro 16 – Anotações do procedimento 12.....	80

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

COVID-19	Coronavírus
FADA	Ficha de Acompanhamento e Desenvolvimento da Aprendizagem
GAPOLEC	Grade de Avaliação da Produção Oral de Língua Estrangeira para Criança
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LE	Língua estrangeira
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>15</b>
2.1 Desenvolvimento da linguagem e do pensamento segundo Vygotsky .....	15
2.2 Desenvolvimento cognitivo .....	17
2.2.1 <i>A perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo</i> .....	17
2.2.2 <i>A perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo</i> .....	21
2.3 Características da criança aprendendo línguas adicionais .....	25
2.4 Ensino de línguas adicionais para crianças .....	28
2.5 Avaliando crianças aprendendo línguas adicionais .....	30
2.5.1 <i>Tipos de avaliação</i> .....	31
2.5.2 <i>A tarefa como instrumento avaliativo</i> .....	35
2.5.3 <i>Conceitos fundamentais da avaliação na elaboração de tarefas</i> .....	43
2.6 A observação na aprendizagem de línguas adicionais .....	46
2.7 Síntese do capítulo .....	53
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>55</b>
<b>4 PROPOSTA .....</b>	<b>58</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Diante de um mundo cada vez mais globalizado, à medida que o tempo passa, aprender inglês ocupa um lugar de destaque na lista de objetivos de qualquer pessoa. “No Brasil, o uso do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social” (MEGALE, 2014, p. 12) e ao não aceitar essa realidade, corremos o risco de ficar ‘atrasados’ em relação às outras pessoas (MEGALE, 2014) no que diz respeito à corrida para sobreviver em uma sociedade capitalista. Há uma preocupação de pais em investir no futuro de seus filhos para que estejam preparados para o que o mercado de trabalho aguarda, o que os leva a matricular suas crianças em cursos de inglês cada vez mais cedo (PIRES, 2001). Mas será esse o único propósito da aprendizagem de língua inglesa na infância? Infelizmente, mesmo que tenhamos estudos atualmente que nos chamem a atenção para uma percepção mais focada nos sentidos formativos do ensino, como de Magiolo e Tonelli (2020), que nos direcionam para a ideia de que a criança é um ser humano inserido no mundo e atuante nesse mundo, a crença de inglês para ascensão social parece dominar a lógica de pais e responsáveis.

Essa crença gera uma demanda para que escolas particulares de línguas incluam, em sua oferta, turmas de inglês para crianças a partir dos três anos de idade e, em alguns casos, até menos. Essa realidade influencia na contratação de profissionais que atendam às necessidades desse nicho de mercado, ou seja, que estejam preparados para ensinar inglês para crianças de até seis anos de idade (antes da alfabetização).

Entretanto, pessoas graduadas em Pedagogia são formadas para educar crianças ainda não alfabetizadas mas podem não ter o domínio da língua inglesa suficiente. Já pessoas graduadas em Letras são formadas para ter o domínio da língua adicional, assim como para ensiná-la eventualmente, mas podem não aprender a aplicar esse conhecimento num contexto de ensino para crianças (PIRES, 2001). É comum vermos professores de escolas de línguas adicionais frustrados quando lhes são atribuídas turmas de crianças pequenas, pois não sabem exatamente como fazer a aula acontecer por não ter a formação específica para atuar nesse contexto (SANTOS, 2009).

Além da falta de instrução para atuar na área de ensino para crianças, muitas vezes a área da avaliação também é deixada de lado pelos cursos de Letras (QUEVEDO-CAMARGO, 2020), desconsiderando “que a avaliação não é apenas central ao processo de ensino e de

aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre esses dois processos e, como tal, deve subsidiá-los desde o seu início” (SCARAMUCCI, 2006, p. 52). É preciso que pensemos criticamente sobre o processo de aprendizagem considerando o que já sabemos sobre os alunos, quais estágios precisam ser perpassados, quais lacunas precisam ser preenchidas e o que há de ser feito sobre isso para que o aprendizado aconteça subsidiado pela avaliação.

Minha inquietação em relação à avaliação começou quando estava no terceiro semestre do curso de graduação em Letras – Inglês da Universidade de Brasília (UnB), na oportunidade de estagiar como professora auxiliar em turmas de crianças de três a seis anos aprendendo inglês em uma escola de inglês privada de Brasília. As memórias dessa experiência geraram fruto: o trabalho de conclusão de curso da graduação, que se tornou em um artigo<sup>1</sup> sobre reflexões a partir dos momentos avaliativos que conseguia perceber nas aulas das professoras. Em seguida, dei continuidade à minha trajetória profissional em outras instituições e nunca deixei de lecionar turmas de crianças pequenas. Destaco a importância deste estudo para mim, a pesquisadora, pois avalio crianças aprendendo inglês todos dias em sala de aula e acredito que por meio da pesquisa busco saciar necessidades e dúvidas próprias relacionadas à minha profissão como professora de línguas, aprendendo a utilizar a avaliação como uma aliada.

Esta é uma pesquisa que trata de um contexto de turmas de crianças de seis anos aprendendo inglês em escolas de línguas adicionais privadas devido ao fato de que, no ensino público no Brasil, não está previsto o ensino de línguas adicionais para crianças que ainda não entraram no ensino fundamental ou que ainda estão no primeiro ano do mesmo. Contudo, tivemos um avanço este ano com a publicação, pelo British Council em parceria com pesquisadoras brasileiras de cinco universidades públicas, de um documento-base<sup>2</sup> para que tenhamos diretrizes curriculares para o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode gerar frutos para futuras diretrizes para o ensino infantil também. Além disso, escolas privadas geralmente são a porta de entrada de prováveis formandos e recém graduados em Letras no mercado de trabalho, o que faz com que o estudo alocado nesse contexto seja importante também.

---

<sup>1</sup> SILVA DA CUNHA, L.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Um relato de experiência com avaliação no ensino de língua inglesa para crianças**. *Diálogo das Letras*, [S. l.], v. 10, p. e02123, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3185>>. Acesso em 20/6/2022 18:36.

<sup>2</sup> BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglês nos anos iniciais do ensino fundamental**. British Council, 2022. Disponível em: <[https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes\\_Ingles\\_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf](https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf)>. Acesso em 20/6/2022 18:26.

Tivemos como objetivo sugerir uma proposta de ação para avaliar crianças de seis anos aprendendo inglês, tendo como princípio norteador a observação em classe, de forma tornar a aprendizagem mais proveitosa e efetiva. Ademais, espera-se que a proposta de avaliação possa ser útil e adequada para professores que trabalham com inglês para a faixa etária em questão. Assim, buscamos responder à seguinte pergunta: quais parâmetros devem ser levados em consideração ao avaliar, por meio da observação, crianças de seis anos aprendendo inglês? Apesar de termos um contexto específico, vemos potencial de aplicação da proposta de ação deste estudo em outros ambientes, como em projetos sociais, por exemplo.

Diante do contato com contexto escolhido e acompanhando trabalhos acadêmicos sobre o tema do ensino, aprendizagem e avaliação de crianças aprendendo línguas, é possível perceber uma predominância de professoras e pesquisadoras atuantes na área. Logo, tomamos a decisão de usar o feminino no texto toda vez que nos referimos a profissionais da educação nesta pesquisa para honrar o trabalho de todas as mulheres que vêm trazendo novos conhecimentos e reflexões sobre o tema. Destaco, aqui, o trabalho do grupo FELICE<sup>3</sup>, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por sua produção na área.

Falando mais sobre a trajetória deste trabalho, inicialmente, a pesquisa de natureza aplicada, ou seja, aquela que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), era a escolhida para este estudo pois buscava-se propor, pilotar e analisar práticas avaliativas minhas como professora no contexto específico descrito. Contudo, isso aconteceria por meio da entrada em campo, mas “vários são os obstáculos que podem dificultar ou até mesmo inviabilizar essa etapa da pesquisa” (MINAYO, 2001, p. 54). Neste caso, devido às incertezas que a COVID-19 trouxe a diversos professores, e a mim também, quanto à manutenção de seus empregos, o futuro desta pesquisa estaria em jogo pois era necessário que eu estivesse em sala de aula, atuando como professora, para coletar os dados que seriam analisados posteriormente. Dessa forma, preferimos mudar a natureza da pesquisa para básica, de forma a ainda poder contribuir para a área do estudo da avaliação apesar dos desafios colocados à nossa frente pela pandemia.

---

<sup>3</sup> FELICE. Londrina, Paraná. Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com>>. Acesso em 24/6/2022 22:13.

Na fundamentação teórica, serão abordados conceitos que fundamentarão a proposta de ação. Logo após, a metodologia contará com as características da pesquisa e, por fim, busca-se apresentar a proposta e considerações finais. Desejo uma boa leitura aos leitores.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo, que é dividido em seis seções, apresenta a fundamentação teórica para a execução deste estudo. A primeira seção inclui conceitos sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, de forma a compreender como entendemos o mundo; a segunda fala sobre desenvolvimento cognitivo, para que possamos entender de que forma a mente está associada ao contexto sócio-cultural; a terceira apresenta as características do desenvolvimento da criança de seis anos aprendendo línguas adicionais, importantes para entender como o crescimento físico, cognitivo e sócio-emocional se relacionam com a aprendizagem de línguas adicionais; a quarta discorre sobre o ensino de línguas adicionais para essas crianças, de forma a compreender como a concepção de língua adotada influencia no ensino; a quinta conta com contribuições sobre avaliação dessas crianças aprendendo línguas adicionais, na qual discorreremos sobre o que consideramos serem os tipos mais apropriados de avaliação para crianças nesse contexto; e a sexta apresenta a observação como um procedimento de acompanhamento da aprendizagem no contexto selecionado, de forma a compreender como realizar uma observação que nos forneça informações suficientes em uma situação avaliativa. Encerraremos o capítulo apresentando uma síntese desses seis blocos teóricos.

### **2.1 Desenvolvimento da linguagem e do pensamento segundo Vygotsky**

Quando lemos Vygotsky (1991, 2000), percebemos o quanto o desenvolvimento humano está ligado à sociedade e, sendo a linguagem e o pensamento parte dele, é preciso que nos aprofundemos, nesta seção, justamente em como essa ligação opera no nosso entendimento do mundo. Posto que estamos falando sobre crianças aprendendo uma língua adicional, é importante que entendamos como a linguagem e o pensamento são mediados pela sociedade, a fim de compreender melhor como a criança percebe o mundo ao redor e a própria língua que está sendo aprendida.

Vygotsky (1991) postula que o ser humano é constituído pela sua relação com o outro e que a cultura e sua história regulam seu funcionamento psicológico, defendendo que

funções mentais podem ser moldadas a partir do desenvolvimento tanto individual, quanto da espécie, sem modificações no cérebro como órgão físico.

A ideia de mediação está diretamente relacionada com o fato de o desenvolvimento humano ser um processo sócio-histórico (VYGOTSKY, 1991). A partir de uma mediação simbólica, o ser humano e o mundo se relacionam, ou seja, o ser humano é atravessado por um universo simbólico por meio de representações do real, como, por exemplo, a linguagem (VYGOTSKY, 1991). Em algum momento da história, o objeto cadeira foi nomeado como ‘cadeira’. Toda vez que visualizarmos esse objeto real, pensaremos em sua representação de natureza simbólica que está dentro de nós, chamada de signo, que, neste caso, é a palavra, ou seja, “a compreensão da linguagem consiste em uma cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (VYGOTSKY, 2000, p. 401). Além disso, nós utilizamos a linguagem de forma a ir além do que existe no concreto:

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. (OLIVEIRA, 2019, p. 29)

É importante destacar que tal processo de mediação ocorre por causa da cultura, ou seja, do entorno social do indivíduo. Diante de que é oriundo dela, o sistema simbólico nos permite organizar e entender o real a partir de signos e interpretá-lo (VYGOTSKY, 1991).

Para Vygotsky (1991, 2000), a linguagem possui a função de suprir a necessidade de comunicar algo a alguém, mas, além disso, também tem a função de pensamento generalizante. A última refere-se à categorização de objetos, de forma que passamos a entender o que é algo é, e também o que não é, por meio de um processo de generalização (VYGOTSKY, 1991, 2000). Por exemplo, a palavra ‘cadeira’ representa uma classe de objetos na qual todos são classificados como ‘cadeira’ e que tem uma função específica, isto é, serve para sentarmos, por exemplo, à mesa para fazer uma refeição. Portanto, o que não estiver dentro dessa representação, não será ‘cadeira’. Utilizamos a linguagem para fazer generalizações por meio de signos, de forma que “cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos,

desse conceito” (OLIVEIRA, 2019, p. 30). Assim, é o contexto cultural que irá construir esse universo de significados utilizado para entender o real (OLIVEIRA, 2019) e para mediar o sentimento, o pensamento e a ação (FLORENCIO; MOREIRA, 2020).

Em suma, a partir das contribuições da teoria vygotskyana, compreendemos que o ser humano organiza seu pensamento sobre o mundo e interage com ele por meio de uma mediação de signos, como a linguagem, que são fornecidos pelo contexto cultural em que está inserido. Na sequência, é possível iniciar a discussão sobre o desenvolvimento cognitivo a fim de entender melhor os processos mentais do ser humano.

## **2.2 Desenvolvimento cognitivo**

Nesta seção apresentamos as perspectivas de Piaget (1999) e Vygotsky (1991) sobre desenvolvimento cognitivo. Apresento Piaget (1999) pois é um autor que observou as características de cada criança em diferentes faixas etárias e dividiu seu desenvolvimento cognitivo em estágios específicos. Por meio das contribuições de Piaget (1999), é possível contextualizar as teorias de Vygotsky (1991), pois, além de levar em conta que cada criança tem características e desenvolvimento específicos, ressalta o caráter sócio-cultural do desenvolvimento cognitivo.

### **2.2.1 A perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo**

Segundo Piaget (1999, p. 14), “a criança não é um pequeno adulto”, cognitivamente falando. O autor afirma que o desenvolvimento mental do ser humano é uma construção contínua e que as formas de organização da atividade mental possuem estruturas variáveis no que diz respeito ao desenvolvimento motor, intelectual e afetivo. São essas estruturas que determinam os estágios do desenvolvimento e o processo de passagem de um estágio para outro. Cada um desses estágios se caracteriza pela aparição de novas estruturas que superam as dos anteriores devido ao que o autor nomeia ‘desequilíbrio’, que acontece toda vez que há uma necessidade (fisiológica, afetiva ou intelectual), geralmente expressa por uma pergunta

sobre algo que não foi compreendido ou por um problema. Quando essa necessidade é suprida, o ser adquire o equilíbrio em relação a ela, porém, isso não quer dizer que o processo do desenvolvimento se acaba. Desenvolver-se é um processo de constante busca de equilíbrio em que, enquanto algumas necessidades são supridas e há um reajuste de conduta em função dessa mudança, outras necessidades irão aparecer. O autor exemplifica da seguinte maneira:

O encontro do objeto exterior desencadeará a necessidade de manipulá-lo; sua utilização para fins práticos suscitará uma pergunta ou um problema teórico. Uma palavra de alguém excitará a necessidade de imitar, de simpatizar ou levará a reserva e oposição quando entra em conflito com as nossas tendências. Inversamente, a ação se finda desde que haja satisfação das necessidades, isto é, logo que o equilíbrio – entre o fato novo, que desencadeou a necessidade, e a nossa organização mental, tal como se apresentava anteriormente – é restabelecido. (PIAGET, 1999, p. 16)

Dessa forma, o desenvolvimento mental se dá à medida que há uma adaptação mais concreta ou precisa da realidade, processo que se dá em estágios de desenvolvimento (PIAGET, 1999). Piaget (1999) os classificou da seguinte forma:

**Quadro 1.** Estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget

Faixa etária	Estágios de desenvolvimento
0 a 2 anos	Sensório-motor
2 a 7 anos	Pré-operatório
7 a 12 anos	Operações concretas
12 anos ou mais	Operações formais

Fonte: Autoria própria, com base em Piaget (1999).

Diante do fato de que esta pesquisa busca caracterizar e estudar especificamente a criança de seis anos, vamos nos aprofundar apenas no estágio pré-operatório. O estágio pré-operatório também é conhecido como o ‘estágio da representação’ (COLEÇÃO..., 2006). Tal nome é derivado da capacidade da criança de pensar o mundo através de representações, ou seja, pensar num objeto através de outro objeto, como, por exemplo, a utilização do som da palavra “casa” para se referir ao objeto real casa. Essa representação funciona como um

substituto do objeto. O pensamento passa a se basear na linguagem interior e no sistema de signos (representação) (PIAGET, 1999). Daí vem a influência da vida afetiva na assimilação de representações. Para que ocorra esse tipo de assimilação mental, é preciso que haja um interesse, uma necessidade de entrar em contato com certo objeto. É preciso que a criança seja exposta a algo que a interesse para que ela possa sentir a vontade de aprender sobre esse algo e restabelecer o equilíbrio em relação a ele. O interesse pode ser estimulado através do uso de recursos como desenhos, imagens, músicas, atividades físicas e outros veículos de representação da realidade que fazem parte de seu universo infantil para que ocorra a aquisição de valor afetivo (PIAGET, 1999). Percebe-se, portanto, a influência fundamental das experiências afetivas na assimilação de representações.

Outra capacidade presente no estágio pré-operatório é a de empregar a linguagem, acarretando, dessa forma, uma socialização da inteligência no momento em que a comunicação se faz presente (COLEÇÃO..., 2006). A criança conseguirá formular narrativas sobre eventos passados e também falar sobre ou prever prováveis eventos futuros (PIAGET, 1999). Por meio da socialização e da troca de informações ou experiências, a criança passa a entrar em contato com valores, regras e o que é considerado certo e errado. Além disso, ocorre o desenvolvimento da empatia, simpatia e antipatia quando falamos sobre relações interpessoais (PIAGET, 1999).

Apesar de a criança já estar inserida em um mundo onde é estimulada a avaliar possibilidades, ainda existe uma dificuldade em ver o ponto de vista do outro, característica denominada ‘egocentrismo’. Esse fenômeno pode ser exemplificado com o fato de que uma criança no estágio pré-operatório conta uma história para alguém como se essa pessoa já soubesse a história, ou seja, a criança parte da ideia de que se ela sabe ou pensa algo, o outro também irá saber sobre o que se trata (COLEÇÃO..., 2006). A capacidade de entender essa diferenciação entre o próprio ponto de vista e o do outro é um ganho que vem no estágio operatório concreto. Ainda sobre esse egocentrismo, Piaget (1999) afirma que monólogos, cunhados por ele como ‘fala egocêntrica’, são caracterizados pela criança falando para si própria o que está fazendo durante uma brincadeira ou atividade, sem intenção comunicativa para com outra pessoa (MORAIS; SASSO, 2016). Nesse caso, “a criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada” (MORAIS; SASSO, 2016, p. 189). De acordo com Piaget (1999), a fala egocêntrica é comum no estágio pré-operatório, porém vai diminuindo ao longo do próprio estágio, tornando-se menos frequente com a proximidade dos sete anos de idade.

Outra característica que se relaciona com a chegada do estágio operatório concreto é a ação interiorizada reversível, ou seja, a capacidade de agir sobre o mundo através de representações pensando na ação e na anulação das mesmas sem contradições (COLEÇÃO..., 2006). Tal fenômeno pode ser exemplificado da seguinte forma: pode-se perguntar a uma criança quanto tempo leva para ir da cidade A até a cidade B. Ela poderá responder “vinte minutos”, por exemplo. Contudo, se ela for questionada sobre o tempo que leva para ir da cidade B até a cidade A, ela não irá conseguir responder. Dessa forma, entende-se que a criança no estágio pré-operatório ainda não tem o entendimento de que a reversibilidade de uma ação segue os mesmos princípios da própria ação.

Mais uma contribuição de Piaget (1999) em relação ao estágio pré-operatório refere-se à submissão da criança em relação a figuras de autoridade ou adultos. Por inconscientemente ver essas figuras como modelos superiores, elas deverão ser respeitadas, copiadas e igualadas de forma a seguir e buscar um ‘eu ideal’ (PIAGET, 1999).

Os estudos de Piaget, contudo, foram criticados por autores como Donaldson (1978), Christie (1980) e Cameron (2001) pelo fato de que podem subestimar capacidades que crianças possam ter, independentemente de qual estágio de desenvolvimento elas estejam categorizadas (CAMERON, 2001). Cameron (2001) menciona que alguns experimentos e estudos feitos por Donaldson (1978) comprovaram que crianças, quando direcionadas por meio de linguagem, objetos e tarefas adequadas, são capazes de produzir ou resolver problemas que foram considerados por Piaget (1999) muito complexos para a idade que tinham.

É importante pontuar que, apesar de Piaget falar muito sobre desenvolvimento mental, as teorias do autor não podem ser classificadas como maturacionistas (COLEÇÃO..., 2006), isto é, que acreditam que o desenvolvimento do comportamento e das habilidades da criança é governado por um processo de maturação biológica, independentemente da aprendizagem e da experiência (FONTANA; CRUZ, 1997). Piaget, contudo, acreditava que o desenvolvimento cognitivo só seria desencadeado se ocorresse interação com o meio social e os objetos desse meio. Vygotsky foi outro teórico que muito se baseou nessa linha e, por isso, tem semelhanças com Piaget, ainda que tenha seguido outros aspectos da mesma linha ao dar mais ênfase no âmbito social do que no cognitivo.

Segundo Cameron (2001), Piaget contribuiu positivamente para os estudos da Psicologia quando ele leva em consideração um sujeito ativo que interage e age sobre o

mundo de forma a solucionar problemas, e, assim, é o agente de seu próprio aprendizado. Contudo, enquanto para Piaget a criança é um aprendiz ativo em um mundo cheio de objetos, Vygotsky acreditava que, na verdade, a criança é um aprendiz ativo em um mundo repleto de outras pessoas e são elas que irão mediar o mundo para a criança, tornando-o acessível. Com isso em mente, o sujeito é capaz de executar muito mais tarefas do que seria capaz sozinho.

Para concluir, as ideias de Piaget relatam a existência do conceito de equilíbrio associada ao desenvolvimento cognitivo e características específicas do estágio pré-operatório, como o uso da representação para entender o mundo, o emprego da linguagem para a socialização, a dificuldade em ver o ponto de vista do outro, a fala egocêntrica, a falta do entendimento da reversibilidade de ações e a percepção do adulto como um modelo a ser seguido. Exatamente pelo seu foco não recair de maneira significativa no âmbito social do desenvolvimento cognitivo, a seguir buscamos discorrer sobre a perspectiva de Vygotsky sobre o assunto.

### **2.2.2 A perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo**

Vygotsky (1991) propôs o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que postula que existem dois níveis diferentes a constituir o processo de desenvolvimento de uma criança, a saber, o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real é definido como as funções mentais que já amadureceram, conceitos que a criança já domina e que já estão internalizados. São problemas que podem ser resolvidos independentemente, sem a ajuda de um adulto. Já a zona de desenvolvimento proximal é definida como tudo aquilo que a criança ainda não dá conta de resolver sozinha. São ideias que ainda não amadureceram, que não foram completamente compreendidas, mas que estão em um estágio de maturação, ou seja, poderão ser dominadas um dia (VYGOTSKY, 1991). Nas palavras de Vygotsky,

aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1991, p. 56)

Se aplicarmos o conceito da ZDP em uma sala de aula com quarenta alunos, por exemplo, devemos levar em consideração que teremos, assim, quarenta zonas de desenvolvimento real e proximal distintas e em movimento devido ao fato de que toda vez que trazemos algo novo para a sala de aula, nós alteramos a zona de cada aluno (COLEÇÃO..., 2006). Tal diferença advém das diversas histórias e experiências de vida de cada um, que caracterizam modos singulares de ver, entender e agir sobre o mundo.

Cameron (2001) traz essa linha de pensamento quando fala sobre crianças aprendendo uma língua estrangeira<sup>4</sup> e como a primeira língua age nesse processo. Quando levamos em consideração o aprendizado da língua materna, percebe-se que crianças podem desenvolver-se diferentemente na língua dependendo do aspecto com o qual a criança tem mais contato. A autora exemplifica essa realidade por meio de duas situações: se uma criança tem uma família que está sempre contando histórias na hora do jantar, ela vai desenvolver habilidades discursivas e narrativas mais rapidamente; se uma outra criança convive com uma família que se utiliza de amplo vocabulário para descrever ou caracterizar o que falam, as habilidades no domínio lexical da criança serão mais desenvolvidas. Dessa forma, Cameron (2001) afirma que, a partir do que as crianças têm mais facilidade na língua materna, elas também irão ter mais facilidade com esse tipo de domínio na segunda língua a ser aprendida. Assim, o papel que as habilidades na língua materna têm no aprendizado da língua estrangeira também atua na ZDP de cada aluno diferentemente. É interessante perceber que podemos relacionar essa contribuição de Cameron (2001) com a perspectiva de que a criança provavelmente se interessará e aprenderá com mais facilidade sobre aquilo que lhe interessa ou que está acostumada em sua rotina. Como no exemplo da autora em que ela fala sobre uma família contadora de histórias, é provável que a criança pertencente a tal família irá se interessar mais pelas atividades de desenvolvimento de habilidades narrativas e discursivas e, por consequência, aprenderá com mais facilidade.

Cameron (2001) também traz relevante contribuição sobre a compreensão da professora sobre a ZDP. Saber até onde pode-se ir com o que está sendo ministrado ou praticado e o que a criança conseguirá internalizar sobre o próximo conteúdo a ser aprendido têm implicações tanto no planejamento de aula quanto na tomada de decisões da professora a cada minuto que a aula acontece.

---

<sup>4</sup> Cameron (2001) utiliza o termo 'língua estrangeira'. Apesar de o termo 'língua adicional' ser adotado neste trabalho, foi mantido o uso de 'língua estrangeira' no texto para preservar a escolha terminológica da autora.

A autora também fala sobre o papel da rotina e a influência da ZDP na mesma. Ela afirma que, de fato, a rotina ajuda a criança a prever o que acontecerá nas próximas etapas de uma aula, mas também abre portas para novas variações mais complexas de linguagem. A linguagem utilizada em atividades de rotina dá suporte para novas estruturas linguísticas a serem aprendidas, ou seja, a criança começa a fazer sentido do que lhe é exposto a partir do que já sabe, e aí, então, temos o processo de internalização do que é novo. Um exemplo seria: a criança foi ensinada que, todas as vezes em que precisar beber água ela deve pedir: “Water, please?” (Água, por favor?). Depois que essa frase já se tornou parte da rotina, a professora pode começar a inserir uma forma um pouco mais complexa de fazer o mesmo pedido, gerando desenvolvimento do uso da língua pela criança, como “May I drink some water, please?” (Eu posso beber água, por favor?). O suporte que a rotina oferece para o entendimento do significado ajuda a criança a continuar compreendendo o conceito (CAMERON, 2001), por mais que seja diferente.

Vygotsky (1991) traz uma perspectiva diferente da de Piaget sobre a chamada “fala egocêntrica”. Ele afirma que a fala egocêntrica se fará presente no momento em que a criança está frente a um problema e, na tentativa de resolvê-lo, irá empenhar esforços para a sua solução.

Berk (1994), baseando-se nas mesmas perspectivas de Vygotsky, afirma que a fala egocêntrica ajuda as crianças que se utilizam dela a direcionar o próprio comportamento, adquirir novas habilidades e a trabalhar com situações que não são familiares. Além disso, a autora aponta para a importância de um adulto ou professora que, por meio do discurso oral ao ajudar na resolução de um problema ou atividade, fornece a base para uma possível fala egocêntrica futura da criança. Ela pode incorporar esses novos conceitos e utilizá-los para guiar suas ações em outras situações. Dessa forma, “a função da fala egocêntrica está relacionada com a melhora de aproveitamento” (BARBATO; CAVATON, 2011, p. 89) de alguma tarefa, porque as crianças podem utilizar tal fala como um meio de prática de novos conteúdos aprendidos.

Todos esses elementos estão relacionados com a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky a partir do momento em que todo o esforço que a criança já consegue desempenhar sozinha frente a um desafio revela desenvolvimento de determinadas funções mentais (nível de desenvolvimento real) e que toda situação em que ela ainda precisa da ajuda ou guia de um adulto ou par que domina melhor o que está sendo feito revela que certas

funções mentais ainda estão sendo internalizadas (zona de desenvolvimento proximal) (BERK, 1994). Vygotsky (1991) ainda afirma que é possível instigar a produção de fala egocêntrica na criança. Basta complicar a tarefa ou problema e a deixar elaborar um novo plano de solução. Para Vygotsky,

Diante de tal desafio, aumenta o uso emocional da linguagem pelas crianças, assim como aumentam seus esforços no sentido de atingir uma solução mais inteligente, menos automática. (VYGOTSKY, 1991, p. 22)

A observação da fala egocêntrica por parte da professora poderia, dessa forma, revelar em quais desses dois processos a criança estaria inserida diante de algum conceito ensinado em sala, porque esses monólogos indicariam desenvolvimento.

Diferentemente de Piaget, que acreditava que a fala egocêntrica é substituída pela comunicação interpessoal à medida que a criança se desenvolve, Vygotsky acreditava que o processo era o contrário: a comunicação com o outro é que gera o aprendizado e o desenvolvimento necessário para que a criança possa dominar novas habilidades (BERK, 1994). Assim, a fala egocêntrica diminui e dá lugar ao discurso interior à medida que a criança já domina os processos necessários para que se complete determinada atividade em uma determinada situação (BERK, 1994), como que num processo de “transição entre a fala exterior e a interior” (VYGOTSKY, 1991, p. 22).

As contribuições de Vygotsky (1991) são mais gerais e falam sobre o desenvolvimento e aprendizado da criança, mas, apesar disso, podemos trazê-las para o campo do ensino e aprendizado de línguas adicionais. Por exemplo, quando se fala sobre ZDP, fala-se sobre criar o maior número possível de oportunidades para que a criança entre em contato com a língua e a aprenda a partir da interação social (CAMERON, 2001) e da fala egocêntrica.

Para fins desta pesquisa, as teorias de Piaget (1999) serão levadas em consideração no que tange às características dos estágios do desenvolvimento, porém teremos uma visão mais vygotskiana sobre eles para a elaboração de futuras reflexões. Afinal, é útil que saibamos o que crianças conseguem fazer em uma idade específica, mas que cada criança é única e aprende de formas diferentes em um ritmo específico (BRITISH COUNCIL, s/d). Por esse motivo, devemos utilizar a informação sobre as capacidades da criança em determinada faixa etária como guia, mas não como lista a ser seguida cegamente (BRITISH COUNCIL, s/d).

Dessa maneira, as contribuições de Vygotsky nos possibilitaram entender como o aspecto sócio-cultural influencia o desenvolvimento cognitivo do ser humano a partir do conceito da ZDP, de forma que não podemos ignorar o contexto em que a criança está inserida quando realizamos inferências sobre seu desenvolvimento e desempenho aprendendo uma língua adicional. Na próxima seção, discutiremos sobre características da criança a serem levadas em consideração quando estão aprendendo línguas adicionais<sup>5</sup>.

### **2.3 Características da criança aprendendo línguas adicionais**

McKay (2006) categoriza o desenvolvimento infantil em três áreas: crescimento físico, crescimento cognitivo e crescimento sócio-emocional. Batista e Moraes (2020), baseando-se nas contribuições de McKay (2006) e Puckett e Black (2000), dividem essas três áreas de desenvolvimento em tabelas de acordo com faixas etárias, porém, para fins desta pesquisa, apenas as informações concernentes a crianças de seis anos serão mencionadas. É importante ressaltar, novamente, que as descrições são apenas indicativas no momento em que crianças desenvolvem-se de formas variadas e individuais, influenciadas por experiências próprias (MCKAY, 2006).

De acordo com Batista e Moraes (2020), no âmbito do crescimento físico, crianças de seis anos possuem coordenação motora fina limitada (como dificuldades no uso de uma tesoura), coordenação motora grossa limitada (atividades como correr, pular, escalar são desafiadoras) e coordenação óculo-manual limitada (o uso dos olhos e das mãos aos mesmo tempo é difícil). Os autores afirmam que “a criança passa por significativas mudanças físicas, e na aprendizagem-avaliação-ensino de LE estas devem ser levadas em consideração e incentivadas pelo professor” (BATISTA; MORAES, 2020, p. 23).

No âmbito do crescimento cognitivo, os autores apontam que experiências concretas geram um melhor aproveitamento no aprendizado porque o pensamento é relacionado ao concreto, além de ser mais subjetivo e emocional; a auto-correção geralmente não acontece; narrativas e descrições são compreendidas; a leitura é feita devagar e em voz alta; a escrita se mistura com desenhos; não há uma compreensão global do que está sendo aprendido; há

---

<sup>5</sup> As características que serão apresentadas são entendidas como um guia para a professora, e não como uma grade a ser seguida sem considerar as particularidades de cada criança.

pouca coordenação motora; as capacidades de usar metalinguagem, de entendimento de causa e efeito e de compreensão de tempo são limitadas; o vocabulário é básico e pessoal. Dessa forma, a partir do momento em que lidamos com uma perspectiva mais concreta do mundo, faz-se necessário que a professora utilize atividades que estejam dentro do escopo do que é familiar para a criança (BATISTA; MORAES, 2020). Tais características mencionadas devem ser consideradas com seriedade, pois práticas forçosas que não consideram as capacidades cognitivas de desenvolvimento da faixa etária podem gerar momentos de estresse e ansiedade tanto para alunos, pois provavelmente não conseguirão entender ou fazer o que lhes é pedido, quanto para a professora, que se desgastará em tentativas de adequar suas propostas possivelmente falhas às características específicas das crianças.

No âmbito do crescimento sócio-emocional, Batista e Moraes (2020) explicitam a incapacidade de lidar com sentimentos; a busca por aprovação de adultos; o senso de cooperação que ainda está sendo desenvolvido; o interesse em si mesmo, que se destaca em relação ao interesse pelos outros; a fala sobre temas que já são conhecidos; a insegurança em si própria; a incapacidade de ter interações longas; a sensibilidade em relação à crítica e ao insucesso, assim como a elogios e aprovação; a autoconfiança limitada e a dependência em adultos para executar algo; a sociabilidade limitada. Os autores salientam como o professor pode lidar com todos esses fatores por meio do *feedback* devido ao fato de que crianças necessitam de oportunidades variadas para mostrar o que sabem:

O *feedback* do professor deve, portanto, ser eficaz e descritivo (HATTIE, 2012), apontando para o aprendiz o que ele já é capaz de produzir e descrevendo caminhos para ele conseguir realizar o que ainda não consegue. Por exemplo, para as crianças nas fases iniciais, *feedback* eficaz significa gestos e expressões faciais aliados a comentários elogiosos, e quando algo precisa ser reorientado, à técnica de reformulação, ou seja, o professor repete o que a criança disse, mas da forma correta. (BATISTA; MORAES, 2020, p. 27)

Malloy (2015) também fala sobre o aspecto cognitivo quando aponta que crianças ainda estão desenvolvendo sua capacidade de processar o mundo ao seu redor, e, por isso, ainda estão no processo de aprender a controlar suas reações a estímulos advindos do mundo que as rodeia. Isso quer dizer que crianças são facilmente distraídas e ficam entediadas mais rapidamente, assim, faz-se necessário que a professora, por exemplo, utilize tarefas curtas e variadas (MALLOY, 2015) para que mantenha o andamento da aula.

Uma estratégia bastante comum no ensino de línguas adicionais para crianças é o uso de brincadeiras, como atestam os trabalhos de Tambosi (2006), Silva (2015), Carmo (2016), Abe (2016) e Teles (2019). Quando crianças brincam, estão experimentando com ideias, testando hipóteses, adquirindo novas habilidades, usando a imaginação e representando seu mundo, logo, ao não fazer o uso dessa ferramenta, deixa-se de considerar um passo vital no desenvolvimento da criança (BRITISH COUNCIL, s/d). Alguns exemplos são: brincar com massinha de modelar ajuda no desenvolvimento de coordenação motora fina, passo essencial para escrita, além de promover momentos de experimentação com cores, formatos e texturas; brincar com bonecos ou com uma bacia de água as leva a entender conceitos como molhado, seco, boiando, afundando, limpo ou sujo, por exemplo, além de estarem engajados em uma atividade sensorial; brincar com instrumentos musicais ajudam no desenvolvimento do reconhecimento de sons diferentes e da apreciação por música, o que é transferível para a área da linguagem, pois estamos lidando com o desenvolvimento da compreensão oral; brincar com brinquedos que representam algum meio de transporte as faz experimentar a fricção e o movimento, como para cima e para baixo, para frente e para trás, rápido ou devagar; brincar com blocos de montar os faz aprender sobre cores, formatos, padrões, peso, tamanho, altura, comprimento e direção; brincar de teatro faz com que crianças representem ideias que as ajudam a entender o mundo ao seu redor no momento em que imitam cenas da vida real ou criam novas histórias desenvolvendo, assim, a imaginação (utilizando objetos ou não) e experimentando diferentes papéis, referenciais e cenários (BRITISH COUNCIL, s/d). É válido ressaltar que todas as estratégias mencionadas acima são pensadas de forma a estimular o uso da língua adicional alvo que está sendo aprendida, e não apenas para entendimento de mundo.

Entender quem é a criança de seis anos de forma geral revela-se de suma importância para a professora que trabalha com essa faixa etária, dada a urgência de se conhecer o aluno para que o ensino siga as particularidades necessárias. Todavia, pensar nas características da criança não é suficiente para que se pense sobre o ensino. É preciso refletir sobre qual a perspectiva de língua que adotamos quanto profissionais. Esse é o foco da próxima seção.

## 2.4 Ensino de línguas adicionais para crianças

Diante da discussão sobre as características da criança de seis anos e adequações que professoras devem fazer no ensino a partir delas, passamos para a discussão sobre o ensino de línguas adicionais para essas crianças a partir do entendimento sobre o que é língua adicional e o que é o ensino crítico dessa língua.

O termo ‘língua adicional’ foi adotado por mim como opção terminológica ao invés de ‘língua estrangeira’ pois considero que este nos leva à perspectiva de uma “língua distanciada, algo muito longe do usuário, somente como a língua do outro” (HAUPT; VIEIRA, 2019, p. 84), o que abre espaço para crenças hegemônicas que reforçam o aprendizado da língua que seja o mais próximo possível de como um falante nativo a utiliza. Por outro lado, ‘língua adicional’ possui “ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127), o que caracteriza uma valorização do plurilinguismo. Schlatter e Garcez (2009) citam situações em que o inglês e o espanhol são utilizados muitas vezes entre falantes não nativos<sup>6</sup>:

são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128)

Tal fala nos leva ao questionamento sobre se essa língua também pertence a nós, além de passar a ser parte de quem somos, ou ao estrangeiro, sendo falantes não nativos como as pessoas que a pegam emprestado para suprir uma necessidade específica. Dessa forma, ‘língua adicional’ melhor representa minha postura teórica pois acredito que o aprendizado de outra língua pode ser utilizado como meio para a busca do entendimento, reflexão e respeito às diferenças relacionadas a cultura e a visão de si, do outro e do mundo, ou seja, evidencia-se um foco na interculturalidade (BRASIL, 2017).

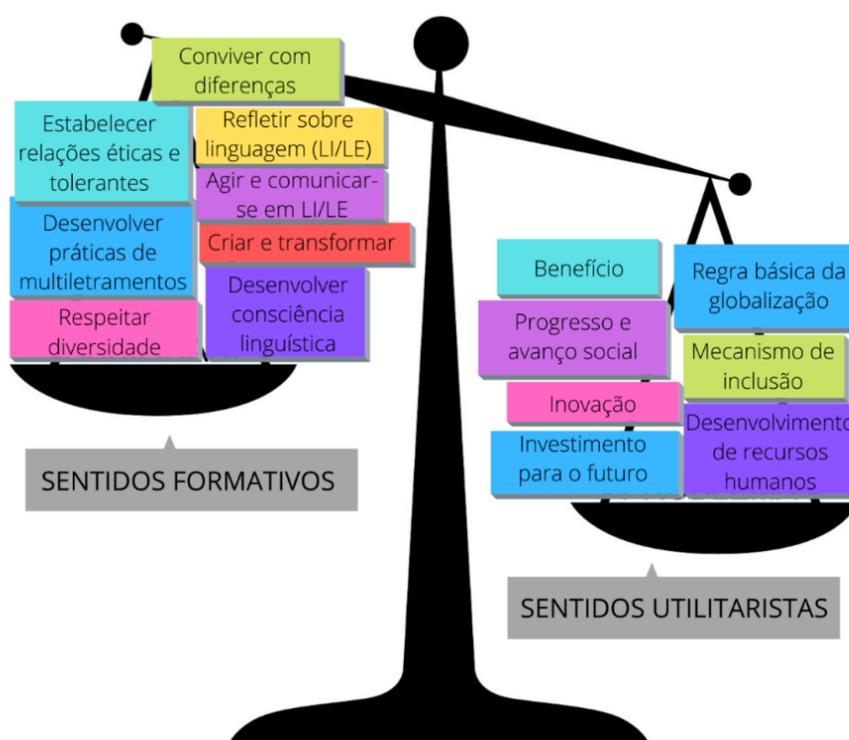
---

<sup>6</sup> O termo ‘nativo’, neste trabalho, refere-se às pessoas que nasceram em países onde a língua inglesa é a língua oficial e que a aprenderam como língua materna.

É evidente que somente a partir de uma perspectiva sobre o que é língua adicional é que podemos abrir espaço para a discussão sobre o que é ensinar essa língua. A priori, se entendemos língua adicional como prática social, não parece coerente associar o seu ensino a uma função de caráter mercadológico e utilitarista, que vê, no aprendizado da língua, oportunidades de inclusão no mercado de trabalho em um mundo globalizado e de ascensão social no futuro. Infelizmente, no discurso de venda de cursos de línguas para crianças, é predominante a presença de justificativas utilitaristas que validem a matrícula na instituição, o que não leva em consideração a formação crítica da criança, que deveria ser o foco dos pais/responsáveis e das escolas/instituições, de antemão (MAGIOLO; TONELLI, 2020).

A figura a seguir, elaborada por Magiolo e Tonelli (2020) a partir de uma pesquisa realizada no município de Londrina, estado do Paraná, apresenta alguns exemplos de sentidos formativos do ensino de línguas adicionais que devemos sempre manter em mente em nossa trajetória docente quando estamos no processo de estabelecer objetivos para nossas aulas. A figura também traz exemplos de sentidos utilitaristas, que nos alertam sobre uma justificativa de ensino que não leva em consideração o aprendiz como ser humano inserido e atuante em uma sociedade.

**Figura 1.** Justificativas midiáticas para inclusão de LI no município de Londrina-PR



Apesar de encontrarmos no discurso midiático a defesa da língua como ferramenta (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020) para alcançar objetivos frente à necessidade de investimentos em uma ‘empresa de si mesmo’ na perspectiva de quanto mais cedo, melhor, podemos, em contrapartida, ver a língua também como uma ferramenta, mas para o desenvolvimento da criticidade. Tal processo, de acordo com Ferraz (2018), se organiza com o sujeito causando uma ruptura em seu modo de pensar; suspeitando do que se considera verdade em sua realidade; e aprendendo a construir diferentes sentidos a partir do que encontra. Os estímulos a esse processo da criticidade por meio do aprendizado de línguas adicionais levam em conta os sentidos formativos do ensino ilustrados na Figura 2 e reforçam a função da língua como prática social.

Malta (2019) ilustra exemplos de como conduziu um ensino crítico de língua inglesa em sua sala de aula com crianças de 2 a 5 anos, incentivando discussões sobre sexismo, gordofobia e racismo. A autora chama a atenção dos alunos para crenças sexistas quando ensina sobre cores, tópico muito comum no ensino de línguas infantil, momento em que, para além de ensinar o vocabulário, pergunta a cor favorita do aluno e o porquê de gostar tanto dessa cor, fazendo com que reflitam sobre suas identidades e se o reforço de que meninas devem usar rosa e meninos, azul, faz sentido ou não. Para romper crenças gordofóbicas, a autora utiliza as conjunções “e” e “mas” para trabalhar com adjetivos, incentivando o uso de “e”, por exemplo, na frase “minha mãe é bonita e gorda” ao invés de “minha mãe é bonita, mas gorda”, explicitando em qual das duas frases há preconceito. Além disso, para falar sobre racismo, ela traz o livro *This is My Hair*, de Todd Parr, que apresenta cabelos muito diferentes, como cabelos tão longos que chegam no teto ou cabelo de almôndegas, para guiar uma discussão sobre a crença de que cabelo liso é o mais bonito, mesmo que exista uma vasta variedade de tipos de cabelo.

Pontuadas as contribuições sobre língua e ensino, faz-se necessário a discussão sobre o que alimentará o processo de ensino e aprendizagem: a avaliação.

## **2.5 Avaliando crianças aprendendo línguas adicionais**

Apresentamos, a seguir, contribuições sobre tipos de avaliação, tarefas como instrumento avaliativo e conceitos fundamentais da avaliação na elaboração de tarefas.

### 2.5.1 Tipos de avaliação

Chappuis (2015) define a avaliação formativa como um conjunto de práticas que resultam em uma ação que tornará melhor o aprendizado. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que não é o instrumento avaliativo (teste, portfólio, pesquisa, projeto, observação, diálogos, etc.) que é formativo e, sim, o uso da informação coletada para ajustar o ensino de forma a torná-lo mais eficaz. O conceito de avaliação formativa apresentado por Chappuis (2015) se relaciona com o conceito de ‘avaliação para aprendizagem’ definida por Earl (2006) como no momento em que a informação derivada de avaliações cuidadosamente planejadas em conjunto com reflexões críticas sobre o processo avaliativo orientará a professora sobre o que os alunos sabem e sobre como, quando e se os alunos utilizam o que sabem. Assim, a professora consegue aperfeiçoar e delimitar o que deverá ser ensinado no futuro, tendo como objetivo central a aprendizagem. De acordo com Cheng e Fox (2017), a avaliação para aprendizagem refere-se ao processo de buscar e interpretar evidências que serão utilizadas tanto por professoras como por alunos para decidir onde os alunos estão em seu processo de aprendizagem, para onde precisam ir e como chegar lá.

Chappuis (2015) também define a avaliação somativa: aquela em que a informação coletada é usada para fazer um julgamento sobre a competência do aluno ou sobre a eficácia do programa educacional. Earl (2006) adota o termo ‘avaliação da aprendizagem’ para referir-se à prática de confirmar o que os alunos sabem ou checar se atingiram um padrão esperado em relação a outros alunos a partir de uma demonstração de sua competência e proficiência. Para Cheng e Fox (2017), a avaliação da aprendizagem acontece depois que o aprendizado aconteceu e é utilizada para determinar o estado do aprendizado do aluno em um momento específico.

Shaaban (2005) afirma que crianças precisam ser avaliadas em um ambiente que gere pouca ou nenhuma ansiedade e que, para que isso seja atingido, a avaliação deve ser percebida como um componente integrante da aprendizagem ou do ensino, e não como um processo independente que tem como função o julgamento de certas habilidades em relação a outros colegas. Crianças ainda não são suficientemente desenvolvidas psicologicamente para controlar sentimentos oriundos de situações estressantes, como a ansiedade, o que afeta diretamente a memória e concentração (MALLOY, 2015). Dessa forma, entende-se que a avaliação para aprendizagem se torna mais adequada em um contexto onde trabalha-se com

crianças de seis anos, pois busca-se não gerar estresse nos momentos avaliativos. Assim, a avaliação pode ser percebida pelos alunos como mais uma atividade durante a aula e não como um momento de exposição e vulnerabilidade. Quando levamos esse ponto em consideração, tornamos a avaliação mais confiável pois não haveria nenhum tipo de influência emocional negativa, oriunda da própria natureza da avaliação, em seus resultados.

Earl (2006) traz diversos pontos positivos da avaliação para aprendizagem afirmando que quando a avaliação em sala de aula é frequente e feita de formas variadas, professoras aprendem sobre seus alunos. De acordo com a autora, a professora passa a entender crenças e conhecimentos que seus alunos têm; a identificar ideias e interpretações incompletas que influenciam de forma negativa no aprendizado; e a observar e testar o que os alunos estão pensando para identificar de que forma e se os alunos estão relacionando o que estão aprendendo com o conhecimento aprendido anteriormente e com o que será aprendido.

Contudo, Chappuis (2015) exalta a importância de que certas condições sejam cumpridas para que a avaliação para aprendizagem tenha o resultado positivo esperado: todo evento ou instrumento avaliativo ou tarefa deve estar alinhada com o conteúdo já aprendido e com o que será ensinado; o instrumento ou evento deve fornecer detalhes suficientes para que sejam determinados problemas específicos, assim, a professora conseguirá tomar boas decisões sobre as futuras ações necessárias; os resultados devem estar disponíveis em tempo hábil para que se possa agir sobre os problemas encontrados; a professora e os alunos devem agir baseando-se nos resultados encontrados.

Chappuis (2015) destaca perguntas que a professora deve buscar responder por meio da avaliação para aprendizagem para que seja possível garantir um ensino efetivo<sup>7</sup>: quem está ou não desenvolvendo as habilidades que estão sendo trabalhadas?; quais são as potencialidades e necessidades dos alunos?; com quais concepções erradas preciso lidar?; qual *feedback* devo dar aos alunos?; quais ajustes devo fazer ao ensino?; como devo agrupar os alunos?; quais diferenciações preciso preparar? É válido destacar que a obra de Chappuis (2015) não é voltada para crianças especificamente, mas que faz sentido no contexto estabelecido para este trabalho.

Assim, a avaliação formativa ou para aprendizagem revela-se como a melhor opção no ensino de línguas adicionais para crianças de seis anos, considerando, é claro, o cumprimento

---

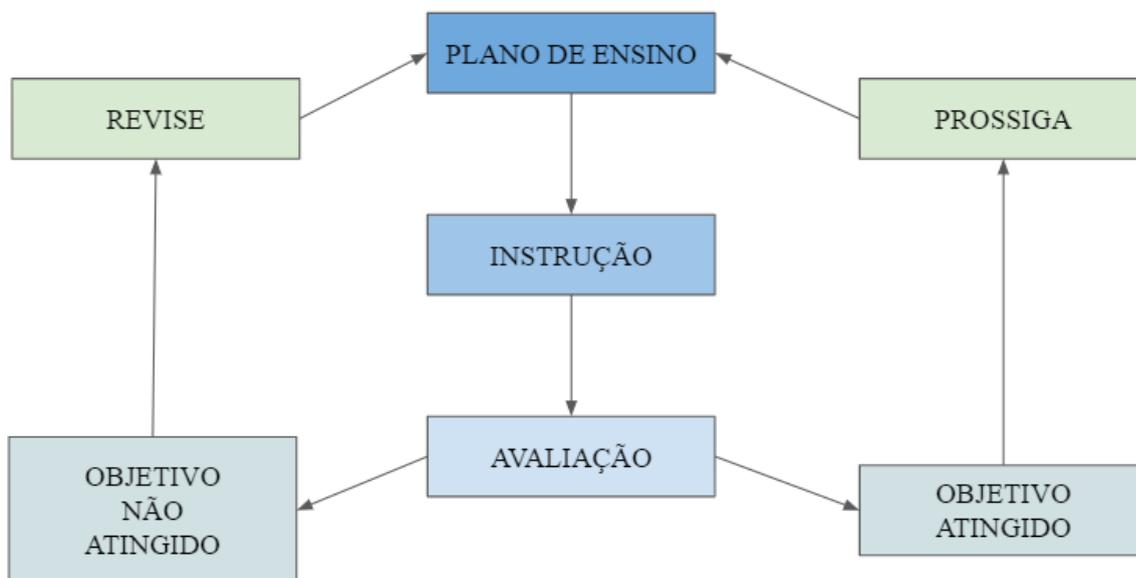
<sup>7</sup> Quando levamos em consideração o contexto do presente trabalho, ‘efetivo’ quer dizer significativo e apropriado para crianças.

das condições e a resposta às perguntas estabelecidas por Chappuis (2015). Além disso, a avaliação para aprendizagem possui um braço, que é a avaliação alternativa, que articula de forma bastante apropriada com a faixa etária que estamos lidando. Segundo Hancock (1994), a avaliação alternativa trata-se de um processo contínuo que envolve tanto o aluno quanto a professora e que tem como objetivo elaborar julgamentos sobre o desempenho do aluno na aprendizagem da língua utilizando estratégias ditas como não convencionais. A urgência de tais estratégias, segundo Tsagari (2004), vem do argumento de que técnicas tradicionais de testes, como exercícios de múltipla escolha, de combinação e de preencher o espaço em branco, podem ser úteis dada a necessidade de se verificar o que o aluno conseguiu alcançar diante de condições específicas. Contudo, para coletar informações importantes tanto sobre o produto quanto sobre o processo de aprendizagem, a autora afirma que é necessário outro tipo de avaliação que seja capaz de medir, de forma contínua, o desempenho do aluno, de forma a alimentar reflexões sobre o planejamento do ensino dali para frente, além de poder nos fornecer evidências sobre o aluno no que concerne seus sentimentos e opiniões, motivações, interesses e estratégias de aprendizagem. Brown and Hudson (1998) apontam que testes - e acredito que aqui, podemos nos referir a estratégias usadas em testes - não são necessariamente ruins e são apenas uma ferramenta. O que precisamos entender é se, e de que forma, eles estão, de fato, sendo uma alternativa que nos ajuda em uma avaliação responsável e no processo de tomada de decisões sobre o ensino.

Assim sendo, a professora deve analisar se a alternativa para avaliar que foi escolhida realmente o ajuda a entender se o objetivo principal do ensino foi atingido ou não. Alguns exemplos de alternativas que podem ser utilizadas são: apresentação, dramatização, mostra, jogo, observação, portfólio, projetos, replicação de contação de histórias e reflexão em voz alta (TSAGARI, 2004).

Tsagari (2004) registra um organograma que ilustra de que forma são feitas as tomadas de decisões sobre o ensino baseando-se nas evidências que podem ser coletadas por meio da avaliação alternativa, que mostram se os objetivos pré-estabelecidos foram alcançados ou não e o que deve-se fazer após essa averiguação.

**Figura 2.** Fluxo de trabalho da avaliação alternativa



Fonte: Autoria própria com base em Tsagari (2004, p. 8).

Ademais, McKay (2006) apresenta mais dois tipos de avaliação: a contínua<sup>8</sup> (que é realizada a partir de objetivos formativos) e a planejada (pode ter objetivos formativos ou somativos). A avaliação contínua conta com a observação da professora das habilidades da criança na medida em que são percebidas, como uma pergunta inesperada feita por algum aluno, o engajamento de duas crianças enquanto realizam determinada atividade em dupla (MCKAY, 2006), ou até mesmo a manifestação da fala egocêntrica durante uma atividade ou brincadeira. Além disso, ela envolve intervenção da professora, como, por exemplo, um questionamento, encorajamento, reorganização de objetivos ou alteração de atividade (MCKAY, 2006). Já a avaliação planejada conta com a previsão do tipo de informação que será coletada sobre o aprendizado da criança de forma que possa ser útil para análise posteriormente (MCKAY, 2006), como as tarefas, por exemplo.

Em suma, existem diversos tipos de avaliação, porém a mais apropriada para crianças é aquela focada no processo da aprendizagem, isto é, a avaliação para aprendizagem e alternativa, podendo ela ser planejada ou contínua. Na seguinte subseção, discorreremos sobre como a tarefa pode ser utilizada como um instrumento avaliativo útil num contexto de ensino de línguas adicionais para crianças.

<sup>8</sup> A autora usa o termo 'on-the-run assessment'.

### 2.5.2 A tarefa como instrumento avaliativo

Cameron (2001) aponta que quando a ‘tarefa’ passou a integrar o mundo do ensino de L2 para adultos, a ideia era trazer experiências reais para dentro de sala, pois notava-se uma discrepância entre o que os alunos faziam em sala e o que teriam de fazer numa situação real. A tarefa, assim, surge com a função de simular as necessidades reais dos alunos com o uso de materiais reais e autênticos ou não. Porém, há problemas quando trazemos o conceito de ‘real’ ou ‘autêntico’ para o ensino L2 para crianças devido ao fato de que muitas crianças não utilizam a língua estrangeira tanto quanto um adulto fora da sala de aula (CAMERON, 2001). Portanto, o uso real da língua para crianças não se torna tão óbvio pois é também improvável que uma criança irá precisar fazer a reserva de um quarto de hotel ou dar direções a alguém na rua. Logo, é preciso que almejemos uma congruência dinâmica, que significa escolher atividades ou conteúdos que são apropriados para a idade e experiências socioculturais da criança e ensinar uma língua que irá crescer junto com ela (CAMERON, 2001), ou seja, que irá respeitar os limites e possibilidades dentro da faixa etária - o que caracteriza o uso da linguagem autêntica nesse contexto. A autora pontua que, por mais que o vocabulário aprendido, por exemplo, não seja mais utilizado algum tempo depois, ele formará uma base sólida e útil para aprendizados futuros. Recupero, aqui, o conceito de ZDP (VYGOTSKY, 1991): o que foi aprendido, estando na zona de desenvolvimento real, serve de base para novos aprendizados que estarão na ZDP no futuro.

A partir disso, a autora percebe ‘tarefa’ como ‘atividade em sala de aula’, mas afirma que nem toda atividade é uma tarefa. Uma atividade é qualquer evento no qual há participação das crianças, mas a tarefa tem início e fim claros, pode ser curta ou durar por várias aulas e é cuidadosamente planejada, implementada e avaliada. Cameron (2001) adota um modelo de planejamento de tarefas que conta com três estágios: preparação, atividade central e atividade complementar.

**Figura 3.** Estágios de uma tarefa



Fonte: Traduzido e adaptado de Cameron (2001, p. 32).

Atividades de preparação tem como função justamente preparar os alunos para que consigam realizar a atividade central com sucesso, como a ativação de vocabulário que será utilizado ou a revisão de gramática já ensinada em aulas anteriores. As atividades complementares, por sua vez, se fazem presentes após a completude da atividade central, como por exemplo uma pequena apresentação para a turma inteira sobre o trabalho que foi feito ou uma atividade escrita mais personalizada após o uso da linguagem oral na atividade central. A autora afirma que, como uma atividade leva à outra, uma atividade complementar pode ser ou levar ao estágio de preparação de uma próxima tarefa (CAMERON, 2001).

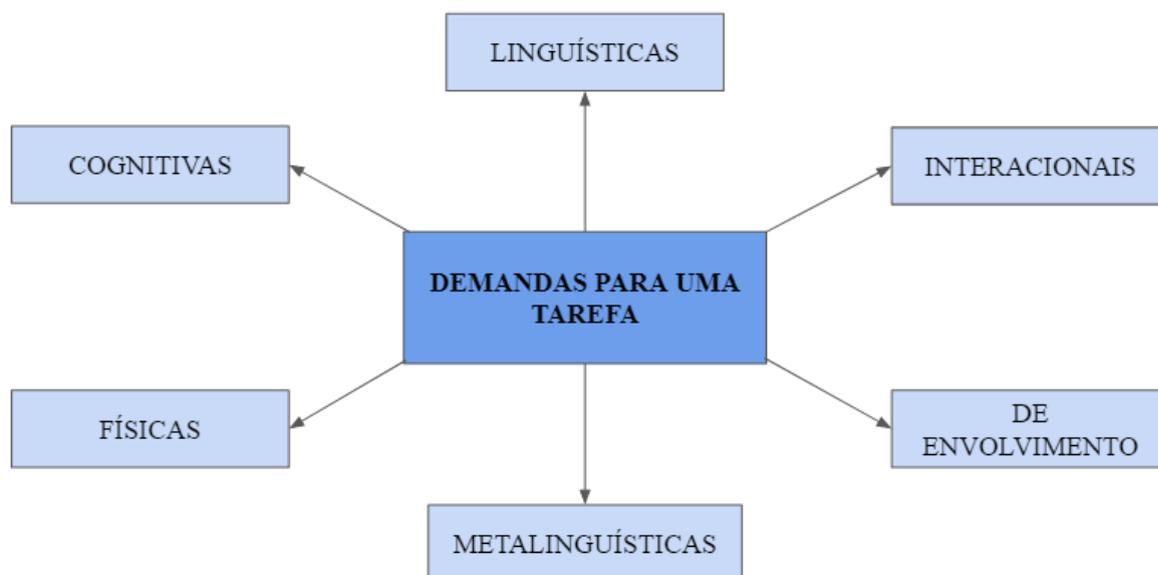
A partir do momento que concluímos que a avaliação para a aprendizagem é a mais adequada para crianças de seis anos aprendendo inglês, as tarefas feitas em sala de aula são vistas como o ambiente onde o desenvolvimento de habilidades na língua estrangeira acontece (CAMERON, 2001) e, conseqüentemente, são o instrumento avaliativo com o qual a professora poderá colher informações sobre o desempenho de seus alunos.

Cameron (2001) enfatiza que atividades em sala de aula tornam-se atividades avaliativas quando possuem um objetivo avaliativo claro. Quando determinamos que o objetivo de uma aula é que os alunos aprendam nomes de animais, conseguimos determinar também quais serão os objetivos de cada tarefa e atividade que será feita durante a aula para que cheguemos ao objetivo principal. A autora também chama a atenção para a necessidade de um foco para a avaliação, ou seja, o aspecto específico da linguagem que está sendo ensinado como, por exemplo, pronúncia, compreensão, uso, entre outros. Isso significa que, além de estabelecer um objetivo geral para uma tarefa, também deve-se pensar quais aspectos da linguagem serão o foco da avaliação no momento da observação, prática essa que guiará a condução de aulas ou atividades futuras e a reestruturação de objetivos relacionados a elas, caso necessário.

Entretanto, Cameron (2001) afirma que é necessário uma análise das demandas que determinada tarefa exige das crianças, o que é uma forma de avaliar o quão adequada uma tarefa é e seu potencial de promover o aprendizado. Além disso, precisa-se pensar no apoio necessário para que a criança dê conta da tarefa, ou seja, deve-se utilizar o que a criança já consegue fazer para ajudá-la a dominar novas habilidades e adquirir novos conhecimentos.

Cameron (2001) apresenta seis tipos de demanda para uma tarefa, conforme a figura a seguir.

**Figura 4.** Demandas para uma tarefa

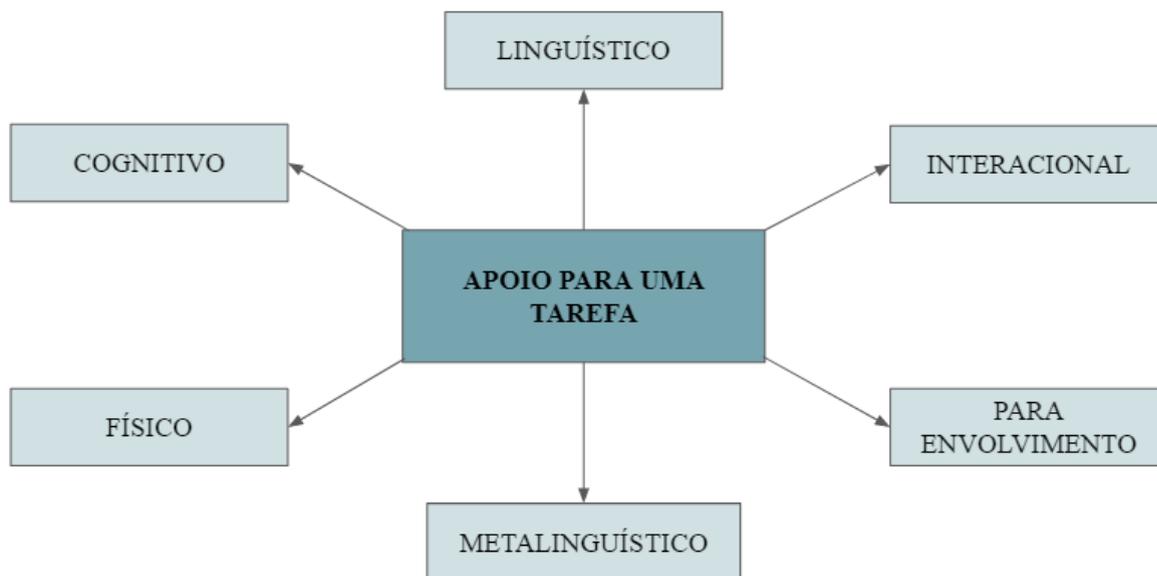


Fonte: Autoria própria, com base em Cameron (2001).

As demandas cognitivas são relativas a conceitos e ao entendimento de mundo e vão variar de acordo com a contextualização da linguagem e ao grau de dificuldade dos conceitos necessários para que a tarefa seja feita, como, por exemplo, o entendimento de gráficos, cores, horários, entre outros. As demandas linguísticas são relativas ao uso da língua estrangeira e ao uso da língua materna em conjunto com o aprendizado da língua estrangeira e vão variar caso a linguagem necessária para a tarefa seja escrita ou oral, se habilidade a ser utilizada seja a de compreensão ou de produção, se a fala extensa ou uma conversa é necessária, de acordo com o vocabulário ou gramática exigidos, o gênero e a frequência de uso de primeira língua (L1) e segunda língua (L2) a ser utilizada. As demandas interacionais vão variar de acordo com o tipo de interação necessária, como pares ou trabalho em grupo, e com a natureza da interação, como pergunta e resposta, por exemplo. As demandas metalinguísticas incluem o uso de termos técnicos sobre linguagem em compreensão ou produção, como no entendimento de instruções e *feedback*. As demandas físicas vão variar de acordo com quanto tempo a criança consegue ficar sentada, as ações e as habilidades motoras finas necessárias, como escrever ou desenhar. As demandas de envolvimento referem-se a necessidade da criança permanecer engajada em determinada tarefa até completá-la e vão variar de acordo com o quão interessante é a tarefa para a criança, levando em consideração o número de estágios da tarefa, a sua relação com os interesses da criança, o humor, o suspense e a novidade, por exemplo.

Os tipos de apoio seguem a mesma classificação, como vemos a seguir.

**Figura 5.** Apoio para uma tarefa



Fonte: Autoria própria, com base em Cameron (2001).

O apoio cognitivo vem da contextualização da linguagem, do uso de conceitos já desenvolvidos, de formas familiares de gráficos ou atividades e de tópicos e conteúdos familiares. O apoio linguístico vem do uso de linguagem já dominada, do movimento do domínio mais fácil para o mais difícil, do uso de vocabulário e gramática já dominados para ajudar com os novos e do uso de L1 para ajudar no desenvolvimento de L2. O apoio interacional vem do tipo de interação, de co-participantes que têm como função ajudar e do uso de rotina familiar. O apoio metalinguístico vem do uso de termos técnicos familiares para falar sobre novos conceitos ou para dar explicações claras. O apoio físico vem da variação entre sentar e se mover, do uso de ações familiares e da adequação à coordenação motora fina já desenvolvida. O apoio para o envolvimento vem do uso de atividades e conteúdos que possam gerar o interesse do aluno e, conseqüentemente, promover um engajamento.

Para Cameron (2001), é preciso que haja uma relação dinâmica entre as demandas e o apoio para que o aprendizado aconteça. Se as demandas são desafiadoras demais, a probabilidade maior é que os alunos não utilizem a linguagem proposta, mas apenas o que já sabem, ou seja, o que já estão confortáveis em usar, ou que simplesmente desistam da tarefa. Como crianças geralmente são ansiosas para agradar o adulto presente, também pode acontecer do aluno agir como se estivesse aprendendo ao utilizar palavras aleatórias que ouviu a professora dizendo ou ao realizar uma tarefa de forma randômica sem entender de fato o que

está fazendo. Por outro lado, caso exista apoio em excesso, a tarefa não será nada desafiadora e a ZDP não estará sendo estimulada. A tarefa deve ser desafiadora, mas nem tanto, e deve oferecer apoio, mas nem tanto, o que gera espaço para desenvolvimento e produz oportunidades de aprendizado (CAMERON, 2001).

A seguir, na Figura 6, um exemplo de como as ideias de demanda e suporte podem se inserir no planejamento de uma tarefa. Vale ressaltar que essa é uma tarefa adequada para ilustrar essas noções, mas destinada a crianças de oito a onze anos e que não seria adequada, do jeito que está descrita, para crianças de seis anos.

**Figura 6.** Final de semana de Hani: atividade de 'Our World through English', *Activities Book 6E*, p. 18, para pessoas de 8 a 11 anos (Sultanato de Omã)

Look at the table. Say sentences.

**Hani's weekend**

	 morning	 afternoon	evening 
Thursday			
Friday			

Fonte: Cameron (2001, p. 22).

Nesse quadro, as colunas da extrema esquerda representam os dias da semana, as linhas de cima representam as partes do dia e as figuras representam as atividades que foram feitas pelo menino chamado Hani durante o dia. Assim, o aluno deveria dizer, baseando-se na

segunda figura da primeira linha, por exemplo, que Hani assistiu televisão na quinta-feira à tarde. Na tabela a seguir, podemos ver a descrição do objetivo central da tarefa e de seus estágios, dos procedimentos da tarefa, das demandas e do suporte necessário.

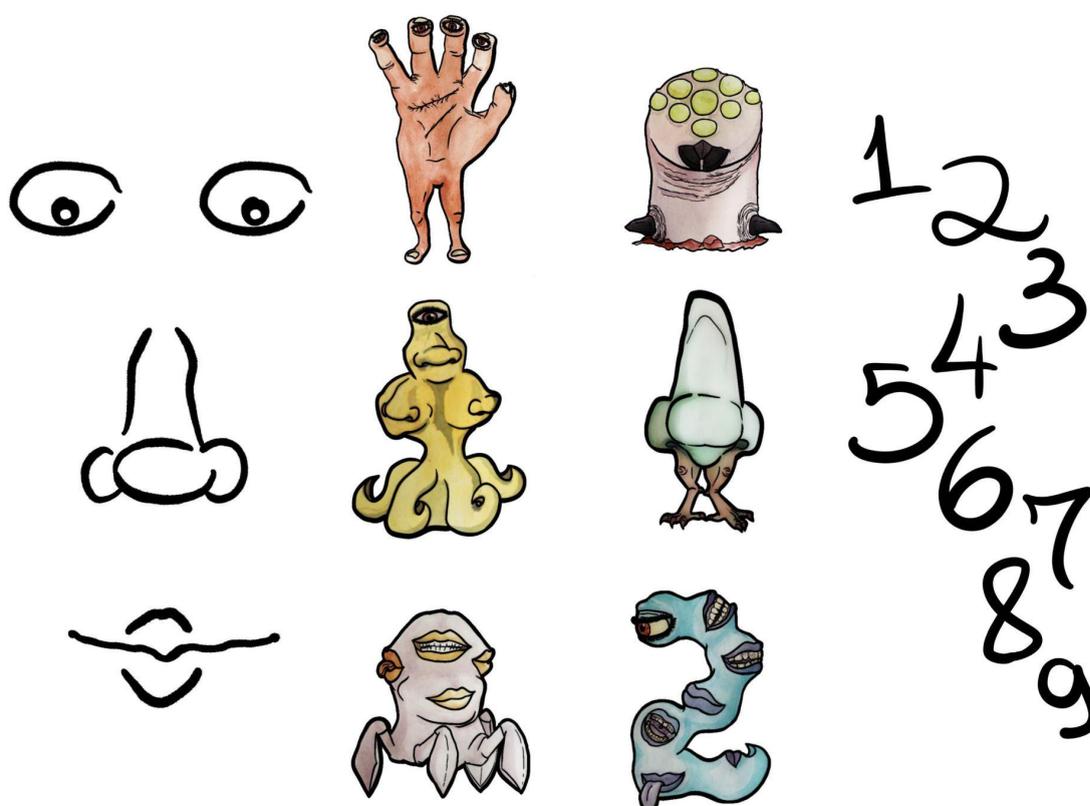
**Quadro 2.** Final de semana de Hani: transformando uma atividade em uma tarefa

TAREFA Dizer frases sobre o final de semana de Hani			
	Preparação	Atividade principal	Atividade complementar
Objetivos de aprendizagem de língua	Ativar léxico aprendido anteriormente.  Praticar formas dos verbos no passado.	Produção oral das frases do quadro.	Produção escrita das frases de Hani.  Redação de frases próprias sobre si mesmo.
Atividades	Conduzido pela professora: (1) Uso de uma imagem por vez para fazer com que os alunos lembrem-se de léxico.  (2) Divisão do quadro em duas partes para lembrar/praticar formas no passado.  (3) Prática em pares com uma imagem de cada vez.	(1) Introdução da sala inteira ao quadro e exemplificação de frases pela professora.  (2) Produção de frases em pares: por exemplo, aluno 1 aponta para uma imagem e aluno 2 diz a frase.	(1) Professora escreve palavras-chave no quadro, ao lado das imagens.  (2) Professora exemplifica a escrita de frases a partir do quadro.  (3) Alunos escrevem frases.  (4) Pares checam acurácia em pares.
Demandas para os alunos	Lembrar ou reaprender léxico.  Entender a ideia do uso de eventos passados e do uso do tempo verbal para expressar o passado.	Lembrar léxico e formas verbais do estágio de preparação.  "Ler" o quadro.  etc.	Escrever em inglês.  Lembrar de palavras e formas da preparação.  Encontrar palavras para atividades próprias.
Apoio para aprendizagem	Imagens de eventos conhecidos pelos alunos.  Exemplificação da professora de léxico e formas.  Trabalho em pares.	Imagens familiares para os alunos.  Adição de datas ao quadro.  Prática de formas do estágio de preparação.  Exemplificação da professora.  Trabalho em pares.	Exemplificação da professora.  Palavras-chave no quadro.  <i>Feedback</i> da professora enquanto escrevem.  Professora ajuda com palavras novas para as frases dos alunos sobre si mesmos.

Fonte: Traduzido e adaptado de Cameron (2001, p. 34).

Para exemplificar a estrutura de uma tarefa levando em conta um contexto de uma aula para alunos de seis anos, elaborei o Quadro 3. A coluna da extrema esquerda representa as partes do rosto, a coluna da extrema direita representa a quantidade específica de uma determinada parte e as figuras no meio representam monstros que estão falando sobre suas características físicas. Assim, o aluno deveria dizer, baseando-se no primeiro monstro da primeira linha, por exemplo, “I have five eyes” (Eu tenho cinco olhos).

**Quadro 3.** Partes do rosto de monstros<sup>9</sup>



Autoria: Vida Davi Oliveira<sup>10</sup>.

**Quadro 4.** Partes do rosto de monstros: transformando uma atividade em uma tarefa

TAREFA			
Construir frases sobre as partes do rosto			
	Preparação	Atividade principal	Atividade complementar
Objetivos de aprendizagem de língua	Ativar léxico aprendido anteriormente.	Produção oral das frases em dupla e em grupo.	Desenho de um monstro e apresentação sobre ele.

<sup>9</sup> Ilustrações aumentadas em apêndices.

<sup>10</sup> Artista responsável pela figura. Seu e-mail para contato é euvidavivi@gmail.com.

Atividades	<p>Conduzido pela professora:</p> <p>(1) Uso de uma imagem por vez para fazer com que os alunos lembrem-se de léxico (partes do rosto e números).</p> <p>(2) Usar a figura de um dos monstros do quadro para exemplificação/elicitación de frases sobre ele como se ele estivesse falando com a turma.</p>	<p>(1) Introdução da sala inteira ao quadro e exemplificação/elicitación de frases pela professora.</p> <p>(2) Produção de frases em pares: por exemplo, aluno 1 aponta para um monstro e aluno 2 diz a frase do monstro correspondente.</p> <p>(3) Produção de frases com toda a sala.</p>	<p>(1) Professora mostra seu desenho de um monstro e pede para que os alunos desenhem os seus.</p> <p>(2) Professora imita o monstro falando sobre suas partes do rosto para a turma usando a língua alvo.</p> <p>(3) Os alunos fazem o mesmo em dupla e depois para toda a turma.</p>
Demandas para os alunos	Lembrar ou reaprender léxico.	<p>Lembrar e usar léxico e formas verbais do estágio de preparação.</p> <p>"Ler" o quadro.</p>	Usar léxico e formas verbais da atividade principal de forma personalizada.
Apoio para aprendizagem	<p>Imagens conhecidas pelos alunos.</p> <p>Exemplificação da professora de léxico e formas.</p>	<p>Imagens familiares para os alunos.</p> <p>Prática de formas do estágio de preparação.</p> <p>Exemplificação da professora.</p> <p>Trabalho em pares.</p>	<p>Exemplificação da professora.</p> <p>Feedback da professora enquanto falam sobre seus monstros em pares.</p>

Fonte: Autoria própria, com base em Cameron (2001, p. 34).

Sendo assim, o planejamento de uma tarefa deve ser feito de maneira estruturada, levando-se em consideração objetivos pré-definidos, o que deve vir antes e depois de uma atividade principal, o que se pedirá dos alunos e o apoio necessário para sua realização. As tarefas são fortes aliadas da avaliação pois podemos coletar evidências sobre a aprendizagem dos alunos a partir da língua em uso. A próxima subseção falará sobre alguns conceitos advindos dos estudos da área da avaliação que são transferíveis para quando utilizamos tarefas como avaliação.

### 2.5.3 Conceitos fundamentais da avaliação na elaboração de tarefas

No campo dos estudos sobre avaliação, existem certos conceitos fundamentais que revelam a utilidade de uma avaliação: validade, confiabilidade, interatividade, praticidade e efeito retroativo. Porém, uma avaliação não pode ser considerada absoluta em suas qualidades, ou seja, suas qualidades são descritas de forma relativa, como ao dizer que determinada avaliação é altamente interativa ou que possui um alto grau de interatividade (MCKAY, 2006). A aplicação desses conceitos na elaboração de tarefas é importante no momento em que podem ser utilizadas como instrumentos avaliativos.

A validade, tradicionalmente, significa verificar se um teste de fato mede o que pretende medir (FULCHER; DAVIDSON, 2007). Porém, além da sua estreita relação com testes, a validade se refere ao efeito que os resultados de uma avaliação têm, ou seja, as inferências feitas a partir dos resultados da aplicação de uma avaliação é que terão validade, e não a avaliação em si (SCARAMUCCI, 2011):

Para Messick (1989), validade pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e ações baseadas nos escores dos testes ou de outras formas de avaliação. Validade, portanto, não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado dos seus resultados. (SCARAMUCCI, 2011, p. 110)

Como um exemplo, caso uma professora queira saber se as crianças conseguem descrever como estão se sentindo em determinado dia, é preciso que crie oportunidades para que as crianças se expressem fazendo o uso da língua alvo; Dessa forma, as evidências coletadas trarão resultados com alto grau de validade. Seria diferente se a professora trouxesse uma tarefa de compreensão oral para que as crianças identifiquem sentimentos, pois as evidências dariam base para que a habilidade de ouvir e entender fosse avaliada, e não a de expressar algo oralmente.

A confiabilidade refere-se ao grau de consistência que os resultados de uma avaliação possuem, ou seja, busca-se saber se os resultados de uma avaliação seriam os mesmos ainda que aplicada em circunstâncias diferentes (MCKAY, 2006). Por exemplo, a professora pode

ter planejado uma tarefa avaliativa a ser aplicada, mas caso naquele determinado dia as crianças tenham passado por um momento difícil e não estejam bem, o nível de confiabilidade da avaliação pode ser afetado, pois o desempenho pode não ser o mesmo de um dia comum.

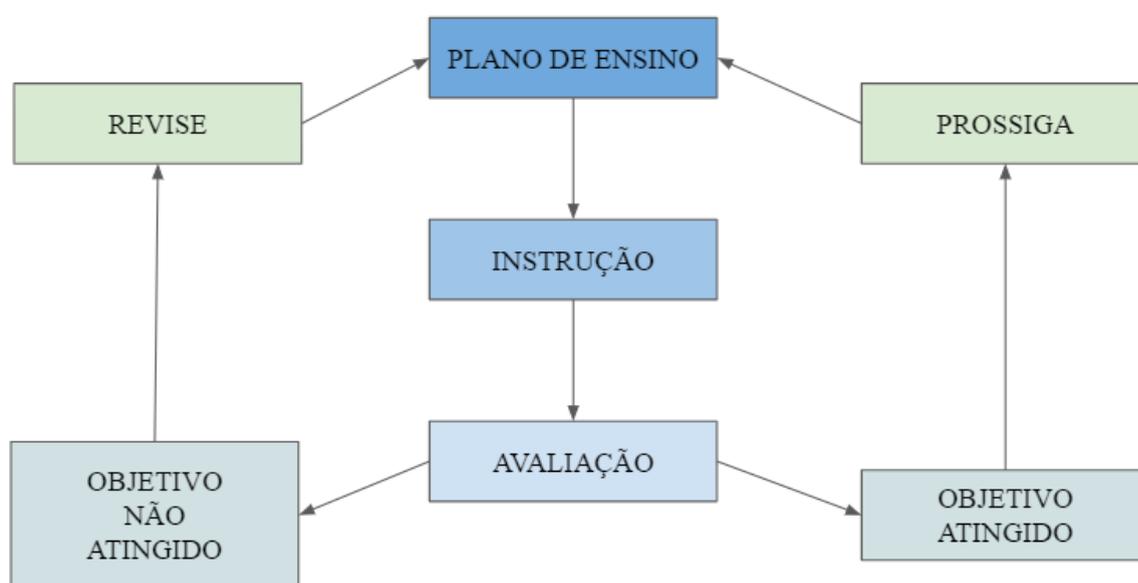
A interatividade diz respeito ao quanto determinada tarefa foi capaz de fazer com que os alunos utilizem o conhecimento que está sendo avaliado. Tal qualidade de uma avaliação é essencial pois não há como fazer inferências sobre o aprendizado de um aluno se não houver evidências de uso da linguagem a serem analisadas (MCKAY, 2006). Vejamos esta situação, por exemplo: digamos que as crianças estão aprendendo sobre peças de roupas e que a professora peça que façam um desenho de uma camiseta. Tal atividade não seria interativa caso as crianças não fizessem algo com esse desenho, ou seja, caso não utilizassem a língua alvo para falar sobre essa camiseta, por exemplo.

A praticidade dirá o quanto a avaliação é adequada dados os recursos disponíveis para sua implementação. Uma avaliação não é prática caso recursos como materiais ou tempo necessários não estejam disponíveis (MCKAY, 2006). Para ilustrar, podemos pensar em uma sala de aula com vinte crianças. A avaliação teria baixo nível de praticidade caso cada aluno tivesse de falar, individualmente, para a turma inteira num modelo de apresentação, o que eles gostam de fazer em seu tempo livre. Não haveria tempo hábil para tal diante da quantidade de alunos e, provavelmente, do tempo limitado da aula.

Por fim, o efeito retroativo (QUEVEDO-CAMARGO, 2014) diz respeito ao impacto, sendo ele positivo ou negativo, que a avaliação tem nos alunos e em outras pessoas envolvidas como pais, professoras, a comunidade escolar e a comunidade em geral (MCKAY, 2006). Scaramucci (2011) descreve alguns tipos de impactos de um teste, como, por exemplo, motivação para o estudo ou ansiedade, que têm influência direta nos resultados. Apesar de Scaramucci (2011) discorrer mais especificamente sobre testes, sua fala se estende no âmbito da aplicação da avaliação para aprendizagem pois esta também tem “o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109). O efeito retroativo, dessa forma, é uma qualidade da avaliação que deve ser analisada de perto, pois no momento em que estamos lidando com avaliação para a aprendizagem, olhar para os resultados de uma tarefa, fazer inferências sobre os mesmos e tomar decisões a partir dessa análise é o que guiará a prática da professora no processo de aprendizagem de seus alunos. A título de exemplo, imaginemos que a professora tenha reservado seis aulas em seu planejamento dedicadas ao conteúdo sobre brinquedos,

porém, na quinta aula, ele percebe que as crianças ainda estão com muita dificuldade e que o desempenho delas não evoluiu da forma que ele havia previsto. Isso quer dizer que a professora direcionará seu olhar novamente para o plano de ensino de forma a pensar em novas estratégias para que o conteúdo seja trabalhado em sala de uma outra forma, e que, assim, os objetivos pré-estabelecidos sejam atingidos. A Figura 7 ilustra a forma como isso acontece.

**Figura 7.** Fluxo de trabalho da avaliação alternativa



Fonte: Autoria própria com base em Tsagari (2004, p. 8).

Assim sendo, no planejamento de uma tarefa avaliativa e até mesmo após a sua aplicação, deve-se analisar se as inferências que podemos fazer a partir da experiência em sala de aula revelam um bom grau de validade, confiabilidade, interatividade, praticidade e efeito retroativo. Esse processo só é possível a partir da observação do aprendizado, que é o assunto a ser tratado na próxima seção.

## 2.6 A observação na aprendizagem de línguas adicionais

Atualmente, no Brasil, há diversas professoras pesquisadoras dedicadas ao estudo da avaliação no ensino de línguas adicionais com crianças. Como exemplo, Andrade (2016) foca seus estudos na avaliação da produção oral de crianças aprendendo língua estrangeira e propõe instrumentos de registro de forma a acompanhar o progresso do aluno, que são a FADA (Ficha de Acompanhamento e Desenvolvimento da Aprendizagem) e a GAPOLEC (Grade de Avaliação da Produção Oral de Língua Estrangeira para Criança). Pádua (2016) concentra seus esforços na avaliação formativa e propõe duas fichas de critérios para que se trabalhe com o portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem de língua inglesa para crianças. Uma delas tem como objetivo auxiliar a professora na tomada de decisão sobre quais atividades farão parte do portfólio, e a segunda busca orientar a avaliação por meio desse portfólio. Bueno (2020) propõe um jogo de tabuleiro, nomeado *Chamaleon*, como instrumento de avaliação para aprendizagem de língua inglesa com crianças, além de uma grade orientadora da observação que deve ser feita pela professora durante a aplicação do instrumento, uma ficha de acompanhamento e registro da aprendizagem dos alunos e, por fim, uma ficha de autoavaliação.

As pesquisadoras acima propuseram diferentes instrumentos que contribuem para o sucesso na aprendizagem de línguas adicionais com crianças. Neste trabalho, foco em como a observação pode ser utilizada como um procedimento de acompanhamento da aprendizagem.

Neaum (2010) afirma que a observação é um jeito efetivo de entender a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças. A autora aponta que o aprendizado de crianças é evidente quando estão brincando ou interagindo umas com as outras, e que é por meio da análise do que observamos que passamos a entender de que forma elas constroem sentidos sobre o mundo.

Podemos observar crianças por diversas razões: para entender o que cada uma sabe e o que já consegue fazer; para entender seus interesses e de que forma aprendem melhor; para obter suporte ao planejamento de aula e à futuras decisões; para adaptar nossos métodos ao que melhor atende às necessidades das crianças; ou para desenvolver nosso entendimento sobre como crianças aprendem, relacionando teoria com prática (NEAUM, 2010). Nesse momento, percebemos a observação como componente integrante e essencial da avaliação

para aprendizagem, pois não se pode tomar nenhuma decisão sobre como conduziremos o ensino caso não haja evidências coletadas por meio da observação a serem analisadas.

McKay (2006) divide a observação em dois tipos: a incidental e a planejada. Segundo Neaum (2010), a observação incidental acontece quando a professora observa as crianças de maneira aberta e fluida. Para McKay (2006), ela ocorre enquanto os alunos fazem alguma atividade ou tarefa ou até mesmo enquanto brincam e a professora presta atenção particularmente em suas expressões, linguagem corporal, indicativos de que estão se divertindo, desenvolvimento na linguagem ou compreensão. Contudo, não existe um foco específico para a observação, assim como na avaliação contínua descrita também por McKay (2006) anteriormente. A professora irá analisar o que emergir dessa observação posteriormente (NEAUM, 2010). A observação planejada, por sua vez, envolve sistematização e regularidade, e a professora de fato mantém um registro do que vê para que mudanças no desempenho de seus alunos sejam percebidas e se relaciona com a avaliação planejada, também descrita anteriormente, pois a professora procura coletar um tipo de informação específica e pré-determinada. (MCKAY, 2006).

Tais registros podem ser feitos com o auxílio de listas de verificação, por meio das quais podemos conferir se a criança cumpriu critérios pré-estabelecidos (NEAUM, 2010) que refletem o objetivo (na tabela a seguir tido como ‘tema’) e o foco (tópicos subsequentes) selecionados para determinada tarefa, por exemplo. McKay (2006) traz um modelo de lista de controle para observação que poderia ser utilizada:

**Quadro 5.** Lista de verificação de observação feita pela professora para uma unidade de trabalho<sup>11</sup>

Nome:	Sempre	Às vezes	Raramente
Período:			
Tema: O mar			
Faz uso da língua-alvo em atividades voltadas à prática da língua, como em jogos e atividades de pintar.			
Responde perguntas e participa em discussões com toda a turma (Você já viu o mar? Quando você foi? Que tipo de coisas estavam na praia?).			
Segue a professora com olhos quando ela lê ou aponta para			

<sup>11</sup> Com base em McKay (2006), entende-se que “unidade de trabalho”, neste caso, refere-se ao conteúdo específico que é foco da avaliação no momento da observação.

palavras e figuras enquanto lê individualmente com a professora.			
Reage ao enredo dos livros de histórias sobre o mar lidos pela professora para toda a turma.			
Segue instruções em jogos ou outras atividades da unidade. É capaz de escrever metade de uma página sobre o mar sem ajuda.			

Fonte: Traduzido e adaptado de McKay (2006, p. 155).

Com a intenção de tornar a lista acima apropriada para crianças de seis anos, busquei adaptá-la. As mudanças estão em negrito.

**Quadro 6.** Lista de verificação de observação feita pela professora para uma unidade de trabalho adaptada<sup>12</sup>

Nome:	Sempre	Às vezes	Raramente
Período:			
Tema: O mar			
Faz uso da língua-alvo em atividades voltadas à prática da língua, como em jogos e atividades de pintar.			
Responde perguntas e participa em discussões com toda a turma <b>de maneira simples</b> (Você já viu o mar? Quando você foi? Que tipo de coisas estavam na praia?).			
<b>Segue a professora com olhos quando ela lê ou aponta para palavras e figuras.</b>			
Reage ao enredo dos livros de histórias sobre o mar lidos pela professora para toda a turma.			
Segue instruções em jogos ou outras atividades da unidade. <b>É capaz de falar sobre o mar sem ajuda.</b>			

Fonte: Adaptado de McKay (2006, p. 155).

Apesar de reconhecer a precisão de listas de verificação, Neaum (2010) chama a atenção para o fato de que não são sofisticadas o suficiente para demonstrar a riqueza da aprendizagem de crianças e que focar apenas no cumprimento de uma lista de critérios pode não levar em consideração contribuições inesperadas que podem ser surpreendentes. Aqui, reconhecemos a importância da observação incidental, assim como da planejada. McKay

<sup>12</sup> Com base em McKay (2006), entende-se que “unidade de trabalho”, neste caso, refere-se ao conteúdo específico que é foco da avaliação no momento da observação.

(2006) sugere uma lista de verificação na qual podemos fazer anotações sobre a aprendizagem de cada criança em especial a partir da observação incidental ou planejada:

**Quadro 7.** Folha de registro para observação incidental ou planejada<sup>13</sup>

Annah	Annabel	Bella	Etc.		

Fonte: Adaptado de McKay (2006, p. 155).

Para um documento como esse, é preciso entender que a informação que será registrada deve ser apenas descritiva e não conter julgamentos ou interpretações (GRONLUND; JAMES, 2013). Isso quer dizer que, primeiramente, devemos respeitar o critério da objetividade e apenas descrever o que vimos ou ouvimos e, somente depois, interpretar os fatos (GRONLUND; JAMES, 2013). Gronlund e James (2013) exemplificam um tipo de registro de observação mais subjetiva e interpretativa com uma criança de quatro anos:

Joshua foi muito mal hoje na hora do círculo. Ele nunca ouve ou fica sentado e quieto. Ele sempre fica se mexendo e incomoda o colega ao lado. Hoje tive que sentar junto com ele e segurá-lo. (GRONLUND; JAMES, 2013, p. 33)<sup>14</sup>

Para as autoras, palavras como ‘mal’ e ‘incomoda’ são subjetivas e podem significar coisas diferentes para diferentes pessoas e ‘sempre’ ou ‘nunca’ são um tanto amplas para descrever essa única situação. Além disso, elas ressaltam que ‘tive que sentar junto com ele e segurá-lo’ tem um tom negativo e de ressentimento da parte da professora de ter que agir de tal forma. É essencial que professoras façam uma autoanálise para identificar seus valores, percepções, opiniões, ações e sentimentos pois podem afetar a observação da aprendizagem

<sup>13</sup> A autora não especifica se os espaços na tabela são referentes a dias de aula ou tarefas específicas, por exemplo, mas percebe-se a possibilidade de sua utilização em ambos os casos.

<sup>14</sup> No original: *Joshua was very bad today at circle time. He never listens or sits still. He always wiggles and disturbs his neighbor. Today I had to sit with him and hold him.*

dos alunos (BRODIE, 2013), ou seja, podemos contaminar as inferências feitas a partir de fatos observados com percepções que não deveriam influenciar a avaliação, tornando-a não confiável. Assim, Gronlund e James (2013) sugerem uma outra forma que descrever o que ocorreu em sala naquele momento:

Joshua fica sentado e quieto por aproximadamente um minuto cada vez e, então, se levanta e fica de pé ou vai para outro lugar. Toda vez, eu o trago de volta para o círculo e faço com que se sente. Quando sentado, ele cutuca o colega ao lado e fala com ele. Eu sento ao lado de Joshua e pergunto a ele se quer sentar no meu colo. Ele concorda. Ele se recosta em meu peito, chupa o dedo e ouve a história por cinco minutos. (GRONLUND; JAMES, 2013, p. 33)<sup>15</sup>

Nessa última descrição, as autoras afirmam que pode-se perceber que Joshua estava com dificuldade em ficar sentado e quieto em momentos de atividades em grupo, a não ser que esteja sentado no colo de um adulto. Logo, qualquer planejamento que envolva atividades em grupo deve contar com esse momento para ele de forma a criar oportunidades para que participe (GRONLUND; JAMES, 2013). As autoras propõem substituições que podem ser feitas de forma a tornar nossas interpretações após a observação mais confiáveis:

**Quadro 8.** Substituições para documentação de observações

Palavras e frases para evitar	Palavras e frases para utilizar
A criança ama...	Ele/a frequentemente escolhe...
A criança gosta...	Eu o/a vi...
Ele/a gosta...	Eu ouvi ele/a dizer que...
Ele/a passa muito tempo em...	Ele/a passa cinco minutos fazendo...
Parece que...	Ele/a disse... / Quase todo dia, ele/a...
Eu pensei...	Uma vez ou duas por mês, ele/a...
Eu senti...	Toda vez, ele/a...

<sup>15</sup> No original: *Joshua sits still for approximately one minute at a time and then gets up and stands or walks away. Each time, I bring him back to the circle and sit him back down. When sitting, he pokes the child next to him and talks to him. I sit next to Joshua and ask him if he will sit on my lap. He agrees. He leans against my chest, sucks his thumb, and listens to the story for five minutes.*

Eu me pergunto se...	Ele/a consistentemente...
Ele/a faz ... muito bem...	Eu observei um padrão de...
Ele/a é ruim em...	
Isso é difícil para o...	

Fonte: Baseado em Gronlund e James (2013, p. 34).

Ao utilizarmos as palavras apropriadas e focarmos em descrever o que aconteceu e não em fazer juízos de valor baseados no que vimos, também evitamos realizar uma avaliação que tem como princípio a comparação entre alunos. Segundo Gronlund e James (2013) observações devem ser sistemáticas e baseadas em critério, ou seja, observamos os alunos individualmente, levando em consideração critérios pré-estabelecidos em um plano de ensino com expectativas reais, e não tendo como diretriz o aluno que teve melhor desempenho.

A partir das notas sobre os fatos observados, urge que saibamos interpretar essas evidências, de forma a planejar novas estratégias de intervenção que levarão à aprendizagem levando em conta que, dependendo do caso, múltiplas observações serão necessárias para que se possa chegar a uma conclusão (GRONLUND; JAMES, 2013). Para buscar o máximo de objetividade possível no processo de avaliação, Gronlund e James (2013) sugerem que professoras façam notas separadas de suas interpretações e que usem a forma interrogativa para que se leve em conta o fato de que não há certeza absoluta sobre o que está sendo escrito.

**Quadro 9.** Fatos e possíveis interpretações de uma observação

<b>Fatos</b>	<b>Possíveis interpretações</b>
Davi está na área dos blocos de montar. Ele segura vários animais de brinquedo nas mãos. Outras crianças estão na mesma área que ele. Ele corre em círculos com os animais e outra criança o pega. Ele ri e grita “Você não consegue me pegar”.	<p>Ele está fora de controle e desesperadamente precisando da intervenção de adulto para ajudá-lo a se acalmar?</p> <p>Ele está liberando energia acumulada nesse dia? Ele é agitado todo dia?</p> <p>Ele é uma ameaça para outras crianças na área?</p> <p>Ele está simplesmente expressando sua alegria?</p>

Fonte: Adaptado de Gronlund e James (2013, p. 35).

No que concerne às razões para observar, citamos compreender as necessidades das crianças. Ter essa compreensão envolve entender que tipo de apoio os alunos precisam para que possam aprender algo. No entanto, Brodie (2013) afirma que também gira em torno de identificar suas atividades favoritas e o que os motiva. Muitas vezes crianças repetem um padrão de ações quando brincam, desenham ou até mesmo quando falam, fenômeno esse chamado “esquema” (BRODIE, 2013). Existem diversos tipos diferentes de esquema, mas a autora cita o esquema de transporte como exemplo: crianças que gostam de “carregar” coisas, como quando a parte mais interessante de brincar na areia é colocá-la num balde e levar para a água. Reconhecer esse fenômeno nos alunos é útil, pois a professora pode usar o conhecimento sobre esses padrões de comportamento para selecionar atividades que possam motivar e engajar as crianças na aula (BRODIE, 2013). Tal reconhecimento pode ser feito por meio da observação incidental enquanto os alunos brincam, conversam ou realizam determinada atividade.

Ambas as formas de observação revelam-se úteis e contribuem para uma análise de evidências adequada sobre os alunos para que a avaliação cumpra sua função de “ser mola propulsora e promotora da aprendizagem (de línguas)” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 238). Contudo, faz-se necessário que professoras se perguntem o porquê de estarem observando em cada situação pois, caso contrário, a interpretação do que foi observado pode ser dificultada (MISTRY; SOOD, 2015).

Além disso, Gronlund e James (2013) enfatizam que o registro do que foi observado deve ser feito o mais próximo possível do momento em que os fatos ocorreram, mas que o momento de realizar inferências a partir de evidências (para que, depois, possamos fazer interpretações sobre o processo de aprendizagem) sobre o que aconteceu pode ser feito em diferentes momentos: espontaneamente na hora da observação; continuamente, durante o dia, enquanto a professora observa a criança em outras atividades e é capaz de construir um panorama do que aconteceu; numa reflexão planejada num momento de silêncio; numa revisão semanal ou após semanas no momento de organizar suas anotações. Contudo, é importante levar em conta o que Chappuis (2015) nos alerta sobre o fato de que inferências sobre a aprendizagem dos alunos devem ser realizadas de forma a termos tempo suficiente para agir sobre o que precisa de modificação. Caso contrário, sem tal efeito retroativo, a observação não tem propósito.

Preparar uma atividade avaliativa eficaz é pensar sobre demanda, apoio, objetivo, foco, atividades preparatórias, principais e complementares, validade, confiabilidade, praticidade, interatividade e efeito retroativo. A preparação para observação planejada eficaz envolve selecionar quais aspectos da tarefa serão objeto de análise e a preparação para a observação incidental envolve estar aberto para manifestações inesperadas vindas do aluno. Além disso, não basta apenas descrever o que ocorreu, mas também analisar as informações obtidas a partir da observação para informar a professora sobre o que ele quer saber sobre seus alunos para que, assim, possa tomar decisões sobre como serão os próximos passos do ensino (RIDDALL-LEECH, 2008). Ademais, quando reunimos nossas interpretações a partir das inferências e tomamos tais decisões, geramos um impacto em sala de aula, onde é possível que atuemos na ZDP dos alunos de forma a estimular a aprendizagem para que os objetivos pré-estabelecidos no plano de ensino sejam levados à zona de desenvolvimento real.

Muito falamos dos efeitos da observação na aprendizagem. Contudo, diante de um contexto onde os pais ou responsáveis precisam ser informados sobre o desempenho das crianças, devemos nos perguntar de que forma isso se daria. De certo, é necessário que, antes de tudo, sejam informados sobre qual a concepção de língua que rege o ensino no contexto e como a criança será avaliada e, após o ensino, dar o *feedback* adequado.

Assim, entendemos que sentar e decidir observar os alunos em qualquer momento não é o bastante para aprender sobre eles. Uma observação efetiva requer planejamento, objetivos, autoconhecimento e instrumentos específicos que possam nos ajudar a gerar um impacto positivo no processo de aprendizagem das crianças.

## 2.7 Síntese do capítulo

Este capítulo teve como propósito apresentar contribuições e conceitos essenciais para guiar a elaboração da proposta de avaliação do presente trabalho. Na **primeira seção**, buscamos entender sobre como o mundo real é compreendido por meio do pensamento através de representações (como a linguagem) advindas da sociedade em que o ser humano está inserido. Na **segunda**, entendemos que falar sobre desenvolvimento cognitivo é falar sobre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue realizar com um par mais experiente, de forma a um dia passar a fazer sozinha. Isto é, não se trata de um processo

puramente interno e individual, mas um processo que leva em consideração fatores sociais e culturais. A **terceira seção** apresentou reflexões para que possamos entender com qual criança estamos trabalhando. É preciso que busquemos compreender quais são os aspectos físicos, cognitivos e sócio-emocionais geralmente relacionados à sua faixa etária de forma a conhecermos melhor sobre quem é essa criança, como lidar com ela em sala de aula e como trazer um ensino que seja significativo e eficiente para ela. A **quarta** nos possibilitou refletir sobre qual é a nossa concepção de língua para que seja possível moldar a nossa prática docente. Diante do que foi exposto, é possível concluir que a ideia de língua adicional leva em consideração a criança como ser humano que é parte do mundo e que reflete e atua sobre si e sobre o mundo. Na **quinta**, entendemos que avaliação é um processo de constante análise se os objetivos estabelecidos foram atingidos ou não. Apesar dos vários tipos de avaliação que temos, a avaliação para aprendizagem, que tem o foco no processo de aprendizagem, e não em seu produto, é a mais adequada para crianças por levar em consideração as particularidades da faixa etária. Além disso, compreendemos que tarefas são atividades que tornam possível a experiência da língua em uso e que devem ser estruturadas de maneira específica, contendo seus objetivos, preparação, atividade central e complemento, além de levar em conta as demandas exigidas dos alunos e o apoio que necessitarão para a execução da tarefa. Podemos utilizar a tarefa de forma avaliativa também, mas ela precisa ter bons graus de validade, confiabilidade, interatividade, praticidade e efeito retroativo. A **sexta** nos informa sobre observação, que, sendo ela incidental ou planejada, pode ter diversas funções, como, por exemplo, para conhecer melhor quem é o aluno, entender sobre seus gostos e personalidade e para informar a professora sobre o seu processo de aprendizagem. É necessário que a professora utilize os instrumentos apropriados, faça reflexões de autoconhecimento, utilize linguagem mais objetiva e, quando a observação é planejada, que tenha seus objetivos pré-estabelecidos de forma que saberá o que e para que observar. Inferências feitas a partir de evidências coletadas levam para uma tomada de decisões que gera um impacto no ensino, a fim de buscar uma melhora na aprendizagem das crianças.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa adotada para este trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, falaremos sobre a metodologia da pesquisa, a classificaremos de acordo com suas características e discorreremos de forma mais aprofundada sobre cada uma delas.

**Quadro 10.** Metodologia da pesquisa

<b>Natureza</b>	Básica
<b>Objetivos</b>	Exploratória
<b>Procedimentos técnicos</b>	Bibliográfica
<b>Forma de abordagem do problema</b>	Qualitativo-interpretativista

Fonte: A autoria própria.

A presente pesquisa enquadra-se na área da Linguística Aplicada e concentra-se nos estudos da avaliação na aprendizagem de língua inglesa. É básica quanto à sua natureza, exploratória quanto aos objetivos, bibliográfica quanto aos procedimentos técnicos e qualitativo-interpretativista quanto à forma de abordagem do problema. Tem como objetivo geral sugerir uma proposta de trabalho para avaliar crianças de seis anos aprendendo inglês, tendo como princípio norteador a observação em classe. O problema de pesquisa se traduz na seguinte pergunta: **quais parâmetros devem ser levados em consideração ao avaliar, por meio da observação, crianças de seis anos aprendendo inglês?** Ademais, tem como objetivos específicos (1) discutir como ocorre o desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças de seis anos especificamente, considerando o contexto específico; e (2) fazer um levantamento de como a observação pode ser utilizada como instrumento de avaliação na literatura especializada.

Como mencionamos, a classificação desta pesquisa quanto à sua natureza é básica. A pesquisa básica tem como objetivo “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51), mas suas informações podem vir a ser utilizadas em outras pesquisas aplicadas (PRODANOV; FREITAS, 2013; CASTILHO; BORGES; PEREIRA, 2011). Este estudo enquadra-se nessa classificação, pois

busca compreender o papel da observação na avaliação para aprendizagem para que possa-se fazer uma proposta de avaliação baseada em observação ao final considerando as teorias dispostas na seção da fundamentação teórica.

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é exploratória. A pesquisa exploratória busca um aprofundamento em determinado tema a partir de uma visão geral, tornando possível a formulação de hipóteses mais “precisas e operacionalizáveis” (GIL, 2008, p. 27). Gil (2008) afirma que temáticas escolhidas para serem estudadas de forma exploratória geralmente são pouco exploradas. O presente estudo identifica-se com esse objetivo de pesquisa pois visa um mergulho na temática da avaliação.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa classifica-se como bibliográfica. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de fazer com que o autor se familiarize com todo e qualquer material de diversas fontes que já foi produzido sobre o assunto a ser pesquisado. É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica não tem como objetivo a “repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). O presente estudo enquadra-se como bibliográfico pois visa sugerir uma proposta de avaliação que seja eficiente no contexto de ensino de língua inglesa para crianças de seis anos a partir das bases teóricas, retiradas de fontes diversas, necessárias para o entendimento global do assunto, abordando desde especificidades do desenvolvimento de criança de seis anos até a observação em sala de aula.

Quanto à forma de abordagem do problema, esta pesquisa é qualitativo-interpretativista. Na pesquisa qualitativa, fenômenos são interpretados e significados são atribuídos sem a utilização de técnicas estatísticas (PRODANOV; FREITAS, 2013). Para Bogdan e Biklen (1994), investigações não precisam ser totalmente qualitativas para serem consideradas como tal, o que significa que podemos dizer que determinadas pesquisas são qualitativas em certo grau e que não necessariamente irão cumprir com todas as exigências da definição completa de uma pesquisa qualitativa.

Segundo esses autores, a fonte de informação e coleta de dados do pesquisador em uma investigação qualitativa é o ambiente natural onde ocorre, o que configura, por exemplo, a necessidade do pesquisador de ir a campo para que possa realizar seu trabalho. Contudo, esta pesquisa não tem como objetivo a coleta de dados em um ambiente de ensino presencial

para posterior análise. Ainda assim, classifica-se como qualitativa pois vem do contexto específico descrito e busca enriquecer as experiências pedagógicas dos profissionais atuantes no mesmo, ou seja, “é oriundo desse ambiente e para esse ambiente” (PINHEIRO, 2018, p. 99).

Erickson (1985) afirma que sempre há a possibilidade de indivíduos diferentes terem interpretações diferentes relativas ao significado de objetos ou comportamentos que, aparentemente, parecem similares, o que uma visão interpretativista reconhece pois estipula que “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. (MOITA LOPES, 1994, p. 331)

Assim, este estudo caracteriza-se como qualitativo-interpretativista pois busca interpretar teorias e significados de forma a fazerem sentido como um todo, que tornará o solo fértil para que propostas eficientes sejam feitas.

Neste capítulo, descrevemos e justificamos os aspectos metodológicos desta pesquisa quanto ao seu contexto, natureza, objetivos, procedimentos técnicos e forma de abordagem do problema e técnica. No próximo capítulo, apresentaremos a proposta de trabalho e sua análise.

## 4 PROPOSTA

Neste capítulo, apresento a proposta de trabalho, que foi feita a partir de reflexões sobre o referencial teórico e que tem formato de um plano de aula.

A proposta foi elaborada para um grupo de dez alunos que têm seis anos de idade. Considera-se que as aulas ocorrem duas vezes na semana (como segundas e quartas ou terças e quintas) e que têm uma carga horária de uma hora cada aula. Entende-se que a sala de aula possui carteiras, materiais escolares tradicionais (como lápis, borracha, apontador, lápis de cor, giz de cera, entre outros), computador e um sistema de som.

Supõe-se que os alunos já estudaram o conteúdo sobre números e animais (aprenderam, junto com esse conteúdo, as palavras *big* e *small*); a turma não tem alunos com nenhum tipo de deficiência física ou condição especial neurológica; há uma variedade de configurações familiares na turma, por exemplo, existem alunos que têm pais que estão em um relacionamento homoafetivo, que foram criados pelos avós, que têm apenas mãe ou apenas pai ou que têm pais que moram com os avós, entre outras; os alunos já sabem algumas frases que expressam necessidades diárias, como para pedir água (*Water, please?*) ou ajuda (*Help, please?*).

Também supõe-se que os alunos estão acostumados com uma rotina estabelecida: eles chegam, colocam seus pertences em alguma carteira disponível e são convidados a fazer um círculo na parte da frente da sala para cantar a música inicial. Depois disso, sentam-se no chão e perguntam uns aos outros como estão se sentindo. Ainda no mesmo lugar, a professora introduz e apresenta o conteúdo do dia, além de proporcionar um momento para prática controlada com a turma toda. Após esse processo, os alunos voltam para suas carteiras e fazem alguma atividade individual de prática controlada. Para a prática mais livre, depois, os padrões de interação e onde realizam a tarefa podem variar. Ao final da aula, os alunos organizam a sala e voltam para o círculo para cantar a música de despedida. Todas as atividades são realizadas por todos em inglês.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Apesar de estarmos apresentando um contexto hipotético, ele é bastante similar ao contexto com o qual já trabalhei e ainda trabalho em minha vida profissional.

Quadro 11. Proposta

<b>Objetivo geral:</b> falar sobre sua família					
<b>Objetivos linguísticos:</b> membros da família ( <i>mom, dad, brother, sister, grandma, e grandpa</i> ) e <i>this is my... / these are my...</i>					
<b>Objetivos formativos:</b> refletir sobre o conceito de família na sociedade					
Tempo	Objetivo	Procedimento	Interação	Comentários	Material
3 min	1. / 2. Iniciar as atividades de rotina.	1. Cumprimente os alunos à medida que entram na sala. Indique as carteiras, onde colocarão seus pertences. Estenda os braços de forma a indicar para que se levantem e façam um círculo na frente da sala. Coloque a música <i>Hello!</i> para tocar e incentive os alunos para que cantem e façam a coreografia;  2. Peça para que os alunos se sentem no chão e pergunte para algum aluno como ele está hoje ( <i>How are you today?</i> ). Depois que responder, ele deve perguntar a mesma coisa para outro colega. O processo se repete até que todos tenham respondido.	1. Todo o grupo;  2. Professor - aluno; aluno-aluno .		1. Música <i>Hello!</i> Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8">https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8</a> >. Acesso em 2/5/2022 19:04.
5 min	3. Introduzir o tema da aula.	3. De forma a instigar a curiosidade dos alunos, segure em sua frente uma das figuras de famílias de animais juntamente com uma folha branca que deverá cobrir a imagem. Abaixee a folha branca aos poucos e pergunte que animal é esse ( <i>What is it?</i> ). Repita o mesmo processo com todas as figuras a fim de revisar o conteúdo sobre animais. Utilize a figura da família gato e peça para que os alunos contem a quantidade de gatos	3. Professor - aluno.		3. Figuras das famílias de animais <sup>17</sup> (apêndice H e apêndices P a Z).

<sup>17</sup> Todas as ilustrações presentes nesta proposta são de autoria de Vida Davi Oliveira. Seu e-mail para contato é euvidavivi@gmail.com.

		na figura junto com você. Quando terminar a contagem, diga que é uma família ( <i>It's a family</i> ) e peça para que repitam. Pergunte se a família é grande ou pequena ( <i>Is it big or small?</i> ) utilizando linguagem corporal para ilustrar “grande” e “pequena”. Faça a mesma pergunta utilizando as figuras das outras famílias.			
10 min	<p>4. Apresentar o conteúdo sobre membros da família;</p> <p>5. Praticar de forma controlada;</p> <p>6. Praticar de forma controlada.</p>	<p>4. Recolha as figuras e deixe no chão apenas a da família gato. Mostre para a turma os cartões dos membros da família gato um por um e os coloque no chão, abaixo da figura da família completa. Diga quem é cada um (<i>mom, dad, brother, sister, grandma e grandpa</i>) e peça para que os alunos repitam depois de você. Faça o mesmo processo novamente porém com vozes diferentes: voz grossa de monstro, voz fina de rato, voz de ovelha, etc;</p> <p>5. Com todos os cartões dispostos no chão, peça para que os alunos fechem os olhos, retire um dos cartões e o esconda atrás de você. Peça para que abram os olhos e pergunte quem está faltando. Utilize linguagem corporal para representar que está confusa e com dúvida enquanto pergunta. Repita o mesmo processo até que o tenha feito com todos os membros da família.</p> <p>6. Esconda três cartões atrás de você e deixe apenas os três que sobraram na sua frente no chão. Diga aos alunos que eles têm dez segundos para memorizá-los. Vire os cartões para baixo e bagunce a ordem. Aponte para um dos cartões e peça para que adivinhem qual cartão é qual. Repita o processo com os outros dois. Comemore junto com a turma toda vez que acertarem.</p>	4. / 5. / 6. Professor - aluno.	4. As imagens da família gato foram escolhidas para esta atividade pois, nela, constam todos os membros da família previstos para serem aprendidos.	4. / 5. / 6. Figura da família gato (apêndice H); cartões dos membros da família gato (apêndices I a O).

5 min	7. Praticar de forma controlada.	<p>7. Peça para os alunos se levantem e se sentem em suas carteiras. Entregue uma cópia da figura da família coelho para cada aluno. Pergunte qual animal estão vendo (<i>What animal do you see?</i>) e conte a quantidade de coelhos na figura junto com eles (<i>Let's count! One, Two, Three...</i>). Peça para que peguem seus lápis de cor mas que não façam nada ainda e esperem você dar o comando. Cante junto com a turma a música <i>One Little Finger</i> mudando o final para que os alunos coloquem o dedo em cima do membro da família que você indicar. Por exemplo:</p> <p><i>One Little Finger</i>  <i>One Little Finger</i>  <i>One Little Finger</i>  <i>Tap, tap, tap</i>  <i>Point your finger up</i>  <i>Point your finger down</i>  <i>Put it on the mom</i>  <i>Mom!</i></p> <p>Peça para que circulem a mãe na figura de azul (<i>Circle the mom blue!</i>). Repita o mesmo processo com os outros membros da família, porém, utilizando cores diferentes.</p>	7. Professor - aluno.	7. Cante a música de forma mais rápida, como em velocidade de reprodução 2 do vídeo da música no site <i>Youtube</i> .	7. Música <i>One Little Finger</i> . Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eBVqcTEC3zQ?">https://www.youtube.com/watch?v=eBVqcTEC3zQ?</a> >. Acesso em 3/5/2022 12:02; Lápis de cor; Figura da família coelho (apêndice P).
15 min	8. Apresentar conteúdo sobre como mostrar sua família para alguém;	<p>★ 8. Chame os alunos para que se levantem, façam um círculo na frente da sala novamente e se sentem. Segure em sua frente a figura da família hamster. Conte junto com os alunos a quantidade de hamsters (<i>Let's count! One, Two...</i>) e pergunte se a família é grande pequena (<i>Is this family big or small?</i>). Aponte para cada membro da família, indicando que os alunos devem falar quem é</p>	8. Professor - aluno;		8. Figura da família hamster (apêndice Q);

	<p>9. Praticar de forma menos controlada.</p>	<p>quem. Pergunte aos alunos se eles veem uma mãe ou duas mães (<i>One mom or two moms?</i>) mostrando os números com os dedos. Imita o hamster principal da figura mostrando para a turma que aquela é a mãe dele (<i>This my mom!</i>) e peça para os alunos repetirem. Faça o mesmo processo para a avó e o avô da figura. Logo após, aponte para as irmãs hamster e faça cara de susto. Pergunte se eles veem uma ou duas irmãs (<i>One sister or three sisters?</i>). Imita o hamster mostrando suas irmãs (<i>These are my sisters!</i>) enfatizando a palavra <i>are</i>. Aponte para a mãe novamente e comece imitando o hamster apresentando sua família, começando pela mãe (<i>This is...</i>) e os alunos completam a frase. Depois, para a avó, o avô e as irmãs, apenas aponte para a figura, indicando que os alunos devem continuar fazendo o mesmo processo (<i>This is my grandma, this is my grandpa and these are my sisters</i>). Repita o mesmo com as figuras das outras famílias.</p> <p>★ 9. Divida os alunos em duplas (cada aluno fica com o colega ao lado) e entregue uma figura de uma família de animais diferente para cada aluno. Peça para que eles apresentem a família que receberam para o colega, imitando o animal que ganhou. Quando terminarem, peça para que os alunos passem suas figuras para o colega à esquerda e que apresentem novamente. Repita o processo até que cada aluno tenha falado sobre cinco figuras.</p>			
10 min	10. Preparar-se para a	<p>☀ 10. Peça para que os alunos se levantem e se sentem em suas carteiras. Mostre um desenho seu de sua família que mora na sua casa. Entregue folhas de papel para os</p>	9. Aluno - aluno.	9. Nesta atividade, corrija os alunos na hora em que cometerem erros, fazendo com que repitam da forma correta.	9. Figuras das famílias de animais (apêndice H e apêndices P a Z).
			10. Professor - aluno.	10. Dependendo dos alunos, pode ser que 10 minutos sejam muito	10. Seu desenho de sua família; folhas de papel;

	próxima atividade.	alunos e peça para que façam o mesmo.		pouco para que façam o desenho. Então, os oriente para que façam de forma mais simples, como bonecos de palito.	lápiz; borracha; lápis de cor.
10 min	11. / 12. / 13. Praticar de forma mais livre e personalizada : apresentar sua família.	<p>☀️ 11. Peça para que os alunos voltem para o círculo. Mostre seu desenho e apresente sua família para os alunos utilizando as estruturas aprendidas (This is my... / These are my...) apontando para cada membro da família enquanto fala.</p> <p>☀️ 12. Divida os alunos em duplas e peça para que façam o mesmo.</p> <p>☀️ 13. Peça para que os alunos apresentem para toda a turma um de cada vez. Bata palmas e indique que os alunos devem fazer o mesmo ao final de cada apresentação.</p>	<p>11. Professor - aluno;</p> <p>12. Aluno - aluno;</p> <p>13. Aluno - todo o grupo.</p>	<p>12. Corrija os alunos na hora em que cometerem erros, fazendo com que repitam da forma correta;</p> <p>13. Não corrija os alunos. Apenas faça anotações do que observar.</p>	11. Seu desenho de sua família.
2 min	14. Organizar a sala e se despedir.	<p>🌙 14. Cante ou coloque para tocar a música <i>Clean Up</i> para os alunos cantarem enquanto organizam a sala e seus pertences. Peça para que não guardem os desenhos e que levem na mão, mostrem para os pais ou responsáveis e façam a mesma apresentação para eles. Depois, chame os alunos para o círculo coloque para tocar a música <i>See You Later, Alligator</i> para que todos cantem e façam a coreografia para se despedirem da</p>	14. Todo o grupo.	14. Coloque a música <i>See You Later, Alligator</i> na velocidade de reprodução 1.25 do <i>Youtube</i> .	14. Música <i>Clean Up</i> . Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SFE0mMWbA-Y">https://www.youtube.com/watch?v=SFE0mMWbA-Y</a> . Acesso em 3/5/2022

		turma.			17:45; Música <i>See You Later, Alligator</i> . Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0">https://www.youtube.com/watch?v=UQfvAlmr5g0</a> >. Acesso em 3/5/2022 17:46.
--	--	--------	--	--	---

Fonte: Autoria própria.

A partir do que Vygotsky (1991, 2000) nos traz sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, e, mais especificamente, sobre o papel dos signos na compreensão do real, repara-se que, na aula proposta, os alunos são convidados a brincar com o conceito de ‘família’.

De maneira individual, cada criança traz dentro de si um conceito de família específico, provavelmente de acordo com sua própria experiência. Isto é, caso a família da criança seja composta por um pai e uma mãe, ela entenderá ‘família’ como um grupo de pessoas composto por um pai, uma mãe e uma criança. O signo ‘família’ é representativo desse grupo específico advindo da realidade específica da criança. Logo, quando pensamos na função da linguagem que diz respeito ao pensamento generalizante, uma família que não seja composta por pai, mãe e criança pode causar curiosidade pois a representação simbólica que a criança tem em sua mente não abarca essa diversidade.

Se o ser humano é constituído pela sua relação com o outro e sua cultura, é fundamental que a criança seja convidada a refletir também sobre o que está além de sua realidade individual, também com o intuito de formar um cidadão que vive em uma sociedade diversa. É preciso que seja estimulada a expandir o conceito de ‘família’ em sua mente e entender que, apesar de cada criança pensar em algo diferente quando ouve a palavra ‘família’, nenhuma delas está errada. Ou seja, é por meio da interação com o outro que ela será apresentada a realidades diferentes.

A aula proposta, então, busca apresentar uma diversidade de configurações familiares a partir de um tema de interesse, que é ‘animais’, para cada criança perceber que, além de os próprios animais terem famílias diferentes, cada colega em sala de aula também pode ter uma família que não se parece com a que uma criança específica tem. Trata-se de apenas um passo, visto que estamos trabalhando apenas com o grupo de alunos da turma, mas essa percepção pode, no futuro, transcender à famílias de qualquer pessoa na sociedade em que a criança está inserida.

Tais reflexões sobre a linguagem e o pensamento estão relacionadas com a concepção da língua adicional os sentidos formativos em seu ensino. Quando partimos do pressuposto de que aprender uma língua adicional está ligado a buscar entender, refletir e respeitar as diferenças entre si, o próximo e o mundo (BRASIL, 2017), entendemos língua adicional como prática social, ou seja, o ensino dessa língua deve seguir os sentidos formativos apontados por Magiolo e Tonelli (2020). Na aula proposta, buscamos um desenvolvimento da criticidade

(FERRAZ, 2018), com o propósito de incentivar uma ruptura no modo de se pensar o que significa família, suspeitando de que ela pode ser diferente para o outro e aprendendo a ressignificar esse conceito a partir da escuta do que esse outro tem a dizer, como quando cada aluno é convidado a falar sobre sua própria família, nos procedimentos 11 a 13 da aula proposta<sup>18</sup>. Inspirando-nos em Malta (2019), buscamos romper crenças homofóbicas por meio de um tema que é geralmente de interesse de crianças, que é o estudo sobre diferentes animais, a partir de fatos sobre eles. No caso, animais como pinguins às vezes se unem em relação homoafetiva para cuidar de um ninho (ANTÓN, 2019) e esse fato é apresentado em sala por meio de uma figura para introduzir os objetivos linguísticos da aula e para instigar uma certa curiosidade sobre essa configuração familiar ao entender que ela existe. Observa-se que é tido como suposição que na turma existem alunos que possuem pais em relação homoafetiva, então é uma oportunidade para que outros alunos aprendam a respeitar as diferenças, pois estão mais perto de nós do que imaginamos. Também é uma oportunidade para abraçar todos os alunos que tenham configuração familiar não-tradicional por meio das figuras dos outros animais, para que sintam que não são errados e que fazem parte de um mundo diverso.

É importante destacar que, caso uma professora decida aplicar a proposta de aula apresentada neste trabalho, é preciso que antes verifique se a instituição em que trabalha é aberta em relação a discussão sobre temas como a normalização de famílias em que os pais ou mães estão em união homoafetiva. Caso isso não seja feito, a professora pode vir a ser prejudicada por trazer para a sala de aula temas considerados pela instituição como polêmicos.

Voltando o nosso olhar para outros aspectos, como os estágios do desenvolvimento de Piaget (1999) e as características do crescimento físico, cognitivo e sócio-emocional (BATISTA; MORAES, 2020), entende-se que a proposta foi elaborada com intenção de respeitar as particularidades da criança de seis anos. Tomamos a bibliografia mencionada como um referencial para saber de onde partir, entendendo que cada criança é única e que suas habilidades podem estar fora do escopo estudado.

Por estarem no estágio pré-operatório (PIAGET, 1999), crianças de seis anos já conseguem lidar com a linguagem de maneira a pensar por meio de representações (signos) da

---

<sup>18</sup> Por mais que, por quaisquer motivos, a professora não consiga chegar a esses procedimentos da aula, essa reflexão sobre expandir o conceito de família que cada um entende ainda pode ser feita, por exemplo, por meio do procedimento 9, em que os alunos apresentam as famílias dos animais.

realidade. Na aula proposta, utilizamos diversos signos por meio da linguagem, como os que representam o clima e tempo do dia específico, o humor dos alunos, animais previamente estudados, membros da família e o próprio conceito de família. Até mesmo quando a professora utiliza linguagem corporal para ilustrar um signo (como quando pergunta se a família é grande ou pequena), trabalha-se com signos pois ela busca que os alunos pensem na palavra (signo) que descreve o que estão vendo.

Para estimular o interesse das crianças em determinados objetos de conhecimento (PIAGET, 1999), ou seja, o conteúdo a ser estudado, sugere-se, no plano de aula, que a professora utilize os mais variados recursos apropriados para a faixa etária que podem estimular essa curiosidade ou interesse sobre o assunto: figuras, músicas para iniciar e finalizar a aula, música para realizar a atividade de forma diferente, desenhos e a interação com os colegas. Ademais, é o trabalho com as figuras e essa interação em pares que fará com que a criança entre em contato com novos conceitos e talvez questione seus valores e o que é considerado como regra, como, por exemplo, ao ser estimulado a refletir se ter uma família tradicional (composta por pai, mãe e filhos) é uma regra a ser seguida ou apenas uma possibilidade. Justamente por causa de uma certa dificuldade em observar o mundo a partir do ponto de vista do outro por conta do ‘egocentrismo’, é interessante promover momentos em que a tarefa de se colocar no lugar do outro seja necessária para começarem um processo de desenvolvimento da empatia.

Falando mais especificamente sobre o crescimento físico (BATISTA; MORAES, 2020), pelos alunos terem coordenação motora fina, motora grossa e óculo-manual limitadas, foram elaboradas atividades em que os alunos precisam desenhar, colorir e apontar em determinada direção de maneira simples e em que precisam apenas mudar de lugar (por exemplo, da carteira para o chão e vice versa ou ao formar um círculo), e se sentar virados para outra direção (de frente para os pares, por exemplo).

A partir dos conhecimentos sobre o crescimento cognitivo (BATISTA; MORAES, 2020), e o fato de que, na faixa etária determinada, o pensamento é relacionado ao concreto, utilizamos figuras e desenhos familiares para os alunos para melhor compreensão dos conceitos apresentados. Como há pouca compreensão de metalinguagem e a possível falta de auto-correção, sugerimos que a professora faça a correção diante da produção oral dos alunos na hora em que o erro for cometido, dizendo a forma correta e indicando ao aluno que repita (técnica da reformulação). Descrições e narrativas são compreendidas, então, dessa forma,

podem entender a descrição que o colega faz da família e também são capazes de fazer a própria de forma básica. Por fim, como a noção de tempo é limitada, a professora faz o uso de uma rotina específica que é aplicada toda aula para que as crianças saibam o que esperar e que não gere nenhum nível de ansiedade: música para iniciar a aula, atividade no chão enquanto estão sentados em círculo, atividade nas carteiras, retorno ao círculo no chão e música para se despedir.

Sobre o crescimento sócio-emocional, por causa da dificuldade em lidar com sentimentos, da insegurança em si mesmo, da autoconfiança limitada e da sensibilidade em relação à crítica, busca-se criar um ambiente de tranquilidade, onde a criança tem o direito de errar e de ser corrigida de maneira mais amigável e a fim de parabenizá-la quando realiza algo da maneira correta, como um incentivo. Quando a correção é feita dessa maneira, levamos em consideração que a criança de seis anos também busca aprovação do adulto presente, então demonstrar que estamos felizes com seu progresso é importante. Diante de que crianças nessa faixa etária estão mais interessadas em si mesmas do que no outro, é natural que, caso estejamos falando sobre família, a criança talvez queira ou até peça para dividir com a professora e a turma como a sua família é. Foi a partir dessa possível vontade que elaboramos o plano de aula. Além disso, por causa de uma sociabilidade limitada e um senso de cooperação ainda em desenvolvimento, sugerimos atividades individuais e, quando são em pares, pedem do aluno que ele realize uma breve apresentação, o que não exige tantas habilidades interpessoais e é mais breve, já que crianças de seis anos têm dificuldade em ter longas interações. Ademais, lidamos o tempo todo com temas já conhecidos, como conteúdos anteriores sobre números e animais e músicas já implantadas na rotina. O novo tema (família) não é inserido do nada, e, sim, a partir de um conteúdo com o qual as crianças já estão familiarizadas.

Ainda sobre o aspecto cognitivo, como crianças de seis anos ainda estão aprendendo a lidar com suas emoções e reações a partir de estímulos do mundo, é normal que sejam distraídas frequentemente (MALLOY, 2015). Por isso, elaboramos uma variedade de atividades diferentes e que são de curta duração, juntamente com uma variação de local onde as realizam, de materiais que são utilizados e de padrões de interação.

Como o uso da brincadeira é recomendado (TAMBOSI, 2006; SILVA, 2015; CARMO, 2016; ABE, 2016; TELES, 2019; BRITISH COUNCIL, s/d) para o desenvolvimento da criança, brincar de teatro foi uma das estratégias escolhidas para a

proposta. Em uma das atividades sugeridas, os alunos devem brincar que são um animal da figura que receberam, o imitando apresentando sua família, além de usar uma voz diferente, estimulando, assim, o uso de sua imaginação. Acreditamos que, dessa forma, o aluno inicia um processo de tentar entender o mundo real ao imitá-lo, testando como seria a vida se estivessem em um diferente papel e em um diferente cenário.

É importante destacar que existem certas atividades na proposta que demandam do aluno habilidades que ainda podem estar limitadas (como, por exemplo, a dificuldade em observar o mundo a partir do ponto de vista do outro, a coordenação motora e a sociabilidade limitadas e um senso de cooperação ainda em desenvolvimento), mas que são encorajadas para estimular o desenvolvimento da criança. Essa tentativa de estímulo não atrapalha o andamento da aula pois não espera-se que a criança desenvolva determinada habilidade ali e naquele momento. Seria diferente caso as atividades demandassem, por exemplo, que o aluno escrevesse um texto sobre sua família. Crianças de seis anos ainda não aprenderam a ler a escrever no nível de conseguir produzir um texto assim. Ao contrário, incentivamos, como exemplo, a interação em pares breve, por mais que os alunos tenham sociabilidade limitada. Espera-se criar a base para que essa interação seja melhor realizada mais tarde de forma mais tranquila, o que nos leva a discutir a teoria vygotskyana na elaboração da proposta.

A proposta foi pensada levando-se em conta o conceito da ZDP de Vygotsky (1991). Primeiro, podemos observar tal conceito na forma como os conteúdos são organizados em um possível planejamento semestral ou anual e reaproveitados após já serem ministrados. Os alunos já teriam estudado o conteúdo sobre números e animais, ou seja, espera-se que esses conteúdos já estivessem na zona de desenvolvimento real, então eles estariam preparados para a próxima etapa ou conteúdo. Para introduzir o assunto da aula proposta, utiliza-se figuras que ilustram os mesmos animais que teriam aprendido. Para contextualizar a atividade do procedimento 7, utiliza-se números para contar a quantidade de animais na figura. Para apresentar o conteúdo da aula no procedimento 8, utiliza-se números quando precisa-se contar a quantidade de animais na figura para que a diferença entre “This is” e “These are” fique clara.

Em termos de rotina (CAMERON, 2001), os alunos já sabem o que dizer para pedir para ir ao banheiro ou pedir ajuda, ou seja, têm essas frases fixas em sua zona de desenvolvimento real. Logo, quando a professora achar conveniente, ela pode incentivar os alunos a utilizarem frases mais complexas para expressar essas mesmas necessidades, como

“May I drink some water, please?” (Eu posso beber água, por favor?) ou “Can you help me, please?” (Você pode me ajudar, por favor?).

O mesmo raciocínio pode ser aplicado quando pensamos na ordem dos procedimentos da aula proposta. Primeiro, no procedimento 3, a professora mostra aos poucos e explora as figuras que ilustram conteúdo já assimilado sobre animais (que está na zona de desenvolvimento real) para introduzir o novo conteúdo focando no fato de que não são apenas vários animais da mesma espécie juntos, mas que são uma família (ensinando a palavra *family*) e para apresentar esse novo conteúdo (o vocabulário sobre família) no procedimento 4. Nos procedimentos 5 e 6, a professora observará a ZDP de cada aluno funcionando na tentativa de assimilar o que foi apresentado e, no procedimento 7, quando os alunos devem apontar e circular o membro da família correto a partir da instrução da professora, ficará mais claro para ela quais alunos estão mais próximos de ter esse conteúdo em sua zona de desenvolvimento real por se tratar de uma atividade individual. Essa percepção da professora fica mais clara porque, nas atividades dos procedimentos 5 e 6, por mais que algum aluno não saiba a palavra em inglês, ou não saiba pronunciar-la, a fala dos colegas pode auxiliá-lo a lembrar das palavras ou da forma como são pronunciadas. Isso não é algo negativo, visto que ilustra que o aluno ainda precisa da ajuda do par mais experiente para realizar o que precisa ser feito, mas não quer dizer que, em algum momento, o aluno não chegue a conseguir realizar o que é pedido sozinho.

Com os alunos mais familiarizados com o vocabulário proposto, ou seja, com esse conhecimento mais próximo da zona de desenvolvimento real, a professora dá mais um passo à frente e segue para o próximo conteúdo a ser ministrado no procedimento 8 (*This is* e *These are*). A atividade do procedimento 9 busca atuar na ZDP dos alunos, a fim de que pratiquem para que se sintam mais confiantes para os próximos passos e para que possam começar um processo de internalização do conteúdo. O procedimento 10 tem a função de produzir o material necessário para a tarefa central (procedimentos 11 a 13) e de promover uma oportunidade para que os alunos assimilem o conteúdo por meio de fala egocêntrica, como uma forma de prática. Pode ser que, ao desenharem sua família, os alunos vocalizem o vocabulário e as estruturas ministradas, o que indicaria desenvolvimento na aquisição de nova habilidade. No procedimento 11, a professora fornece a base para o que os alunos devem fazer logo depois. O procedimento 12 mostra a ZDP em ação enquanto os alunos praticam na interação em pares e a professora age como o adulto mais experiente que auxilia os menos experientes na produção das frases quando apresentam alguma dificuldade. O desempenho

dos alunos também pode ser observado no procedimento 13, em que os alunos precisam fazer uma apresentação para toda a turma e a professora pode avaliar cada um individualmente, verificando se os conhecimentos ministrados estão mais próximos ou já estão na zona de desenvolvimento real, ou se ainda estão na ZDP. Espera-se que a criança consiga realizar a tarefa sozinha, mas, caso não o faça, haverá mudanças no planejamento de aulas futuras. Além disso, devemos ter uma atenção extra nesse momento pois, caso o aluno seja muito tímido, a avaliação da professora terá resultados mais confiáveis quando feita durante o procedimento 12.

É importante destacar que a aula proposta pode não chegar até o fim em uma situação em que a professora observe que não pode dar o próximo passo, como, por exemplo, caso perceba que não pode ir além após o procedimento 7 ao observar que os alunos ainda precisam de mais oportunidades de prática para que internalizem o vocabulário ministrado. Nesse caso, é necessário que aconteça uma tomada de decisão da professora para mudar o rumo da aula, mesmo que não faça parte do planejamento inicial e que o restante da aula fique para uma próxima oportunidade. Seria interessante ter um plano B, como atividades de prática extras para que os alunos tenham mais chances de prática para que venham a internalizar o conteúdo.

Outro ponto a se considerar é o papel da língua materna na aprendizagem da língua adicional. A tarefa central pode ser mais fácil de ser realizada por crianças que têm boa relação com a família e que gostam de falar sobre o que aconteceu em seu dia, pois é algo que faz parte de suas rotinas. Esse é um importante fator a ser levado em conta quando a professora observa os alunos realizando a tarefa pois algum aluno pode apresentar um domínio do conteúdo, caracterizando que já o tem em sua zona de desenvolvimento real, mas pode ser que outros alunos ainda o tenham na ZDP. Isso pode não significar que o aluno tenha facilidade com a língua adicional de forma geral, mas que ele tem facilidade com aquele tipo de conteúdo porque é um tópico de interesse e que faz parte de sua rotina em casa.

Feitas as reflexões sobre o uso da teoria vygotskyana na proposta, passamos para a discussão sobre avaliação. O tipo de avaliação escolhido para a proposta é a avaliação formativa, ou para aprendizagem, e alternativa (CHAPPUIS, 2015; EARL, 2006; CHENG; FOX, 2017; HANCOCK, 1994; TSAGARI, 2004). A partir da observação frequente e variada, busca-se coletar evidências a serem interpretadas para orientar o ensino, entendendo onde os alunos estão, onde precisam chegar e de que forma chegarão lá. Por exemplo, os

alunos precisam aprender a falar sobre suas famílias e atingirão esse objetivo por meio da instrução de vocabulário e estruturas necessárias e da prática por meio de atividades controladas diversas e apresentações. Ademais, a alternativa escolhida para verificar se o objetivo geral da aula (falar sobre sua família) foi atingido, é a observação de uma apresentação, como exposta nos procedimentos 11 a 13.

Tal observação pode ser realizada de maneira contínua ou planejada (MCKAY, 2006). É feita de forma planejada quando pensamos previamente sobre o que e quando queremos observar, como, por exemplo, quando planejamos momentos para verificar a internalização do vocabulário proposto nos procedimentos 4 a 7 e quando planejamos tarefas como a exposta nos procedimentos 10 a 13 para verificar a internalização das estruturas ministradas após o vocabulário. É feita de forma contínua quando consideramos contribuições dos alunos que não foram previstas na medida em que acontecem, como, por exemplo, caso o aluno dê um passo à frente e utilize o conectivo “and” (e) na apresentação de sua família: “This is my mom and this is my dad” (Esta é minha mãe e este é meu pai).

Tendo em vista o que Shaaban (2005) e Malloy (2015) falam sobre a necessidade de que o evento avaliativo não gere ansiedade no aluno, a aula proposta vê a avaliação como atividade integrante da aula, que não só promove evidências para reflexão da professora como também é meio pelo qual o aluno atingirá o objetivo da aula. Isso quer dizer que, a tarefa expressa nos procedimentos 11 a 13 promove uma oportunidade para que o aluno pratique os conhecimentos adquiridos de forma mais livre e dá à professora as informações necessárias para que realize a avaliação.

Também é preciso ter em mente as condições a serem cumpridas para uma avaliação para aprendizagem positiva apresentadas por Chappuis (2015). A tarefa dos procedimentos 11 a 13 é alinhada com o conteúdo já aprendido pois foi necessário a recapitulação de conteúdos anteriores (números e animais) e instrução de vocabulário específico (membros da família) e de novas estruturas (*This is* e *These are*); a apresentação final fornece detalhes suficientes pois dá a chance ao aluno de utilizar tudo o que aprendeu na aula, o que dá oportunidade à professora de verificar se ele, de fato, está usando o que foi ensinado; os resultados da avaliação (observação) estão disponíveis em tempo hábil pois, no procedimento 12, por exemplo, a professora pode identificar problemas e corrigir os alunos na hora em que os cometem, e no procedimento 13, é indicado que faça anotações durante as apresentações dos alunos para que possa ler depois e planejar a próxima aula levando em conta o que foi

observado, verificando se há necessidade de traçar um novo plano; a professora deve agir baseando-se nos resultados encontrados em sua observação, traçando uma nova rota para o aprendizado caso necessário e pensando em respostas para as perguntas sugeridas por Chappuis (2015) que devem ser feitas na avaliação para aprendizagem.

Reconhece-se que, para que o objetivo geral da aula fosse atingido, elaborou-se uma tarefa que, além de ter a função de promover uma situação de uso da língua adicional, é utilizada como instrumento avaliativo. De acordo com o que Cameron (2001) fala sobre a necessidade de que o conteúdo de uma aula para crianças seja real e autêntico, ou seja, que esteja de acordo com as experiências de vida reais que a criança tem em seu dia a dia, percebe-se que o conteúdo da aula proposta cumpre o requisito. Uma criança pode, por exemplo, conhecer um amigo novo na rua em que mora e convidá-lo para brincar em sua casa. A família da criança pode estar lá e talvez ela queira apresentar sua família para esse novo amigo. Além disso, pensando sobre o que Batista e Moraes (2020) trazem sobre crescimento sócio-emocional, ao entrar em contato com a possibilidade da existência de várias configurações familiares, a criança desenvolve um senso de coletividade e é incentivada a entender que ela é parte de um mundo variado. Esse processo forma uma base interessante para que seja mais fácil conviver com as diferenças e desenvolver a empatia pelo outro.

Portanto, para poder simular algo similar a esse contexto real em sala de aula, a tarefa em que os alunos devem apresentar suas famílias por meio de um desenho (explícita nos procedimentos 10 a 13) foi planejada. Ela segue os estágios de preparação de uma tarefa, e leva em consideração as demandas para os alunos e o apoio necessário para que a aprendizagem aconteça (CAMERON, 2001), como ilustrado no quadro a seguir.

**Quadro 12.** Apresentando sua família

TAREFA Apresentar sua família			
	★ Preparação	☀ Atividade principal	🌙 Atividade complementar
Objetivos de aprendizagem de língua	Ativar léxico aprendido anteriormente. Apresentar formas gramaticais necessárias para a próxima etapa.	Desenho da família e produção oral das frases em dupla e em grupo em forma de apresentação.	Apresentação para alguém da família ou responsável.
Atividades	Procedimentos 8 e 9.	Procedimentos 10, 11, 12 e	Realizar a mesma

		13.	apresentação para a família ou um responsável.
Demandas para os alunos	<p>Lembrar léxico e aprender as formas gramaticais. Praticar com essas estruturas.</p> <p>Entender que se trata de uma apresentação e que terá que apontar para cada membro da família que está falando sobre.</p> <p>Reagir à correção.</p>	<p>Lembrar e usar léxico e formas verbais do estágio de preparação de maneira mais personalizada.</p> <p>Entender que se trata de uma apresentação e que terá que apontar para cada membro da família que está falando sobre para que seu par entenda de quem está falando.</p> <p>Reagir à correção.</p> <p>Usar a coordenação motora fina para desenhar.</p>	<p>Usar léxico e formas verbais da atividade principal de forma personalizada para a família ou responsável.</p>
Apoio para aprendizagem	<p>Imagens conhecidas pelos alunos.</p> <p>Exemplificação da professora de léxico e formas gramaticais.</p> <p>Oportunidade de prática e correção</p>	<p>Imagens familiares para os alunos.</p> <p>Exemplificação da professora.</p> <p>Oportunidade de prática de estruturas do estágio de preparação e correção.</p> <p>Trabalho em pares.</p> <p>Incentivo por meio da comemoração quando conseguem terminar a apresentação.</p> <p>Varição de movimento: estavam sentados no chão, depois vão para as carteiras e, então, voltam para o chão.</p> <p>Uso de coordenação motora fina.</p>	<p>Incentivo para apresentar para outra pessoa, trazendo sensação de conquista porque aprenderam algo novo.</p>

Fonte: Autoria própria, com base em Cameron (2001).

Essa tarefa foi escolhida para ilustrar os estágios de preparação de Cameron (2001) visto que a atividade principal representa o objetivo central estabelecido para a aula. Ademais, é o momento onde será possível ver, de fato, a língua em uso, o que gerará informações interessantes a serem coletadas em uma observação. O processo de reflexão para elaboração dessa tarefa pode ser realizado da mesma maneira com outras atividades da aula, como, por

exemplo, pensando o procedimento 3 como preparação; procedimentos 4, 5 e 6 como atividade principal; e procedimento 7 como complemento.

Observa-se, na atividade principal da tarefa em questão, os mais diversos tipos de demandas. ‘Lembrar e usar léxico e formas verbais do estágio de preparação de maneira mais personalizada’ é uma demanda linguística pois ilustra a necessidade da produção oral e das novas estruturas aprendidas. ‘Entender que se trata de uma apresentação e que terá que apontar para cada membro da família que está falando sobre para que seu par entenda de quem está falando’ é uma demanda cognitiva e interacional pois é necessário entender como uma apresentação funciona e ser capaz de torná-la inteligível para o interlocutor. ‘Reagir à correção’ é uma demanda metalinguística pois, apesar de não lidar com termos técnicos da linguagem, o aluno é chamado a atenção para produzir oralmente da forma correta por meio da correção, então ele precisa entender esse momento de *feedback*. ‘Usar a coordenação motora fina para desenhar’ pois o aluno precisará praticar esse tipo de coordenação para desenvolvê-la e cumprir a tarefa.

Além disso, também temos tipos diferentes de apoio. ‘Imagens familiares para os alunos’ é um apoio cognitivo porque existe contextualização da linguagem por meio de um desenho feito por eles mesmos. ‘Exemplificação da professora’ é um apoio cognitivo e linguístico pois ela utiliza estruturas que estão aprendendo para ilustrar um exemplo de como eles devem fazer, de forma que usem a fala da professora como modelo. ‘Oportunidade de prática de estruturas do estágio de preparação e correção’ é um apoio linguístico e metalinguístico pois há uma prática para dominar o conteúdo que está sendo aprendido e correção para que percebam o que podem melhorar. ‘Trabalho em pares’ é um apoio interacional porque a interação em pares dá sentido à tarefa pois os alunos precisam apresentar sua família para alguém, ou seja, há a necessidade de que exista um interlocutor. ‘Incentivo por meio da comemoração quando conseguem terminar a apresentação’ é um apoio de envolvimento pois a criança precisa se interessar para poder se engajar na atividade e saber que as pessoas estão ouvindo e apreciando seu trabalho faz com que se sintam bem em realizá-la. ‘Variação de movimento: estavam sentados no chão, depois vão para as carteiras e, então, voltam para o chão’ e ‘uso de coordenação motora fina’ são apoios físicos pois são tipos de movimentações apropriadas para a idade dos alunos e que não são tão desafiadoras.

Pensando sobre o que Cameron (2001) fala sobre a necessidade de que a demanda e o apoio não podem ser nem desafiadoras demais nem facilitadas demais, a proposta foi

elaborada tentando manter-se um equilíbrio. Exemplificando, seria desafiador de forma excessiva caso exigíssemos do aluno que ele fizesse a tarefa exposta nos procedimentos 11 a 13 sem antes realizar a prática do procedimento 9, que está no plano de aula por uma razão, que é promover a oportunidade do aluno praticar para assimilar o conteúdo, estimulando sua ZDP, para que possa ficar mais confiante para realizar a tarefa principal logo depois. Em contrapartida, teríamos apoio em excesso caso a professora, nos procedimentos 12 e 13, ficasse falando as frases para que os alunos repitam, sem dar a chance para que realizem o que é pedido por conta própria. Isso seria negativo pois o aluno não estaria de fato praticando e se esforçando para internalizar o conteúdo, e, sim, apenas reproduzindo uma fala da professora de forma mecânica e vazia de sentido.

A partir de conceitos fundamentais da avaliação na elaboração de tarefas, discutiremos como podemos pensar sobre esses conceitos na tarefa sugerida no Quadro 12. Sobre validade (SCARAMUCCI, 2011), por meio da observação da produção dos alunos na atividade principal, é possível coletar informações sobre o desempenho pela observação pois foi criada uma oportunidade autêntica de uso da língua alvo (a descrição de sua família em formato de apresentação para outra pessoa) para verificar se o aluno consegue falar sobre sua própria família para alguém. Logo, as inferências feitas a partir dessas informações terão alto grau de validade.

Quanto à confiabilidade (MCKAY, 2006), é preciso que os alunos estejam se sentindo bem no dia para que os resultados da avaliação não sejam afetados. Além disso, é interessante perceber que foram sugeridos dois momentos na atividade principal para que a professora possa coletar dados sobre o desempenho dos alunos. Em um primeiro momento ela observa a interação em pares, o que fornece informações sobre os alunos, mas é difícil para a professora identificar todos os possíveis problemas e corrigir todos os possíveis erros. Então, é por isso que temos o segundo momento, em que os alunos apresentam para toda a sala e a professora pode avaliar cada aluno individualmente, podendo identificar mais possíveis questões a serem trabalhadas. Contudo, é importante destacar que esse segundo momento pode não fornecer dados confiáveis caso o aluno, mesmo depois de todas as chances de prática e correção, se sinta nervoso de falar para toda a sala. Seu nervosismo afeta a confiabilidade da avaliação e seria necessário que a professora considerasse mais o seu desempenho no primeiro momento do que no segundo.

Sobre a interatividade (MCKAY, 2006), os alunos somente estão utilizando o conhecimento adquirido porque a tarefa é interativa. O uso da língua alvo, nesse caso, só é realizado de maneira mais próxima do real caso o aluno esteja falando com um interlocutor, pois precisa apresentar sua família à alguém, então a interação é fator essencial para que a tarefa tenha sentido.

A tarefa proposta também possui alto grau de praticidade (MCKAY, 2006) pois não é necessário muitos recursos para sua realização (apenas papel e lápis) e os alunos são preparados para a apresentação para toda a turma por meio da interação em pares, o que otimiza o momento da apresentação final pois estariam melhor preparados. Além disso, a aula proposta foi pensada para um grupo de 10 crianças. Caso tivéssemos mais alunos, teríamos de pensar em outra estratégia pois o nível de praticidade da tarefa seria baixo devido a falta de tempo hábil.

Em termos de efeito retroativo (QUEVEDO-CAMARGO, 2014; MCKAY, 2006; SCARAMUCCI, 2001), o que observamos na realização da apresentação final tem impacto no ensino. Como exemplo, podemos observar que alguns alunos podem não conseguir realizar a apresentação de maneira satisfatória, utilizando *This is* em todos os casos ao invés de utilizar *These are* ao falar sobre duas pessoas. Nesse caso, a professora precisaria redefinir os objetivos da próxima aula, ou seja, ao invés de passar para o próximo conteúdo a ser ministrado, ela precisaria promover mais momentos de prática e correção do mesmo conteúdo. Caso os alunos tenham realizado a tarefa de maneira satisfatória, esse retorno ao mesmo conteúdo não seria necessário e ela poderia passar para o próximo na aula seguinte.

Para que o efeito retroativo possa acontecer da maneira descrita, é necessário que a professora realize uma observação dos fatos. Para este trabalho, escolhemos a observação como procedimento avaliativo para acompanhamento da aprendizagem. É sugerido que, na aplicação da aula proposta, observemos as crianças por diversas razões (NEAUM, 2010). No procedimento 4, a professora observa os alunos repetindo as palavras para verificar sua pronúncia, pedindo para que os alunos façam a repetição de novo caso identifique problemas; nos procedimentos 5 a 7, a professora observa para verificar, além da pronúncia, se alunos conseguem identificar o que veem e se lembram como é a palavra em inglês que ilustra o que veem; no procedimento 8, após a instrução das estruturas, a professora aponta para a mãe novamente e começa imitando o hamster apresentando sua família, começando pela mãe (*This is...*) e os alunos devem completar a frase, bem como repetir o processo e construir frases

sobre os outros membros da família hamster, assim, a professora consegue observar se os alunos entenderam o que foi ministrado naquele momento e se reagem à correção; no procedimento 9, a professora observa a prática dos alunos para verificar se entenderam a diferença entre *This is* e *These are*, se lembram de como dizer os membros da família, se conseguem pronunciar da maneira correta, se conseguem usar o que foi aprendido para descrever a figura e se reagem à correção; no procedimento 10, a professora pode observar uma possível fala egocêntrica das crianças enquanto desenhavam para verificar aonde estão em seu processo de aprendizagem e também pode ver se os alunos entenderam o que foi pedido, ou seja, se os alunos estão realmente desenhando suas famílias, e não alguma outra coisa diferente disso; no procedimento 12, a professora pode observar se os alunos conseguem usar o que aprenderam em uma situação de uso da língua alvo a partir da exemplificação no procedimento 11, se necessitam de uma quantidade menor ou maior de apoio para realizar o que foi pedido e se reagem à correção; no procedimento 13, a professora observa a mesma coisa, porém não corrige os alunos e toma nota das particularidades observadas para agir posteriormente, dando suporte para uma possível necessidade de adaptação do plano de ensino para melhor atender às necessidades que as crianças apresentem naquele momento. De forma geral, a professora realiza observações o tempo todo e em diferentes momentos por diferentes razões. As razões listadas configuram uma avaliação planejada (MCKAY, 2006; NEAUM, 2010) pois estamos estabelecendo o que queremos observar em cada um dos momentos da aula. Podemos utilizar a seguinte lista de verificação de forma a listar o que observar na aula proposta, realizando uma observação planejada:

**Quadro 13.** Lista de verificação para observação

<b>Nome do aluno:</b>			
<b>Objetivo: falar sobre sua família</b>	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>
Lembra-se dos conteúdos anteriores.			
Identifica os membros da família, pronunciando-os de forma apropriada.			
Faz uso da língua alvo nas tarefas voltadas à prática.			
Reage à exemplificação da professora e consegue repetir o que viu e ouviu, de maneira personalizada.			
Compreende instruções.			
Reage às correções que são feitas.			

Reflete sobre a expansão do conceito de família.			
--	--	--	--

Fonte: Adaptado de McKay (2006, p. 155)

Em contrapartida, a lista de critérios acima pode tornar-se superficial devido a uma imensidão de possibilidades que podemos observar durante a aula (NEAUM, 2010). Logo, também precisamos realizar uma observação incidental a partir do que vem dos alunos e que não estávamos esperando, utilizando a folha de registro proposta por McKay (2006) no Quadro 7 e levando em conta as particularidades do ato de tomar nota estabelecidas por Gronlund e James (2013). Devemos manter em mente que não podemos realizar julgamentos de valor, para manter a validade e confiabilidade da avaliação a partir da descrição dos fatos e de sua interpretação depois para uma futura tomada de decisões sobre os próximos passos. Exemplifico com os seguintes quadros, simulando as anotações da observação de possíveis dificuldades nos procedimentos do plano de aula:

**Quadro 14.** Anotações do procedimento 7

<b>Procedimento 7</b>	
<b>Fatos</b>	<b>Possíveis interpretações</b>
Ana canta a música <i>One Little Finger</i> e na hora de colocar o dedo em cima do membro da família indicado, olha primeiro para o que o colega ao lado está fazendo e depois coloca o dedo em cima da figura.	Ela ainda não internalizou o conteúdo e tentou copiar o colega ao lado?  Ela não tem confiança em si mesma e precisa ver o que o colega ao lado está fazendo para reconsiderar sua própria resposta?

Fonte: Baseado em Gronlund e James (2013, p. 35).

**Quadro 15.** Anotações do procedimento 9

<b>Procedimento 9</b>	
<b>Fatos</b>	<b>Possíveis interpretações</b>
Julia aponta para cada membro da família que recebeu e diz apenas “mom”, “dad”, “sister”.	Ela não entendeu a instrução da atividade?  Ela não compreendeu as estruturas <i>this is e these are</i> ?  Ela não se lembrou de usar essas estruturas, apesar de compreendê-las?

Fonte: Baseado em Gronlund e James (2013, p. 35).

**Quadro 16.** Anotações do procedimento 12

<b>Procedimento 12</b>	
<b>Fatos</b>	<b>Possíveis interpretações</b>
João realiza a descrição dos membros da família utilizando <i>This is</i> , mas quando vai descrever as irmãs, fica em silêncio por um tempo e desiste, falando para o colega que já terminou.	<p>Ele esqueceu como se diz “irmãs” em inglês?</p> <p>Ele não lembra se deveria utilizar <i>This is</i> ou <i>These are</i>?</p> <p>Ele sabe o que dizer mas não está confiante e está com medo de errar na frente do colega?</p>

Fonte: Baseado em Gronlund e James (2013, p. 35).

Com possíveis interpretações dos fatos observados, a professora pode agir espontaneamente na hora em que os fatos aconteceram. A exemplo, na situação expressa no Quadro 16, a professora pode fornecer apoio linguístico e, primeiro, lembrá-lo das opções de vocabulário a ser utilizado, indicando que ele deve escolher uma das palavras apresentadas, e ver se o aluno consegue continuar a frase da maneira correta. Caso isso não ajude e o aluno permaneça em silêncio, ela pode perguntar a ele se ele *This is* ou *These are*, enfatizando a quantidade de irmãs que ele tem no desenho. Mais observações podem ser necessárias para que a professora possa chegar a uma conclusão sobre o motivo do aluno apresentar o comportamento descrito (GRONLUND; JAMES, 2013) e ela pode tomar a decisão de criar mais oportunidades em que esse comportamento possa vir a acontecer para poder estudá-lo e melhorar o ensino. Sobre a situação no Quadro 15, a professora pode, amigavelmente, interromper a aluna logo após ela pronunciar um membro da família, como, por exemplo, *dad*, e dizer ‘*This is my dad!*’, pedindo para que a aluna repita. Caso a aluna continue a atividade da mesma maneira que estava fazendo, pode ser que ela não tenha entendido a explicação da professora sobre o conteúdo ou que não tenha entendido o que precisava fazer. Assim como a situação do Quadro 16, talvez mais observações possam ser necessárias para entender o que aconteceu caso esse seja um padrão que se repita e pensar sobre como podemos ajudar a aluna nesses casos. Porém, caso ela continue sua apresentação de maneira satisfatória, pode ser que ela apenas tenha se esquecido de utilizar as estruturas. Quanto à situação expressa no Quadro 14, a professora pode conversar com a aluna em uma outra oportunidade parecida e lançar um desafio, por meio do qual ela deve tentar realizar o que é pedido mas sem olhar para o colega ao lado, e pode tomar notas para interpretação do que observar a partir disso, para interpretá-las e tomar mais decisões futuramente a fim de investigar o porquê desse comportamento.

Não focamos na observação para identificar esquemas (BRODIE, 2013) para selecionar atividades futuras que possam atrair a atenção dos alunos, mas essa observação pode ser feita a qualquer momento da aula em que os alunos manifestem algum padrão de comportamento. Caso identificada, essa informação pode ser anotada, como nos Quadros 14, 15 e 16, para futura interpretação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a proposta de trabalho apresentada buscou levar em consideração e aplicar as contribuições apresentadas na fundamentação teórica. Pensamos em como as crianças podem entender o conceito ‘família’ de formas variadas a partir de suas próprias experiências e de que forma elas podem trocar essas informações para compreender o que está além de suas realidades particulares.

Entendemos língua adicional como prática social e para o desenvolvimento da criticidade, e não apenas para aprender estruturas e vocabulário, por meio das reflexões sobre diferentes tipos de família.

Levamos em consideração as características do estágio pré-operatório para que se respeitem as particularidades da idade das crianças, como ao trabalhar o pensamento por meio de representações, o estímulo ao interesse no tema por meio de recursos variados e o desenvolvimento da empatia para que o ‘egocentrismo’ seja deixado de lado com o tempo. Além disso, atividades curtas são realizadas por causa da fácil distração.

Ao pensarmos sobre crescimento físico, foram sugeridas atividades que não vão além do que a coordenação motora das crianças permite. Sobre crescimento cognitivo, usamos figuras por conta do pensamento relacionado ao concreto, a estratégia da correção na hora em que o erro é cometido é adotada por conta da falta de auto-correção, o entendimento e realização de descrições de forma básica é encorajado e existe um uso de rotina como estratégia para que se tenha noção de tempo. Sobre crescimento sócio-emocional, o ambiente da aula é de tranquilidade, onde erros são oportunidades de acolhimento e incentivo e as interações são realizadas de maneira a não frustrar a criança, sendo mais rápidas. Ademais, utilizamos a brincadeira de teatro como estratégia para estimular o interesse da criança e como forma de entender o mundo.

Pensamos também em como ZDP pode atuar em diversos aspectos: na forma como os conteúdos são organizados em um planejamento semestral ou anual, como o assunto da aula é introduzido, como uma atividade é contextualizada, como um conteúdo é apresentado, como a rotina é organizada, como a ordem dos procedimentos da aula se dá, como a professora selecionará as atividades que estimulem a atuação na ZDP dos alunos, como ela pode

observar e decidir se pode dar um passo à frente e, em caso negativo, de que forma ela poderá dar um passo para trás.

Escolhemos a avaliação mais recomendada para a idade dos alunos, que é a avaliação para aprendizagem, que coleta informações que serão interpretadas e orientarão os próximos passos, enxergando a avaliação como parte integrante da aula que serve tanto para a prática quanto para a coleta de evidências. Além disso, utilizamos a avaliação alternativa, que utiliza-se da apresentação como meio de verificação se o objetivo da aula foi atingido, que é uma tarefa que promove uma situação de uso real da língua adicional, estruturada de maneira específica, com sua preparação, atividade central e atividade complementar, e que leva em conta as demandas e apoio precisos para que a aprendizagem aconteça e os conceitos fundamentais de uma avaliação (validade, confiabilidade, interatividade, praticidade e efeito retroativo). Levamos também em consideração as possibilidades das avaliações planejada (por meio de uma lista de verificação) e contínua (por meio de anotações).

Sugerimos o uso da observação por diversas razões, como para verificar a pronúncia, o uso de estruturas e vocabulário ensinados, se os alunos identificam algo e se lembram como é a palavra em inglês, se reagem às correções, se há uso de fala egocêntrica e se entendem instruções. Uma lista de verificação de objetivos a ser completada por meio da observação foi sugerida, para que a professora possa ter um registro do que observou para fazer inferências sobre o desempenho dos alunos e tomar decisões sobre os próximos passos. Também sugerimos formas em que anotações do que observamos de forma acidental podem ser realizadas, descrevendo puramente fatos identificados em cada procedimento para futura interpretação.

Dessa forma, respondemos a pergunta de pesquisa: **quais parâmetros devem ser levados em consideração ao avaliar, por meio da observação, crianças de seis anos aprendendo inglês?**

- 1) Os signos/ representações do real que serão utilizados;
- 2) As características específicas da faixa etária das crianças da turma, pensando nos aspectos físico, cognitivo e sócio-emocional;
- 3) O foco na atuação na ZDP;
- 4) As relações entre a concepção de língua adicional e a proposta de ensino;

- 5) A aplicação da avaliação para aprendizagem e alternativa;
- 6) O uso da tarefa para prática e para avaliação;
- 7) A organização específica no planejamento dessa tarefa: preparação, atividade central e atividade complementar;
- 8) O foco na manutenção de altos graus de validade, confiabilidade, interatividade, praticidade e efeito retroativo;
- 9) O entendimento sobre o quê observar, quando observar, por quê observar e de que forma observar;
- 10) A tomada de decisões a partir de interpretações de informações coletadas, a fim de melhorar o ensino.

Ressalto, aqui, que esta pesquisa também tem suas limitações. Observa-se que elaboramos quatro materiais diferentes: um plano de aula (Quadro 11), uma tabela com o detalhamento dos estágios de preparação da tarefa (Quadro 12), uma lista de verificação para uma observação planejada (Quadro 13) e modelos de tabelas para anotações de observação incidental (Quadros 14, 15 e 16). Sabe-se que a realidade de muitas professoras que trabalham em escolas de línguas no Brasil hoje em dia é ter muitas turmas durante a semana e, conseqüentemente, muitas aulas para planejar. Muitas vezes, esse tempo de planejamento se estende de tal forma que consome até mesmo o tempo livre dessas professoras, quando não deveriam estar se preparando para trabalhar, ou seja, trabalhando para trabalhar. A produção de tantos materiais de apoio, como feito neste trabalho, pode ser um fato que afeta a praticidade da avaliação, pois consome muito tempo para ser preparada. Contudo, entendemos que a produção desses materiais foi realizada a fim de ilustrar como a observação em classe pode ser realizada e não quer dizer que a professora deva, para todas as suas aulas, fazer a mesma coisa. É aconselhável que se faça isso no início de um processo de compreensão de como a avaliação por meio da observação funciona, de maneira a aprendermos como esse processo se dá. Com o tempo, pode ser que a professora internalize esse conhecimento e passe a ministrar suas aulas com todos esses parâmetros em mente, sem precisar de tantos materiais de apoio, mas apenas algumas anotações. Porém, é preciso muito cuidado. As informações devem estar frescas na cabeça e serem interpretadas e registradas em tempo hábil para que a professora não acabe esquecendo do que observou, fazendo com que todo o trabalho e esforço se perca.

Esta pesquisa teve início em julho do ano de 2020, época em que a pandemia da COVID-19 começou, e teve seu fim em agosto de 2022. Neste momento, apesar de ainda convivermos com o vírus, a grande maioria das escolas já retornaram com as aulas presenciais. Para futuras pesquisas, sugerimos a possibilidade da real observação em sala de aula e sua investigação e, talvez, até mesmo, a pilotagem de propostas como a presente nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABE, M. **O brincar no processo de ensino-aprendizagem nas aulas inglês no ciclo de alfabetização de uma escola**. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com/>>. Acesso em 3/4/2022 23:36.

ANDRADE, B. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças: uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem**. 2016. 62 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com/>>. Acesso em 3/4/2022 23:36.

ANTÓN, J. Dois pinguins gays: os melhores pais. **El País**, [s. l.], 20 jan. 2019. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/19/ciencia/1547913078\\_638164.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/19/ciencia/1547913078_638164.html)>. Acesso em 30/5/2022 03:02.

BARBATO, S; CAVATON, M. A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, nº. 11, p. 78 – 102, 2011.

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

BERK, L. Why children talk to themselves. **Scientific American**, p. 78-83, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Tradução de Sara Maria dos Santos, Telmo Mourinho Baptista Maria João Alvarez. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRITISH COUNCIL. **English in Early Childhood**: Language Learning and Development. s.d.. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/courses/english-in-early-childhood>. Acesso em 4/3/2021 15:28.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglês nos anos iniciais do ensino fundamental**. British Council, 2022. Disponível em: [https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes\\_Ingles\\_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf](https://www.inglesnascolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Iniciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf). Acesso em 20/6/2022 18:26.

BRODIE, K. **Observation, assessment and planning in the early years**: Bringing it all together. Inglaterra: Open University Press, 2013.

BROWN, J. B.; HUDSON, T. The alternatives in language assessment. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 4, 1998.

BUENO, B. **CHAMELEON**: O jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/>. Acesso em 3/4/2022 23:36.

BURNS, A. **Doing Action Research in English Language Teaching**: A Guide for Practitioners. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2009.

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

CARMO, M. **As Brincadeiras de Imitação como Ferramenta Contribuidora no Ensino de Língua e Cultura Espanhola para Crianças**. 2016. 46f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/>. Acesso em 3/4/2022 23:36.

CASTILHO, A.; BORGES, N.; PEREIRA, V. **Manual de metodologia científica**. Itumbiara: ULBRA, 2011.

CHAPPUIS, J. **Seven Strategies of Assessment for Learning**. Estados Unidos: Pearson Education, 2015.

CHENG, L.; FOX, J. **Assessment in the Language Classroom**. Reino Unido: Palgrave, 2017.

CHRISTIE, M. *Children's Minds*, by Margaret Donaldson. Glasgow: Fontana/Collings, 1978.  
**The Aboriginal Child at School**, 8(2), 1980. p. 55-56.

COLEÇÃO Grandes Educadores. Atta Mídia e Educação, 2006. Disponível em: <https://www.attamidia.com.br/cursos/colecoes-videos/educacao/grandes-educadores-como-25-pensadores-influenciam-nossas-praticas>. Acesso em 4/3/2021 01:01.

DONALDSON, M. **Children's Minds**. Londres: Fontana. 1978.

EARL, L. Assessment: A Powerful Lever for Learning. **Brock Education**, v. 16, nº. 1, p. 1-15, 2006.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. 3. ed. East Lansing: Michigan State University, 1985.

FELICE. Londrina, Paraná. Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com>>. Acesso em 24/6/2022 22:13.

FERRAZ, D. M. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (ed.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês**. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 105-119.

FLORÊNCIO, R.; MOREIRA, M. As contribuições de Vygotsky aos estudos sobre a linguagem das crianças. **Cadernos Cajuína**, V. 5, N. 1, 2020, p. 113-126.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRASES DE CRIANÇAS. No Cambly, crianças e adultos podem aprender ou praticar inglês em aulas particulares online com professores nativos. Brasil, 26 abr. 2022. Instagram: @frasesdecricancas. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/Ccz2WDdo6K4/>>. Acesso em 8/6/2022 01:52.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment**. Oxon: Routledge: 2007.

GRONLUND, G.; JAMES, M. **Focused Observations: How to Observe Young Children for Assessment and Curriculum Planning**. 2. ed. US: Redleaf Press, 2013.

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

HAUPT, C.; VIEIRA, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos (English as additional language: culture and context). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 83-102, 2019. DOI: 10.22481/el.v11i2.5486. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5486>. Acesso em: 24 jan. 2022.

KAWACHI-FURLAN, C; MALTA, L. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae**, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020.

LAKATOS, E; MARCONI; M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGIOLO, G; TONELLI, J. Que inglês é esse que ensinamos na escola? **Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020.

MALLOY, A. Seven essential considerations for assessing young learners. **Modern English Teacher**, Reino Unido, v. 24, n. 1, p. 20-23, 2015.

MALTA, L. S. “What is your favorite color?”: Práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 9, n. 23, 2019.

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

MEGALE, A. H. Bilinguismo e Formação Docente. **Pátio Educação Infantil**, p. 12- 15, 2014.

MINAYO, M. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISTRY, M.; SOOD, K. **English as an Additional Language in the Early Years: Linking Theory to Practice**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2015.

MORAIS, A.; SASSO, B. Diferentes tendências em pesquisas sobre a fala egocêntrica: análise de produções brasileiras. **Revista De Estudos Da Linguagem**, v. 24, p. 187-223, 2016.

NEAUM, S. **Child Development for Early Childhood Studies**. Exeter: Learning Matters Ltd, 2010.

OLIVEIRA, M. Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019, p. 25-37.

PÁDUA, L. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 55 f. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com/>>. Acesso em 3/4/2022 23:36.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PINHEIRO, L.A. **Avaliação em francês língua estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional**. 2018. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PIRES, S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUCKETT, M. B.; BLACK, J. K. **Authentic Assessment of the Young Child**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2000.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação Docente em Língua Inglesa: Uma Proposta de Ação. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14/1, p. 475-501, jun. 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (org.). **Avaliação no**

**ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões.** Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 77-93.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. O conceito de letramento em avaliação de língua: origem e relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem, Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.

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

RIDDALL-LEECH, S. **How to Observe Children**. 2nd ed. London: Heinemann, 2008.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 276 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). –Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2009.

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

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SHAABAN, K. Assessment of Young Learners. **English Teaching Forum**, v. 43, nº 1, p. 34-40, 2005.

SILVA, S. **Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos da educação infantil**. 2015, 224f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com/>>. Acesso em 3/4/2022 23:36.

SILVA DA CUNHA, L.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Um relato de experiência com avaliação no ensino de língua inglesa para crianças. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 10, p. e02123, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3185>>. Acesso em 20/6/2022 18:36.

TAMBOSI, H. **Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners**. 2006. 111f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, 2006. Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com/>>. Acesso em 3/4/2022 23:36.

TELES, F. O Brincar na Educação Infantil com Base em Atividades Sociais: Por um Currículo Não Encapsulado. **Rev. FSA**, Teresina PI, v. 16, n. 3, art. 7, p. 126-147, mai./jun. 2019. Disponível em: <<https://feliceuel.wordpress.com/>>. Acesso em 3/4/2022 23:36.

TSAGARI, D. **Is there life beyond language testing?** An introduction to alternative language assessment. CRILE Working Papers N°58. Lancaster, UK: Lancaster University, 2004.

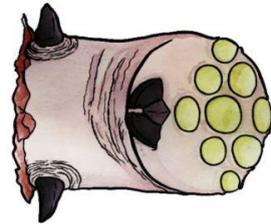
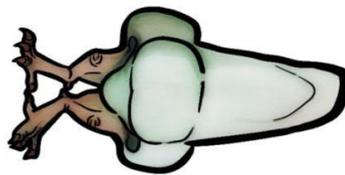
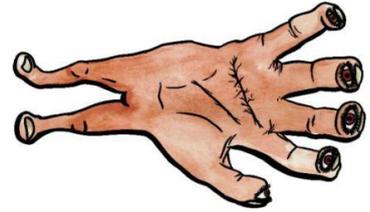
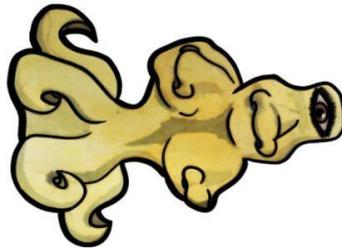
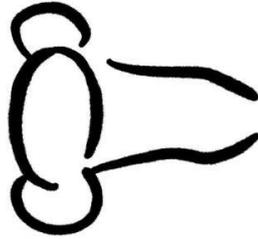
VAN GEERT, P. A Dynamic Systems Model of Basic Developmental Mechanisms Piaget, Vygotsky, and beyond. **Psychological Review**, 10, 4: 634-677, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

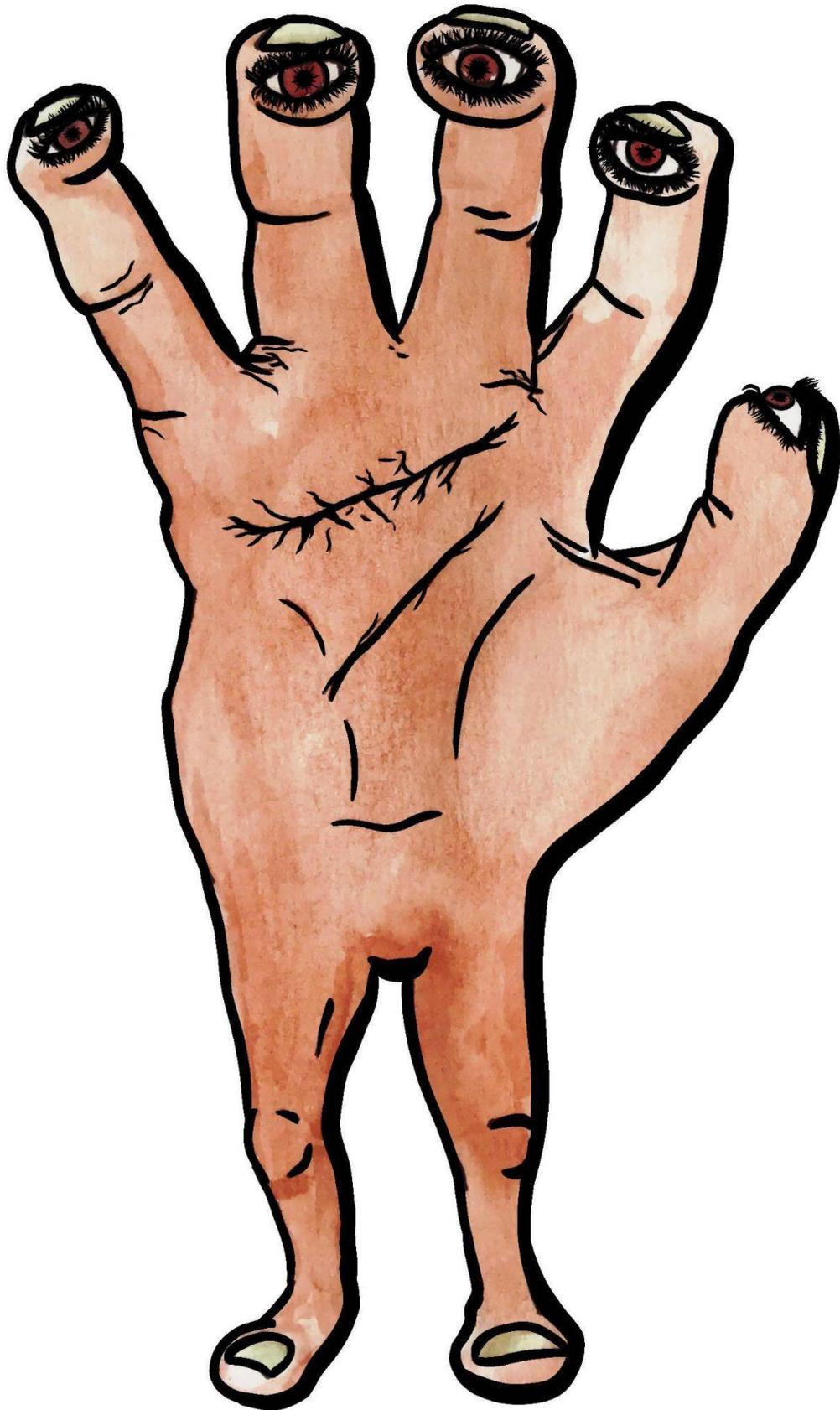
## APÊNDICES

APÊNDICE A – Partes do rosto de monstrosinhos

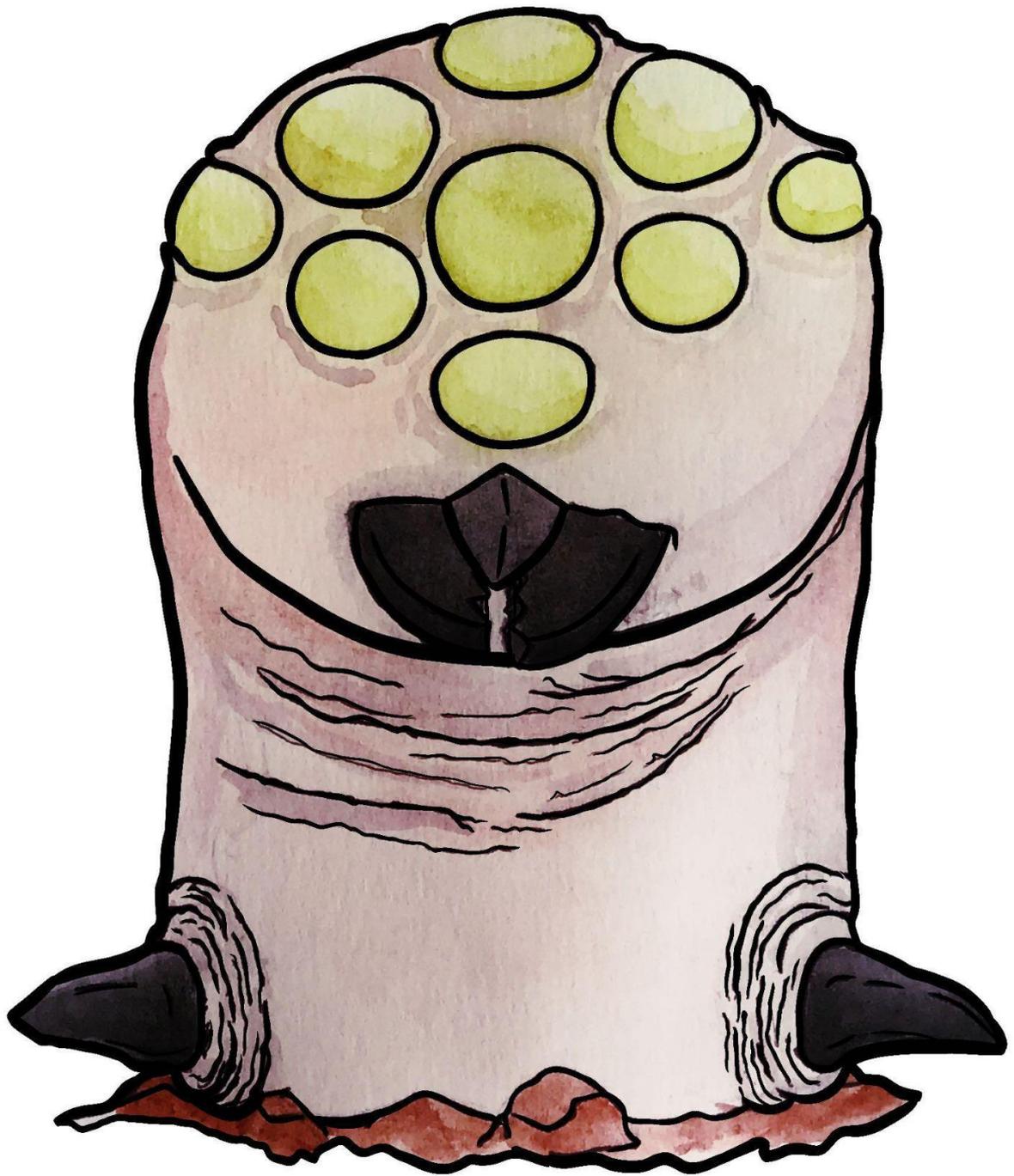


8  
29  
5  
+  
3  
1  
2  
T

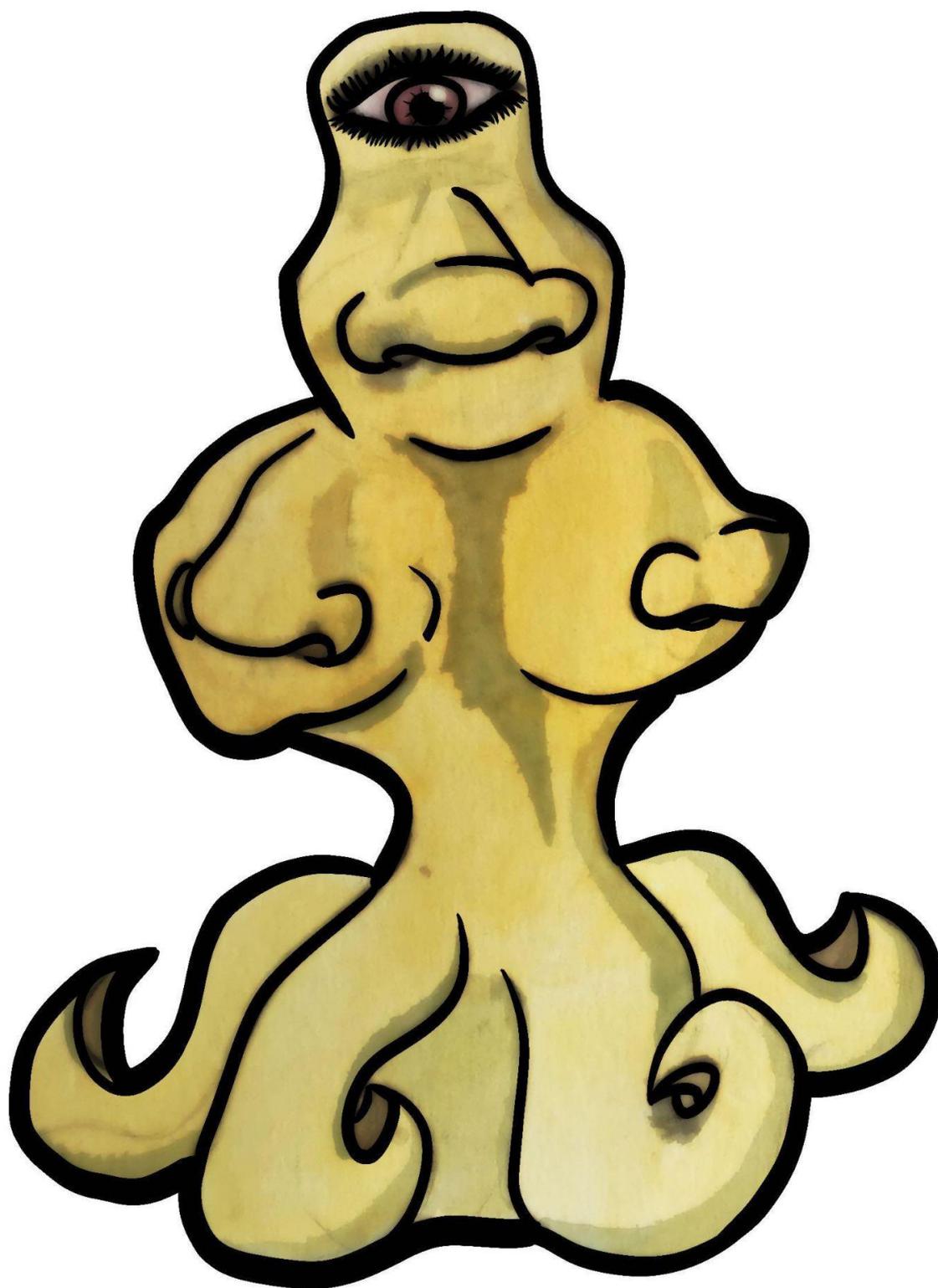
APÊNDICE B – Monstro 1



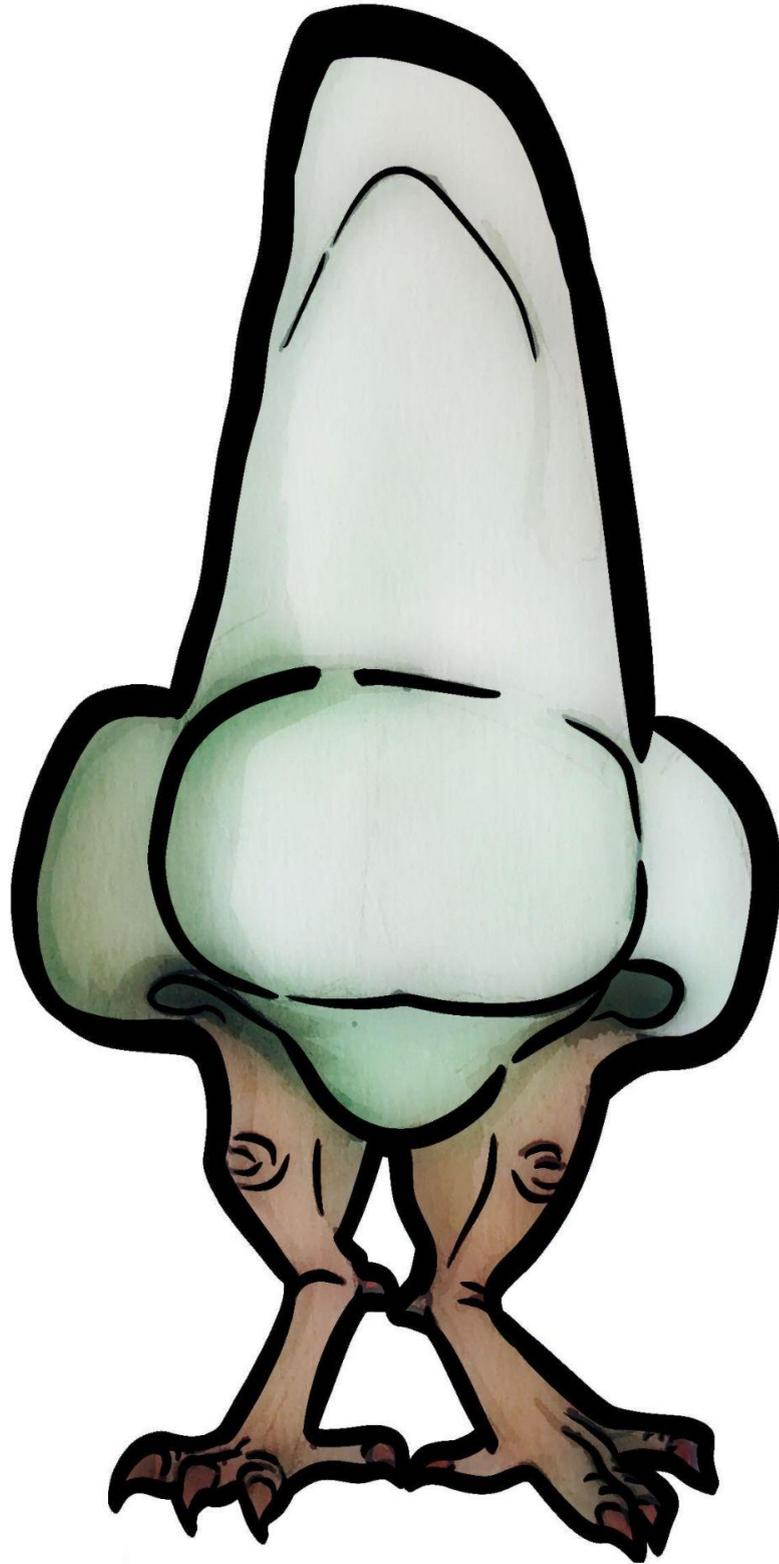
APÊNDICE C – Monstro 2



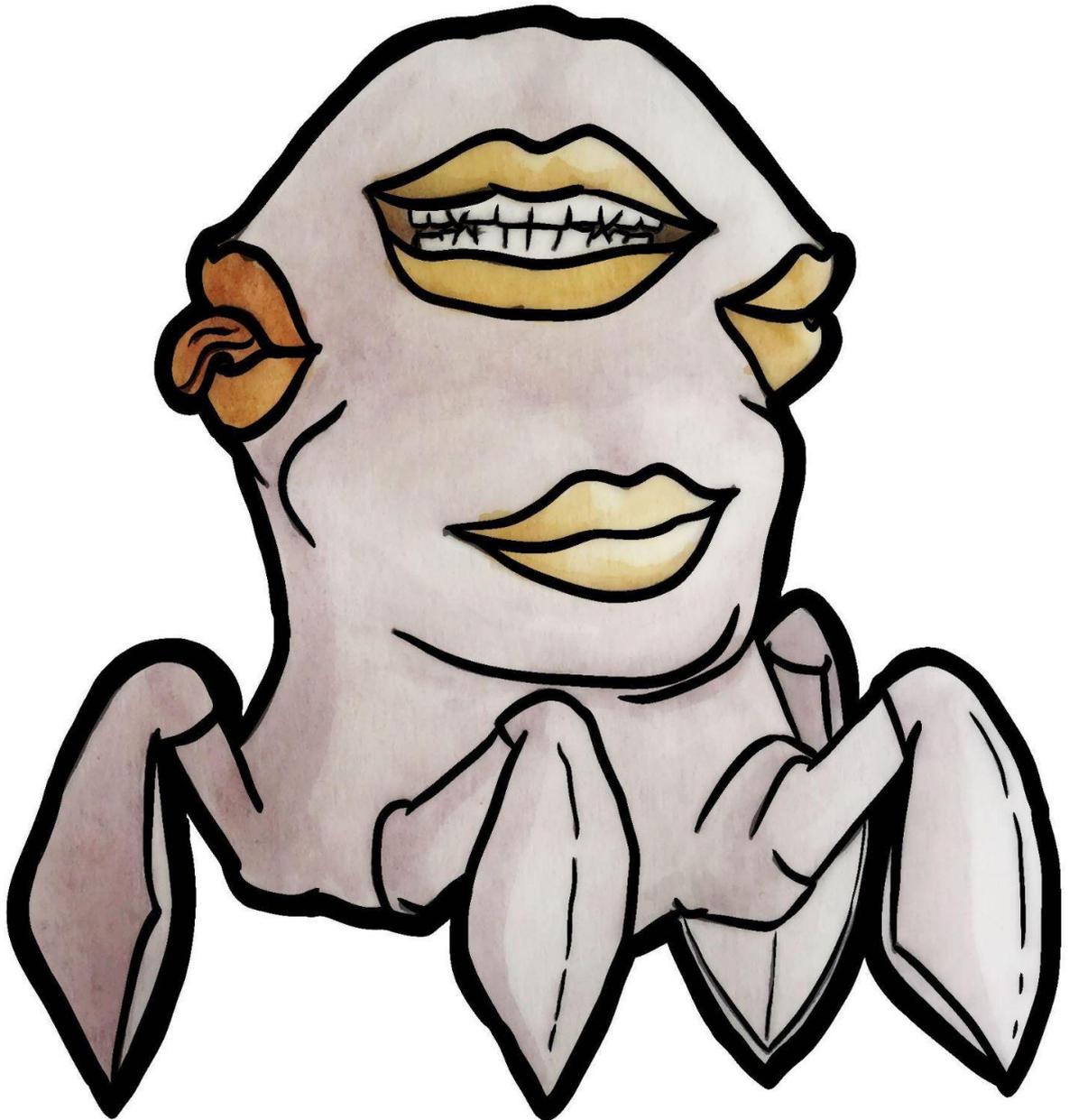
## APÊNDICE D – Monstro 3



APÊNDICE E – Monstro 4



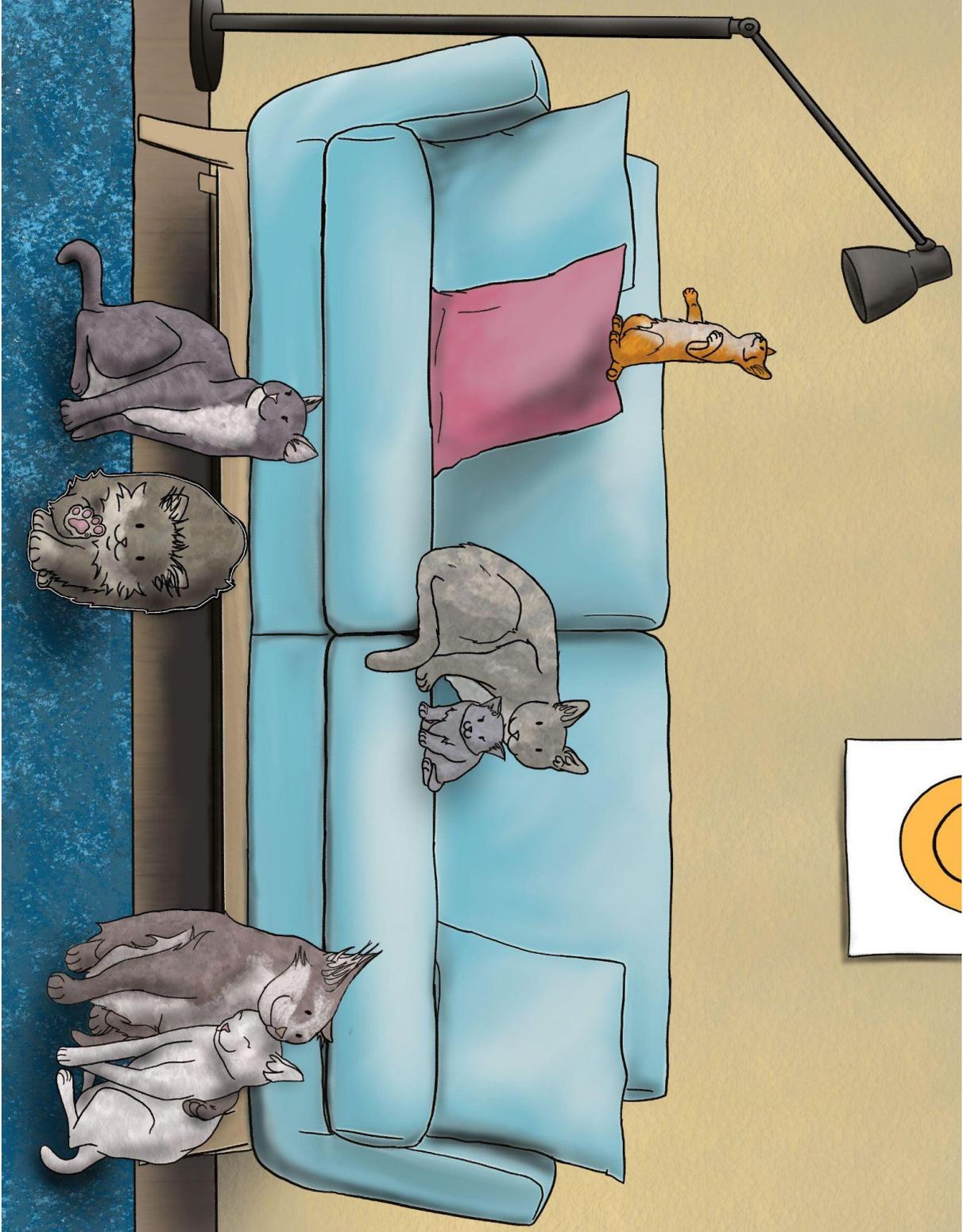
APÊNDICE F – Monstro 5



APÊNDICE G – Monstro 6

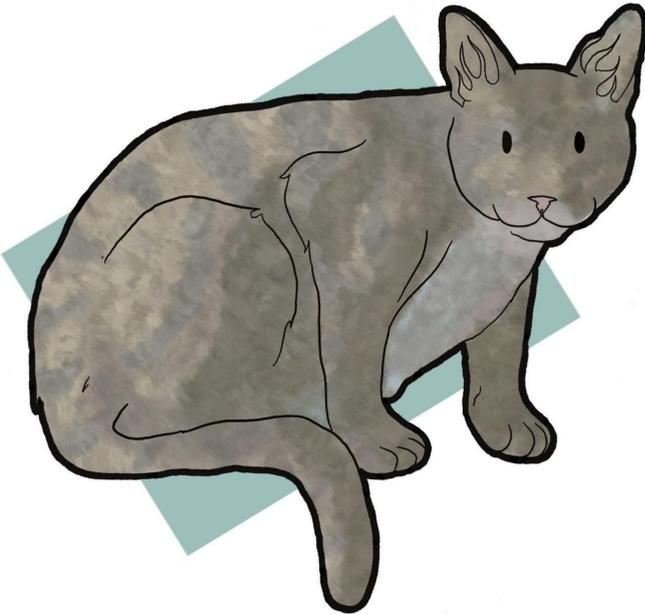


APÊNDICE H – Família gato

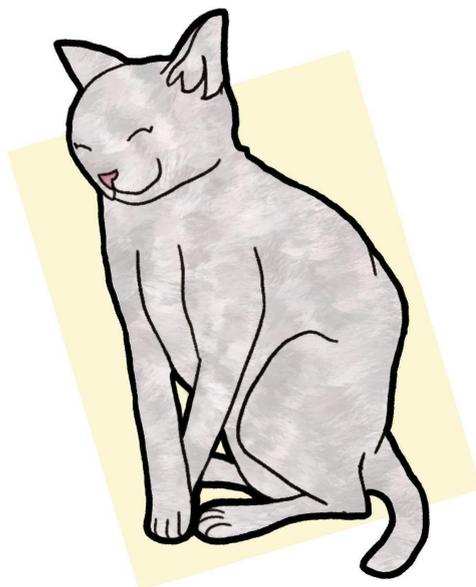


**APÊNDICE I – Mãe**

APÊNDICE J - Pai



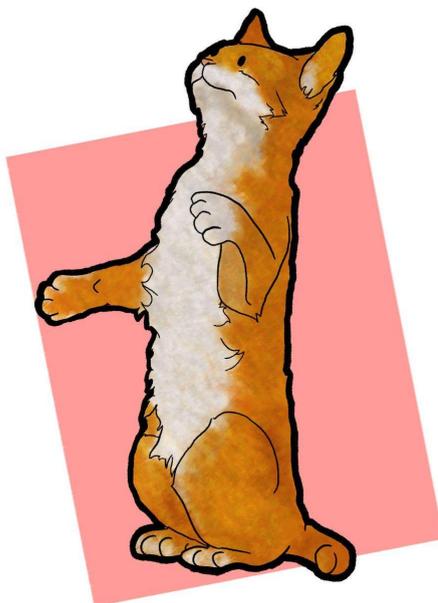
## APÊNDICE K - Avó



## APÊNDICE L - Avô



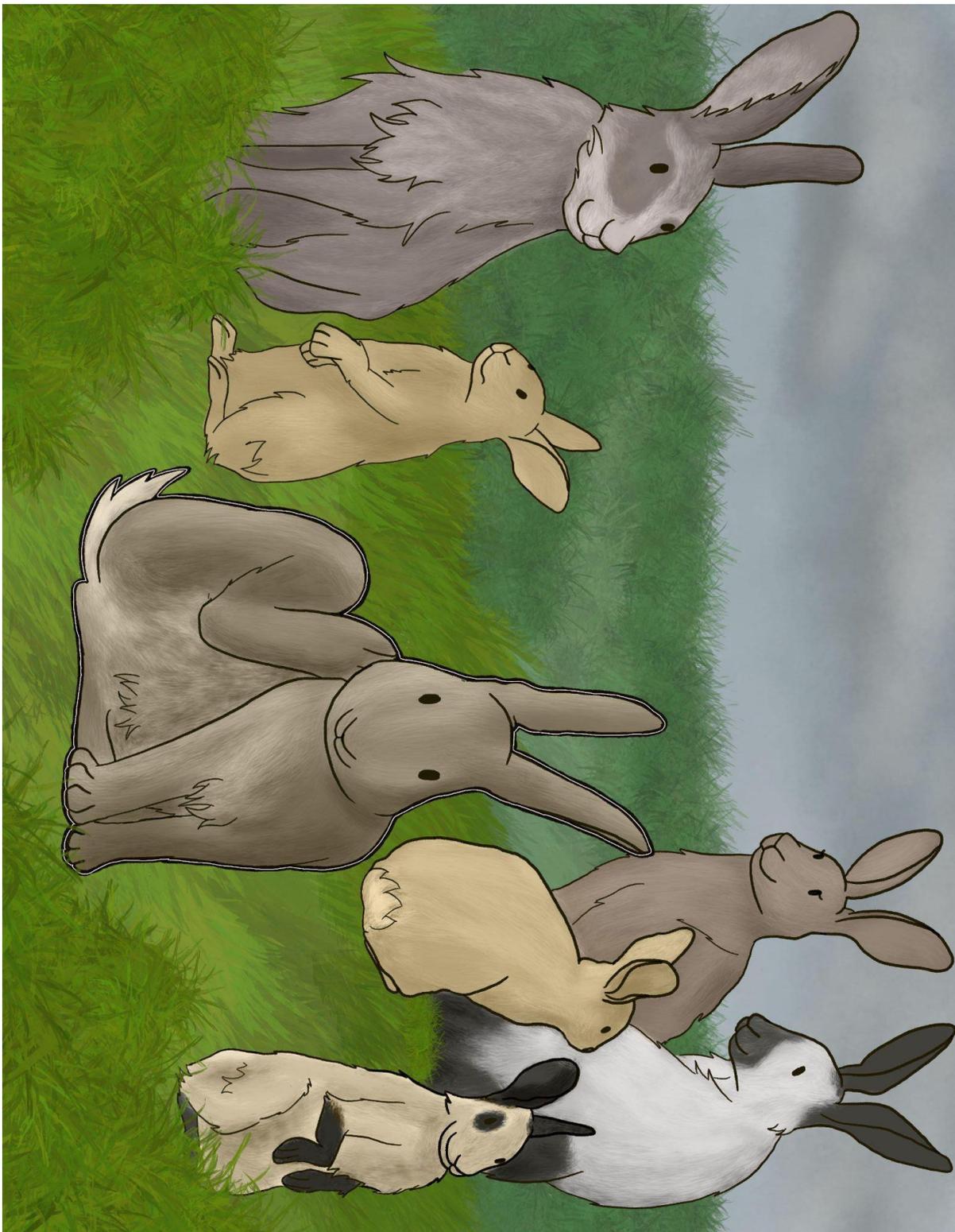
**APÊNDICE M - Irmã**

**APÊNDICE N - Irmão**

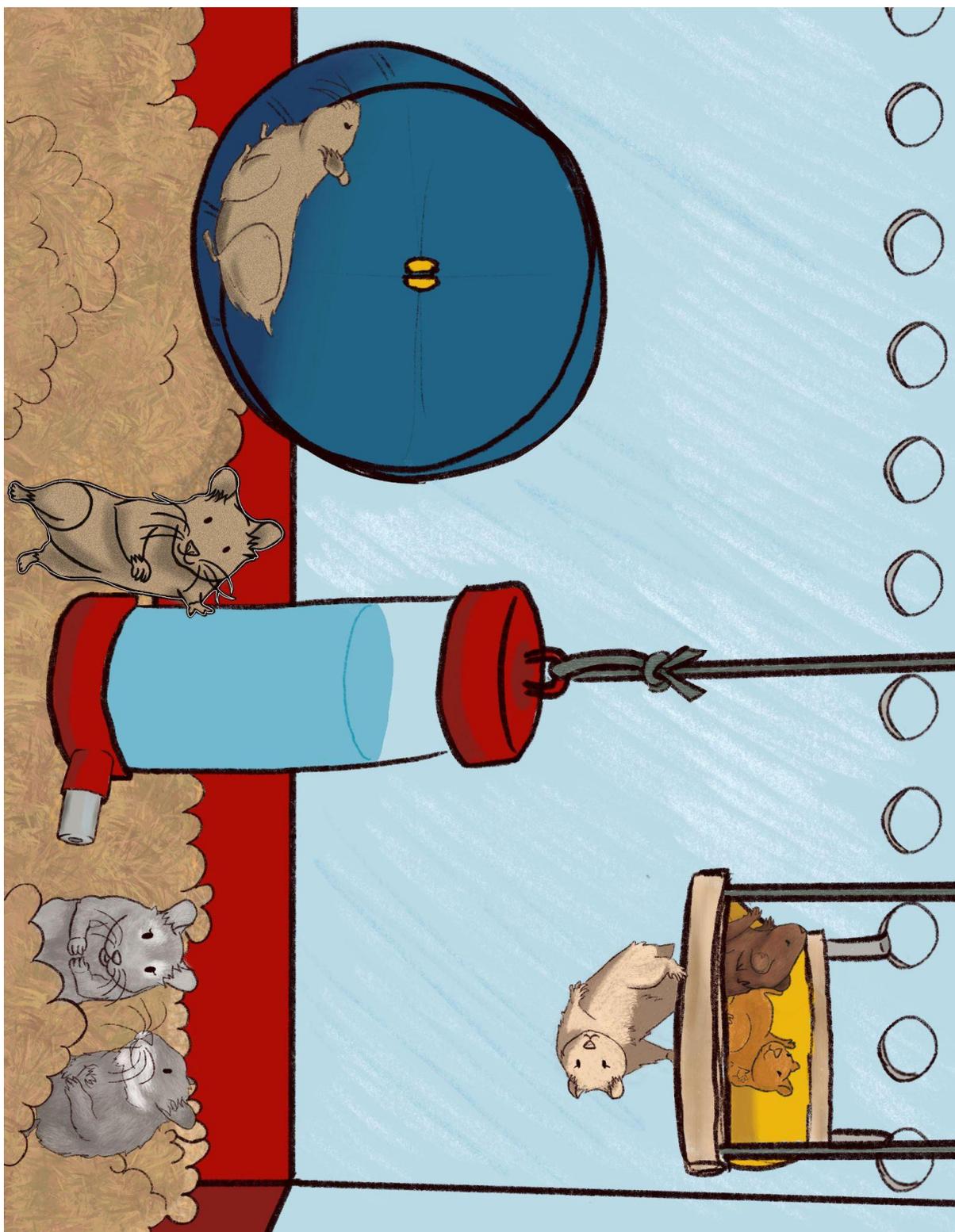
**APÊNDICE O – Gato filhote principal<sup>19</sup>**

---

<sup>19</sup> Em todas as figuras das famílias, o filhote principal tem um contorno branco.

APÊNDICE P – Família coelho<sup>20</sup>

<sup>20</sup> A mãe é a coelha cinza no canto superior direito, o pai é o coelho branco e preto ao lado dela, o avô é o coelho cinza e branco no canto esquerdo e os coelhos menores são os irmãos.

APÊNDICE Q – Família hamster<sup>21</sup>

<sup>21</sup> A mãe é o hamster que está na rodinha, as três irmãs estão no canto superior direito e a avó e o avô estão no canto inferior direito.

**APÊNDICE R – Família passarinho<sup>22</sup>**

---

<sup>22</sup> A mãe é o passarinho voando e o passarinho laranja é o pai.

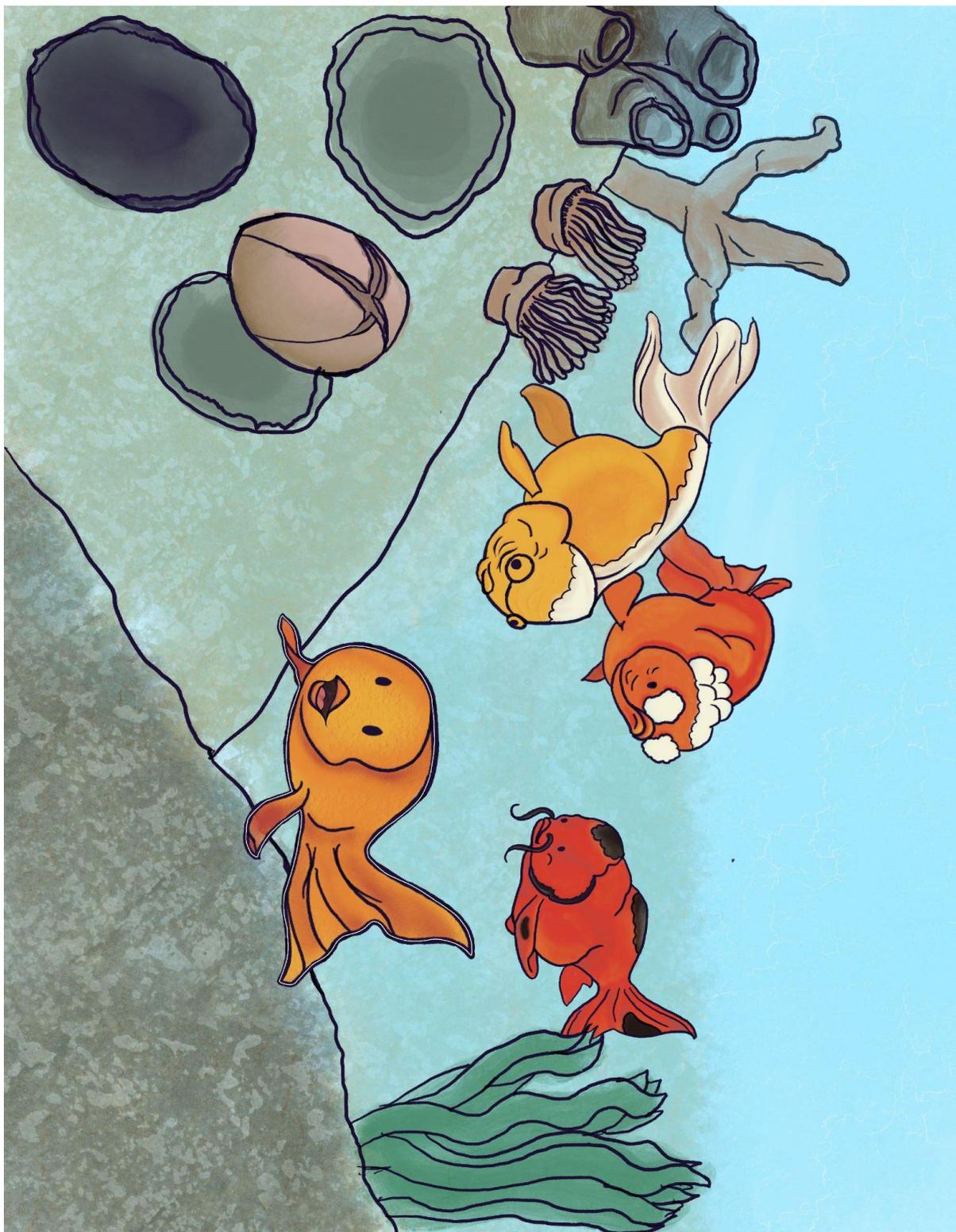
APÊNDICE S – Família cachorro<sup>23</sup>

<sup>23</sup> O cachorro maior é a mãe, as irmãs são a que está com os olhos fechados e a que está com uma bolinha na boca, os irmãos são o cachorro branco atrás da mãe e o que tem uma mancha marrom em um dos olhos.

**APÊNDICE T – Família elefante<sup>24</sup>**

---

<sup>24</sup> O elefante maior é a avó.

APÊNDICE U – Família peixe<sup>25</sup>

<sup>25</sup> O peixe vermelho de bigode é o pai, o avô é o peixe amarelo e a avó é a que está atrás dele, mais alaranjada.

**APÊNDICE V – Família cavalo<sup>26</sup>**

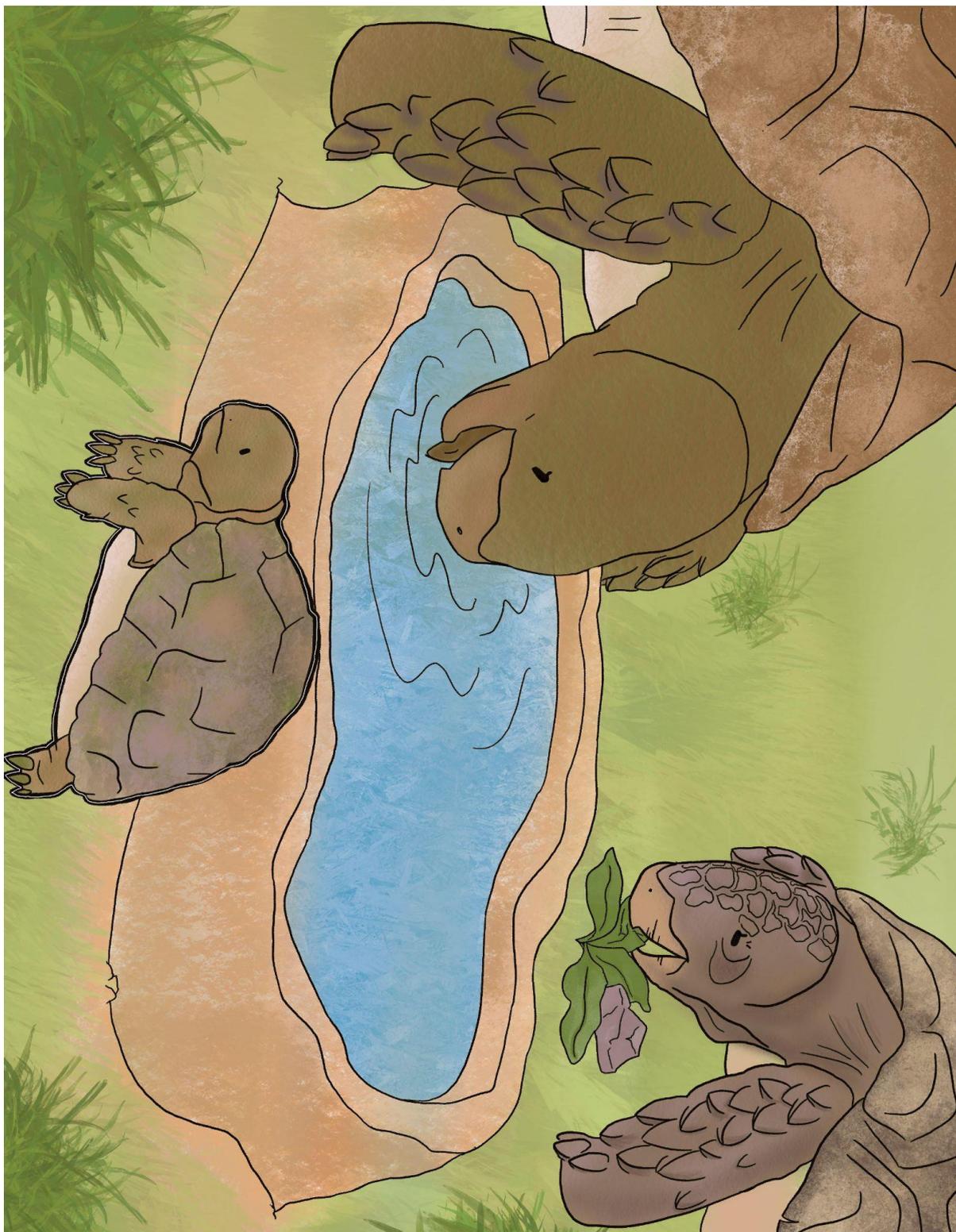
---

<sup>26</sup> O cavalo maior é o pai.

**APÊNDICE X – Família pinguim<sup>27</sup>**

---

<sup>27</sup> Os pinguins maiores são dois pais e o pinguim menor ao lado do pinguim principal é a irmã.

APÊNDICE Z – Família jabuti<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> O jabuti da esquerda é a mãe e o da direita é a avó.