

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE LÍNGUAS PARA PAIS E RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS

Language assessment literacy for children's parents and guardians

Thais Rossafa Tavares BALBINO

Escola Municipal Professora Aldivina Moreira de Paula

tha.rossafa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9173-950X>

Isadora Teixeira MORAES

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Universidade Estadual de Londrina

isadora.moraes@uel.br

<https://orcid.org/0000-0002-5393-286X>

RESUMO: Este artigo objetiva identificar o letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL) de pais e responsáveis por crianças aprendizes de língua inglesa, estudantes de uma escola pública do Paraná. O presente trabalho parte do pressuposto de que as decisões determinantes em prol de um bom desempenho dos alunos passam pelo crivo e aprovação desses responsáveis, além de poderem influenciar a ação pedagógica. Isso posto, este estudo de caso utilizou-se de um questionário, elaborado via *Google Forms*, o qual foi respondido por 28 participantes. As perguntas buscaram compreender as concepções de avaliação dos respondentes e sua percepção quanto à importância da língua inglesa. Os resultados apontaram para contradições nas concepções dos responsáveis, que ora entendem a avaliação de forma abrangente, ora a veem como sinônimo de prova. Além disso, apesar dos participantes considerarem a língua inglesa importante, nem todos os pais a veem como tendo igual valor, quando comparada a outras matérias escolares. Ainda assim, eles mostraram-se interessados em sanar as dúvidas e aprender mais sobre as práticas de avaliação da escola. Os resultados apontam, também, para a necessidade de uma intervenção no contexto de modo a promover o LAL dos responsáveis e, dessa forma, estreitar o vínculo comunidade-escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas para crianças; letramento em avaliação em contexto de línguas; papel dos pais/responsáveis.

ABSTRACT: This paper aimed at identifying the language assessment literacy (LAL) of children's parents/guardians. We base ourselves on the assumption that decisive actions for a good student performance depend on these stakeholders' opinion and approval, and they can also influence pedagogical actions. Therefore, this case study was carried out by means of a Google Forms questionnaire, which counted 28 responses. The questions sought to understand, among others, the assessment concepts of these guardians, as well as their perception of the importance of the English language. The results point out contradictions in guardians' responses, who at times see assessment in a comprehensive way, and sometimes consider it synonymous to testing. Furthermore, despite considering learning English important, not all parents see it as important as other school subjects. Still, they showed interest in clearing their doubts and learning more about the school's assessment practices. The results point to the need of an intervention in the context so as to promote these guardians' LAL and deepen the community-school bond.

KEYWORDS: Teaching languages to children; language assessment literacy; parents'/guardians' role.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa como língua adicional (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) para crianças¹ mostra-se uma área crescente na literatura do Brasil, seja em questão de cursos ministrados ou número de trabalhos acadêmicos publicados (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2018; 2019). Esse crescimento advém da compreensão das particularidades da criança no que concerne ao seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional (MCKAY, 2006), o que implica, portanto, na necessidade de uma formação de professores de línguas capazes de lidar com essas particularidades.

Essa formação, no entanto, raramente ocorre (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019), o que pode resultar na manutenção de crenças (BARCELOS, 2006) quanto ao processo de aprendizagem-avaliação-ensino (MORAES; BATISTA, 2020)², a principal delas sendo que ensinar e avaliar crianças são tarefas extremamente simples e que não exigem muita formação. Na verdade, ensinar e avaliar crianças requerem tanta – ou mais – preparação e conhecimentos quanto para qualquer outra faixa etária (TONELLI, 2017).

Para tanto, é extremamente relevante que ocorra a promoção do letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL)³ (GIRALDO, 2020; INBAR-LOURIE, 2008) de professores, considerados agentes⁴ centrais nesse processo. Isso ocorre em razão destes terem contato frequente com os alunos, por serem a autoridade em sala de aula, e mostrarem-se responsáveis pelas várias decisões relacionadas à avaliação desses alunos (FURTOSO, 2008).

Dessa forma, a literatura da área tem focado de maneira geral nesses profissionais, seja em termos de suas necessidades (BALBINO; MAGIOLO; SANTOS, 2020; QUEVEDO-CAMARGO, 2020; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2019), seja com

1 São consideradas crianças todas as pessoas de 0 a 12 anos incompletos, assim como determinado no art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990). No entanto, neste artigo, utilizaremos dos seguintes termos: “criança(s)” e “jovens aprendizes”, como sinônimos para a faixa etária de 5 a 12 anos, conforme sugerido em McKay (2006).

2 O termo aparece pela primeira vez em Moraes e Batista (2020), mas foi cunhado pela professora Dra. Viviane Furtoso, da Universidade Estadual de Londrina, orientadora de doutorado dos autores citados.

3 Este conceito será ampliado no referencial teórico.

4 Utilizamos ‘agentes’ e ‘protagonistas’ como sinônimos, visto que agentes do processo avaliativo são, dentre outros, professores, alunos, responsáveis pelos alunos, diretores, elaboradores de exames, entre outros.

relação a como atender a essas necessidades (BALBINO; TONELLI, 2022; GIRALDO; MURCIA, 2018, 2019; MORAES; FURTOSO, GIRALDO, no prelo).

No entanto, referente ao contexto de jovens aprendizes, os responsáveis⁵ também exercem um papel essencial, dado que estes respondem legalmente por essas crianças. Conseqüentemente, decisões determinantes para o bom desempenho dos alunos passam pelo crivo e aprovação desses protagonistas, por exemplo, como a delimitação de uma rotina de estudos em casa, deliberação junto ao docente quanto às questões comportamentais, de leitura da agenda diária, entre outras. Essas decisões deveriam, assim, ser tomadas em conjunto com a equipe pedagógica, contemplando a união família-escola.

Há, contudo, poucos trabalhos os quais investigam o LAL de outros protagonistas que não sejam os professores. Em termos de pesquisas de cunho teórico, a promoção do LAL é considerada relevante para todos os protagonistas envolvidos no processo educacional, mas em níveis referentes ao papel e necessidades desses agentes, de modo que sejam consumidores e/ou produtores críticos da avaliação (STIGGINS, 1991; TAYLOR, 2013).

Tratando-se de pesquisas empíricas, Yan e Fan (2020), por exemplo, incluem elaboradores de testes em seu trabalho, junto a professores e alunos de graduação. Wilson (2020) trabalha com usuários de testes de línguas para entrada na universidade, e Butler, Peng e Lee (2021) investigam o LAL de jovens aprendizes. Até onde nós sabemos, no entanto, não há pesquisas que lidem com o LAL de responsáveis do referido público-alvo.

De acordo com os documentos oficiais, apresenta-se como dever dos responsáveis não apenas o direito à ciência das informações oriundas do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como, também, a participação ativa no planejamento pedagógico (BRASIL, 1990)⁶. O aprofundamento em questões de avaliação para os responsáveis por crianças deve ser visto como fundamental para alavancar a aprendizagem desse público-alvo. Assim, o objetivo deste artigo é identificar o LAL dos responsáveis por jovens aprendizes de uma escola pública paranaense.

Nesta seção, introduzimos o assunto norteador ao presente artigo. Na próxima seção, discorreremos sobre a influência de responsáveis no processo pedagógico, além de discutir sobre os componentes do LAL, níveis de letramento e suas características. Em seguida, na metodologia, explicamos a natureza e tipo desta pesquisa, bem como

5 Entendemos por ‘responsáveis’ os pais, mães, avós, ou quaisquer outros guardiões legais das crianças.

6 Capítulo IV, Parágrafo único: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990).

o contexto, os participantes, os instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise. Na seção seguinte, analisamos os dados à luz da teoria discutida e dos objetivos. Finalmente, nas considerações finais, apresentamos algumas implicações sobre o nosso trabalho com relação à promoção do LAL e ao vínculo comunidade-escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os jovens aprendizes são um público-alvo que tem especificidades relacionadas ao seu desenvolvimento físico, emocional e motor (McKAY, 2006). Assim, o professor de línguas para crianças precisa de conhecimentos adicionais sobre o desenvolvimento da criança para ser capaz de realizar uma avaliação condizente com essas necessidades e especificidades (MORAES; BATISTA, 2020). A exemplo disso, uma criança cujas capacidades motoras finas estão em fase de desenvolvimento inicial não pode ser avaliada por sua habilidade de recortar com precisão, ou de desenhar determinado elemento exigido em alguma atividade. Também, é essencial considerar que, mesmo em uma faixa etária similar, algumas crianças podem se desenvolver mais rápido e/ou devagar do que outras, seja por condições de saúde (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, autismo, dislexia e outras), seja por questões contextuais (falta de supervisão e/ou ambiente favorável para estudo).

Além de todas as especificidades referentes ao desenvolvimento físico, emocional, motor e cognitivo infantil, é preciso considerar outras particularidades que envolvem o processo de formação do ser e de sua aprendizagem. Os valores culturais e sociais derivados das vivências e experiências, muitas vezes herdadas de modelos mais antigos, contribuirão na formação do caráter do aluno e de sua tomada de decisão.

Sobre isso, Eccles (2005) faz um levantamento de perspectivas sobre a influência que os responsáveis têm na educação de seus filhos, como pode ser visto no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1. Perspectivas sobre a influência dos pais na educação de seus filhos

Pesquisadores	Perspectivas	Exemplo
---------------	--------------	---------

<p>Alexander (1994) Hoff (2003)</p>	<p>A educação que os responsáveis dos alunos tiveram influencia em suas habilidades, valores e conhecimentos sobre o sistema educacional. Consequentemente, essas crenças influenciam suas práticas educacionais em casa com seus filhos.</p>	<p>Pais com maior nível educacional usam linguagem variada e complexa com seus filhos, que, então, acabam por apresentar melhores habilidades de leitura na infância.</p>
<p>Coleman (1987) Furstenberg <i>et al.</i> (1999)</p>	<p>A educação de um indivíduo influencia não só a pessoa com quem ele se casou, mas, também, o tipo de emprego que ambos os pais podem ter e até o salário que os pais podem ganhar. Esses aspectos influenciam no lugar no qual a família pode viver. Consequentemente, o salário e a residência vão influenciar nos tipos de escolas, de oportunidades e riscos aos quais a criança será exposta. As características da escola e da vizinhança vão influenciar diretamente o alcance educacional dessa criança, assim como o comportamento dos pais em casa.</p>	<p>Se os pais confiam na escola e na vizinhança, há uma grande probabilidade de deixarem que seus filhos participem de atividades que possam facilitar sua aprendizagem. Agora, consideram-se esses lugares perigosos, a probabilidade é de que os responsáveis matriculem seus filhos em outros lugares, o que dificulta em relação ao tempo e dinheiro, ou, ainda, que não os deixem sair de casa para estudar.</p>

Kohn (1969)	Os tipos de empregos que os pais têm influenciam nos valores e objetivos que eles estabelecem para seus filhos, os quais, por outro lado, deveriam influenciar os comportamentos dos pais.	Pais da classe operária têm mais probabilidade em valorizar a obediência em detrimento da curiosidade intelectual. Estes pais, também, apresentam menos probabilidade de utilizar atividades intelectuais como modelo em suas casas. Assim, o desenvolvimento e o engajamento das crianças em desenvolver a curiosidade intelectual são dificultados.
-------------	--	---

Fonte: as autoras, com base na pesquisa de Eccles (2005)

Logo, é possível perceber que os pais e suas decisões influenciam na vida dos filhos em termos de habilidades, valores, conhecimentos, autorregulação da aprendizagem em casa e no alcance dos objetivos de aprendizagem. No caso do contexto escolar, a valorização ao ensino formal por parte dos pais pode resultar em maior fiscalização de tarefas e atividades de casa, em uma maior apreciação por notas altas – fatores que, como consequência, podem gerar na criança a compreensão de que notas são importantes, o que culmina para que ela passe a valorizar mais as atividades avaliativas com foco em um produto/atividade final.

O envolvimento dos responsáveis na vida escolar das crianças traz benefícios para todos os protagonistas envolvidos. As crianças acabam por demonstrar maior desenvolvimento cognitivo (ANDREWS et al. 1982; HENDERSON, 1981; HERMAN; YEH, 1980 apud BECHER, 1986), pois, os pais tornam-se melhores mediadores do aprendizado em casa e, ainda, colaboram para que a equipe pedagógica da escola tenha uma visão mais abrangente das características do aluno e como ajudá-lo a alcançar a aprendizagem (BECHER, 1986).

Desta forma, é de se esperar que as percepções dos responsáveis quanto à avaliação possam influenciar nas visões de seus filhos e, conseqüentemente, as próprias crenças e ações pedagógicas do corpo docente, caso estes profissionais não tenham tido

a oportunidade de refletir sobre a avaliação. No caso de visões diferentes, é possível que haja embates entre a família e a escola.

Entendemos, portanto, que identificar o LAL de responsáveis é uma maneira de incentivar a colaboração entre diferentes protagonistas, o que ajuda a aproximar os interesses de responsáveis, alunos, professores e gestores no processo de aprendizagem-avaliação-ensino. Tendo isso em mente, na próxima seção, explicitamos o conceito de LAL e suas implicações para os responsáveis por crianças.

O LAL de responsáveis por crianças

A avaliação é elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, sendo, de fato, o componente que conecta e integra os outros dois (SCARAMUCCI, 2006). Assim, ela é orientada *para a* aprendizagem (BLACK; WILIAM, 1998; CARLESS, 2007; LEUNG et al., 2018), tendo um foco formativo, de processo, e envolvendo instrumentos de avaliação variados para a aferição do estágio de desenvolvimento dos alunos. Essa concepção é diferente de uma concepção de avaliação exclusivamente *da* aprendizagem, de caráter somativo, focada apenas no produto final, e limitada ao uso de um único instrumento (comumente a prova). Esse entendimento é resultado de uma conscientização formal sobre o tema, formulado por meio de discussões teóricas e práticas, isto é, por meio do desenvolvimento do chamado letramento em avaliação em contexto de línguas – LAL (GIRALDO, 2020; INBAR-LOURIE, 2008).

Letramento refere-se à capacidade de ler e escrever de forma crítica e reflexiva de modo que o usuário seja capaz de participar de diferentes esferas sociais (KATO, 1986; SOARES, 1999 apud QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018; SCARAMUCCI, 2016; TAYLOR, 2013). Portanto, o *letramento* difere-se de *alfabetização*, que faz relação estrita às habilidades de ler e escrever como uma forma de codificação das palavras escritas, mas nem sempre necessariamente vinculada a práticas sociais.

O LAL envolve conhecimentos, habilidades e princípios necessários para que a avaliação seja realizada de maneira bem fundamentada (GIRALDO, 2020; INBAR-LOURIE, 2008). Tendo os professores como público-alvo, podemos dizer, de forma geral, que os conhecimentos tratam de teorias da área de avaliação, bem como teorias de aprendizagem e de ensino de línguas. As habilidades referem-se ao processo de avaliação e à capacidade de elaborar bons instrumentos, interpretar os resultados obtidos por meio desses instrumentos, como, também, fornecer *feedback*. Por fim, os princípios têm como base conceitos de transparência, democracia e justiça na avaliação, isto é, a compreensão do poder da avaliação na sociedade (GIRALDO, 2018; MORAES; FURTOSO; GIRALDO,

no prelo).

Esses componentes, apesar de suas distinções, estão intrinsecamente conectados, por exemplo, decisões relacionadas à elaboração de uma rubrica (algo que envolveria, à primeira vista, o exercício das *habilidades*), exigem *conhecimentos* teóricos sobre a concepção de língua com a qual se trabalha para a escolha de critérios apropriados com relação a essa concepção. Além disso, é preciso haver comprometimento com os *princípios* éticos e de transparência, uma vez que os critérios citados devem se relacionar aos objetivos de aprendizagem e àquilo que foi trabalhado em sala de aula.

Espera-se que os professores tenham um bom nível de aprofundamento nesses componentes (PILL; HARDING, 2013; TAYLOR, 2013), visto que precisam tomar decisões de alto e baixo impacto relacionadas à avaliação durante todo o tempo. No entanto, em se tratando de outros protagonistas, o nível de aprofundamento pode ser maior ou menor de acordo com seu papel no contexto de avaliação e as necessidades que acompanham este papel. De forma geral, para serem devidamente letrados em avaliação, os protagonistas devem ser consumidores e/ou produtores críticos da avaliação (STIGGINS, 1991).

Pill e Harding (2013), adaptando os níveis de letramento sugeridos por Bybee (1997) e expandidos por Kaiser e Willander (2005), hipotetizam sobre os diferentes níveis de LAL, de modo a formular a gradação destes em cinco níveis, sendo o mais baixo a *falta de letramento*, e o mais alto, o *letramento multidimensional*. No Quadro 2, a seguir, mais precisamente nas *características* de cada *nível* de letramento, nós apresentamos a descrição traduzida, conforme proposta por Pill e Harding (2013, p. 383).

Com base em palavras-chave dessas descrições, *italicizadas* na coluna 2, ponderamos quanto aos possíveis *componentes do LAL* que se sobressaem naquele nível, visto que os três componentes se fazem presentes em todos eles, já que são indissociáveis. Nesse sentido, ainda sobre os níveis, um pode inicialmente prevalecer em relação ao outro, por exemplo, o letramento funcional envolve compreensão de *conceitos* básicos da área, o que parece estar diretamente relacionado ao componente *conhecimentos*. Já a *aplicação na prática*, uma das características do letramento procedimental e conceitual, remete-nos ao componente *habilidades*.

Por fim, a menção às *dimensões filosófica, histórica e social* da avaliação no nível de letramento multidimensional nos remete aos *princípios* do LAL. Nesse último nível, subentendemos que as habilidades, também, são uma característica, já que cada nível parece ser uma evolução do anterior, apesar de os autores não fazerem menção explícita às *habilidades*.

Nesse sentido, Pill e Harding (2013) parecem entender que a compreensão de conceitos na área de avaliação é primordial para o exercício de habilidades práticas e à compreensão do papel social da avaliação. Ressaltamos que não incluímos o nível *falta de letramento* por entendermos que *todo e qualquer* protagonista possui *algum* nível de letramento em avaliação, ainda que baixo, seja na forma de experiências avaliativas vivenciadas durante o período escolar, ou em termos de conhecimento de mundo quanto à importância de testes de larga escala (exemplo: vestibular, Enem e outros). Isto é, entendemos que o letramento é uma prática social complexa que não pode ser representada por perspectivas binárias como letrado/iletrado (BAKER; RICHES, 2017).

Quadro 2. Níveis de letramento, relação com os componentes do LAL e protagonistas

Nível	Características	Componente(s) do LAL que se sobressai(em)	Protagonista(s) de acordo com os níveis em que deveriam se encontrar	(Algumas) Responsabilidades
Letramento nominal	Compreensão, por vezes equivocada, de <i>termos</i> relacionados à avaliação.	Conhecimentos (límitrofes)		

<p>Letramento funcional</p>	<p>Compreensão de <i>termos e conceitos básicos</i> da avaliação.</p>	<p>Conhecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno • Pai/ Responsável 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a função primordial da avaliação no que concerne a promoção da aprendizagem; • Saber o que são instrumentos de avaliação, critérios e descritores; • Saber interpretar resultados (exemplo: notas) obtidos por meio de instrumentos avaliativos; • Identificar coerência entre os objetivos de aprendizagem e instrumentos avaliativos; • Questionar decisões tomadas com relação à avaliação; • Exigir transparência em processos avaliativos.
<p>Letramento procedimental e conceitual</p>	<p>Compreensão de <i>conceitos centrais</i> na área e sua <i>aplicação na prática</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos • Habilidades 		

<p>Letramento multidimensional</p>	<p>Engloba <i>conhecimentos</i>, além de conceitos mais gerais, como incluir as <i>dimensões filosóficas, históricas e sociais</i> da avaliação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos • Habilidades • Princípios 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Gestor/ Diretor • Elaborador de exames em larga escala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Além das responsabilidades anteriores: • Conhecer conceitos e práticas da área de avaliação; • Saber produzir e utilizar e/ou identificar diferentes instrumentos de avaliação com alto nível de validade e confiabilidade; • Saber produzir e utilizar e/ou identificar critérios e descritores coerentes aos objetivos de aprendizagem e instrumentos de avaliação; • Saber interpretar os resultados gerados por meio da avaliação e utilizá-los para tomada de decisões adequadamente embasadas; • Promover um impacto social, financeiro e educacional positivo em termos de avaliação.
---	--	--	---	---

Fonte: as autoras, com base em Giraldo (2018), Pill e Harding (2013), Stiggins (1991) e Taylor (2013)

Descritos esses níveis e suas características, teorizamos, portanto, que os alunos e seus responsáveis precisam ter nível *funcional* de letramento, sendo, principalmente, consumidores da avaliação. Eles devem saber reconhecer o que são instrumentos e critérios de avaliação, para, assim, mostrarem-se capazes de interpretar resultados e, também, questionarem decisões tomadas em relação à avaliação – direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente⁷ (BRASIL, 1990).

Os professores, gestores e elaboradores de exames em larga escala, na função de consumidores e produtores de avaliação, precisam do nível de letramento denominado por *multidimensional*, devendo ser capazes de compreender conceitos da área, por exemplo, como elaborar instrumentos e critérios, além de garantir o zelo por uma avaliação que tenha impacto positivo na vida daqueles que dela dependem⁸.

A considerar as questões apresentadas nesta seção, relativas à influência dos pais na educação dos filhos, bem como de suas possíveis necessidades em termos do LAL, passamos, na sequência, para a próxima discussão. A seção seguinte explana sobre a metodologia adotada ao presente artigo científico.

METODOLOGIA

Este artigo atende a uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como estudo de caso. Essa abordagem define-se, assim por dizer, como qualitativa, visto que, por ter foco em opiniões e respostas detalhadas de participantes, esta preocupa-se com o contexto em que estes se inserem sem considerar dados absolutos. Ademais, o estudo de caso ocorre por focar em um contexto específico, com um número relativamente limitado de participantes e cujos resultados não são facilmente generalizáveis (MACKEY; GASS, 2016, COHEN; MANION; MORRISON, [1998] 2018).

Quanto ao contexto, a investigação foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental (anos iniciais da Educação Básica), localizada em uma cidade a qual possui 55.131 habitantes, no Norte do estado do Paraná/Brasil (IBGE, 2010). O público-alvo da pesquisa consistiu nos responsáveis dos alunos matriculados na referida instituição, que atende um público heterogêneo, com famílias de baixa e média renda, e ainda, a qual

7 “Capítulo IV, Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: [...] III - *direito de contestar critérios avaliativos*, podendo recorrer às instâncias escolares superiores [...]” (BRASIL, 1990, grifos nossos).

8 Para as competências mais detalhadas aos diferentes protagonistas, consultar os fundamentos em Taylor (2013).

possui cerca de 262 alunos matriculados, divididos entre 9 turmas do 1º ao 5º ano.

A estrutura física da escola conta com biblioteca, sala de informática e pátio, além de equipamentos como lousas digitais nas salas de aula, aparelhos de som e *datashow*. A partir de abril de 2020, com o início da pandemia da COVID-19 (ocasionada pelo vírus da *Sars-Cov-2*: coronavírus), a escola entrou em regime de ensino remoto e, posteriormente, híbrido. Para tanto, em razão às disparidades de renda econômica da comunidade atendida pela escola, as atividades rotineiras e avaliativas tiveram que ser disponibilizadas de forma remota e impressa.

O instrumento de geração de dados utilizado foi um questionário elaborado pela plataforma *Google Forms*. Nessa proposta, pareceu-nos mais coerente a aplicação desse modelo tendo em vista a sua facilidade para preenchimento e, também, à necessidade de evitar-se o contato físico com os respondentes em razão da pandemia.

O questionário foi dividido em 4 seções, contendo perguntas de resposta aberta (PRA) e perguntas de resposta fechada (PRF). Na elaboração do referido instrumento de pesquisa, levamos em conta as características do público-alvo e, por esse motivo, evitamos utilizar conceitos específicos da área, assim como uma linguagem sistematicamente acadêmica.

Dito isso, no Quadro 3, que se segue, identificamos as seções do questionário, seus objetivos, perguntas e tipos de resposta:

Quadro 3. Questionário

Temas	Objetivos	Perguntas	PRA/ PRF
<u>Seção 1: Título e introdução</u>			
Explicação dos objetivos da pesquisa, cuidados éticos, contato das pesquisadoras e TCLE.	Identificar os sujeitos participantes da pesquisa e informá-los sobre a pesquisa e cuidados éticos a serem tomados.	Nome completo:	PRA
<u>Seção 2: Avaliação educacional</u>			

Experiências prévias com avaliação	Conhecer as experiências vivenciadas pelos pais enquanto alunos e como elas os afetaram ou colaboraram para o desenvolvimento de sua concepção de avaliação.	Tente lembrar de suas experiências com avaliação como aluno(a) do Ensino Fundamental I. Elas foram mais positivas ou negativas? Por favor, explique.	PRA
Concepção de avaliação	Compreender o que os responsáveis acreditam que seja o objetivo de avaliar os alunos.	Na sua opinião, qual é o papel da avaliação no processo de aprendizagem? Se achar relevante, justifique:	PRF e PRA
Instrumentos de avaliação	Averiguar o que os pais entendem por instrumentos de avaliação e sua opinião quanto ao instrumento prova.	Você acredita que seu(sua) filho(a) deveria ser avaliado(a) sempre por meio de provas? Por quê? Justifique a resposta da pergunta anterior.	PRF e PRA
Representatividade da nota com relação ao desempenho do aluno	Averiguar a confiança dos responsáveis acerca dos instrumentos, critérios e da correção por parte dos professores, e, que culminam na nota.	Você acredita que as notas do seu(sua) filho(a) representam 100% o desempenho dele(a)? Por quê? Justifique a resposta da pergunta anterior.	PRF e PRA
Atitudes com relação à nota	Compreender o impacto da nota na instituição familiar, isto é, as atitudes tomadas pelos responsáveis com base nela.	Se o(a) seu(sua) filho(a) tira uma nota acima da média, que atitudes você toma com relação a isso? Se o(a) seu(sua) filho(a) tira uma nota abaixo da média, que atitudes você toma com relação a isso?	PRF
Seção 3: Avaliação de inglês			

Importância da língua inglesa	Compreender como os responsáveis veem o nível de influência da língua inglesa na vida dos alunos e, conseqüentemente, no currículo escolar.	Você considera o aprendizado da língua inglesa importante? Por quê? Você acha que a disciplina de língua inglesa deveria ter o mesmo peso que as outras (ex. ser obrigatória, influenciar na aprovação anual)? Por quê?	PRA
<u>Seção 4: Dúvidas</u>			
Dúvidas e perguntas	Indagar quais são as principais inquietações dos responsáveis referentes à avaliação.	Gostaríamos de promover uma conversa sobre avaliação com os(as) responsáveis pelos(as) nossos(as) alunos(as). Quais são suas dúvidas com relação a isso? O que gostaria de perguntar aos(as) professores(as) e/ou à direção?	PRA

Fonte: as autoras

Os dados quantitativos gerados pelo *Google Forms* foram contabilizados automaticamente pela plataforma e, apesar de pouco numerosos, ajudaram a complementar os dados qualitativos (isto é, aqueles gerados pelas perguntas de resposta aberta), que foram analisados por meio da análise de conteúdo (SALDAÑA, 2013; SCHREIER, 2012). A organização e categorização dos dados foi feita pelas autoras de maneira simultânea, por meio de discussão e debate, até que ambas concordassem com a classificação.

O primeiro passo desse tipo de análise é a familiarização inicial com os dados, seguido da criação de temas com base em respostas comuns e, por fim, o estabelecimento de categorias principais. Por exemplo, na questão 4, perguntamos aos responsáveis se eles achavam que seus filhos deveriam ser avaliados apenas por meio de provas, e, na pergunta seguinte, pedimos que justificassem sua escolha.

Dentre as justificativas *negativas*, classificamos as respostas da seguinte forma: “não é somente por meio de provas que [se] consegue definir se algum aluno aprendeu ou não” (DAMIRES) e “Não acredito que só por meio de uma prova o aluno possa ser avaliado” (JOSIMARA) na categoria *necessidade de instrumentos de avaliação variados*. Já respostas como “a palavra prova gera uma angústia na criança” (FERNANDA); e “imprevisto [que pode] influenciar o estado psicológico do estudante” (JOSIMARA) foram categorizadas como *influência dos aspectos emocionais*.

Em se tratando dos cuidados éticos, os participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram seu anonimato garantido, procedimentos

que estão de acordo com a ética burocrática. Já em termos de ética emancipatória (EGIDO; REIS, 2015), nos referimos aos participantes de pesquisa por meio de pseudônimos e não números, e propomos uma devolutiva a eles em formato de *Roda de Conversa* considerando os dados gerados na pesquisa.

Na presente seção, descrevemos a natureza da pesquisa, os cuidados éticos, e apresentamos as segmentações utilizadas para as respostas dos participantes. Na próxima seção, discutimos as categorias identificadas por meio dos dados e suas implicações para os nossos objetivos elencados no presente trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta seção está organizada da seguinte forma: primeiramente, discutimos as percepções dos responsáveis quanto à avaliação educacional no que concerne às experiências prévias, visão do papel da nota, entre outros. Na sequência, trazemos as percepções dos responsáveis quanto à importância da língua inglesa. Finalmente, apontamos as dúvidas elencadas por eles no questionário.

Percepções dos responsáveis quanto à avaliação educacional

Nesta subseção, trazemos uma análise dos cinco temas que são a ela pertinentes: experiências prévias com avaliação, concepção de avaliação, instrumentos de avaliação, representatividade da nota com relação ao desempenho do aluno, e atitudes com relação à nota.

Experiências prévias com avaliação

Ao analisarmos as respostas desta pergunta de resposta aberta, verificamos que, em relação às experiências prévias com avaliação, 17 dos 28 participantes (60,7%) responderam positivamente. Nesse caso, houve apenas um comentário (representação de 3,5%) veementemente negativo. Outros quatro comentários não se remeteram à pergunta, haja vista que o responsável dizia não se lembrar das experiências, ou, falava de aspectos os quais não se encontravam diretamente relacionados à avaliação.

Apresentamos um exemplo de cada uma dessas categorias na sequência, respectivamente:

Positivas. Avaliações bem elaboradas que foram de extrema importância para identificação das dificuldades e conhecimentos já adquiridos por mim, principalmente da leitura e escrita (ISABELLA)⁹.

Creio q negativas ...sempre fui muito reservada e quieta,digamos tímida! Não perguntava sobre as dúvidas p a professora !!! Me sentia muito insegura na HR das avaliações (FERNANDA).

Não me lembro bem, mas só sei que não gostava de estudar não dei muito trabalho pros meus pais (EMILY).

Destacamos duas respostas que foram classificadas como positivas por iniciarem com a palavra ‘positivas’, mas que consideramos contraditórias, dado que, logo em seguida, são brevemente justificadas com exemplos de experiências negativas, conforme segue:

Positivas,mais tinham muitas provas surpresas e isso me traumatizou (OLÍVIA).

Positivas, no primeiro e segundo ano tive bastante dificuldade porém depois fui muito bem (ZULEIDE).

Nesses casos, não podemos afirmar se de fato as experiências foram totalmente positivas ou negativas, contudo, levamos em conta a apreciação inicial feita pelos responsáveis.

Os resultados, aqui, apresentados mostram-se surpreendentes tendo em vista que experiências negativas com a avaliação são comuns (RETORTA; MAROCHI, 2018). É possível que os participantes sejam uma exceção a essa regra, ou, que eles tenham feito uma apreciação positiva de suas experiências para não desagradar as pesquisadoras. De igual forma, os pais podem ter compreendido erroneamente a origem da pesquisa, logo, atrelando-a aos funcionários da própria escola ou, até mesmo, à Secretaria Municipal de Educação.

9 Ressaltamos que os trechos foram reproduzidos *ipsis litteris* e podem apresentar erros e desvios de gramática e/ou abreviações de palavras, condizentes com o discurso *online*. Evitaremos o uso recorrente da expressão [*sic*] para que a leitura das respostas não se torne cansativa, em especial, tendo em vista que o apontamento de desvios em todos os níveis gramaticais não é o objetivo deste artigo.

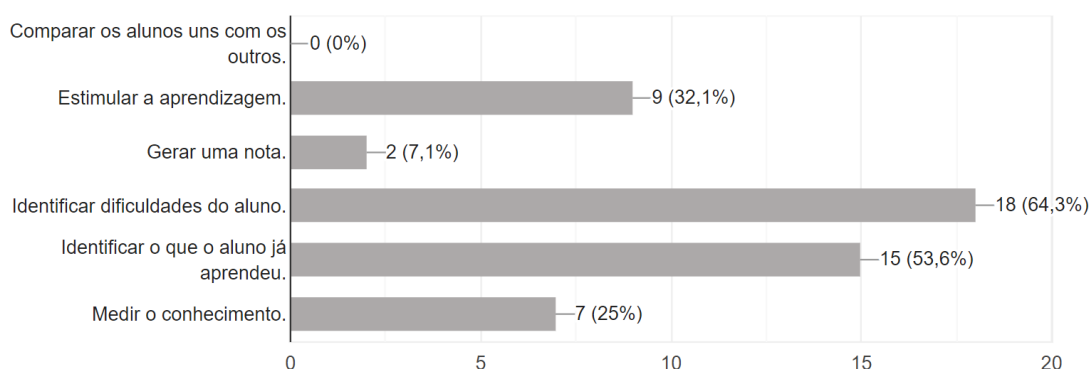
Concepção de avaliação

Em relação às concepções de avaliação dos responsáveis, expomos suas respostas na Figura 1, a seguir. Para tanto, é importante ressaltar que as opções de resposta estavam em caixas de seleção, isto é, o respondente podia escolher uma ou mais opções.

Gráfico 1. Pergunta sobre a concepção de avaliação

Na sua opinião, qual é o papel da avaliação no processo de aprendizagem?

28 respostas



Fonte: as autoras

Por meio do Gráfico 1, os responsáveis parecem ver o papel da avaliação como, principalmente, o de identificar as dificuldades do aluno (64,3%), identificar o que o aluno já aprendeu (53,6%), e estimular a aprendizagem (32,1%). De fato, esta última opção só é possível por meio das duas primeiras, isto é, apenas estimula-se a aprendizagem por meio da identificação daquilo que foi aprendido (ou não) e das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Em menor porcentagem, alguns responsáveis acreditam que a avaliação deve medir o conhecimento (25%) e gerar notas (7,1%). Não houve votos para a opção ‘comparar os alunos uns com os outros’ (0%), o que contradisse as visões e práticas comuns em torno da avaliação classificatória (FURTOSO, 2008; SCARAMUCCI, 2016). Desse modo, a considerar os resultados expostos, podemos hipotetizar que os responsáveis têm uma visão abrangente sobre a avaliação, assim, não reduzindo-a de forma exclusiva a obtenção de notas.

Na pergunta seguinte, nós solicitamos aos responsáveis para justificarem suas escolhas, entretanto, obtivemos apenas 4 justificativas. Em duas delas, as respostas foram

vagas ou não adicionaram informações: “Não” (AMANDA) e “No meu conhecimento” (JOSIMARA). Quanto às outras duas respostas, destacamos a de Aquiles, que identificou o papel da avaliação como “gerar notas” e justificou dizendo “Eu nunca gostei de avaliação . mas faz parte”. Isto é, talvez este responsável entenda a avaliação como sinônimo de prova e/ou em seu papel mais exclusivamente somativo, o que parece contradizer sua resposta à pergunta analisada na subseção anterior, em que ele relata ter tido experiências positivas à avaliação.

Kawan escolheu os papéis da avaliação como “estimular a aprendizagem” e “medir o conhecimento”, e justificou mencionando o seguinte: “Quantas vezes ao final de uma prova, refletimos sobre o quanto deveríamos ter estudado a mais.” Nesse último exemplo, podemos notar que, embora o responsável selecione um papel abrangente para a avaliação (‘estimular a aprendizagem’), a sua concepção parece continuar parcialmente limitada, pois ele vê a avaliação como sinônimo de prova.

Contudo, ainda conforme o excerto supracitado, podemos interpretar em sua fala que o responsável se mostra preocupado com o que é feito após a aplicação do instrumento avaliativo, já que, em sua reflexão, comenta o quanto os alunos precisam estudar mais para melhorar as notas. Isso remete-nos à ideia de que o participante considera necessário o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem¹⁰, ainda que de maneira implícita.

No entanto, mesmo diante dos trechos analisados neste artigo, afirmamos ser necessário a aplicação de outros instrumentos para confirmar ou refutar as hipóteses.

Instrumentos de avaliação

Na pergunta 4, indagamos se os responsáveis acreditavam que seus(suas) filhos(as) deveriam ser sempre avaliados por meio de provas, assim sendo, 60,7% dos respondentes disseram que sim, ao passo que 28,6% disseram não, e 10,7% declararam não saber afirmar sobre isso. Dessa forma, ao contrário do que estes participantes afirmaram nas perguntas anteriores, na quarta pergunta, os responsáveis remeteram a um entendimento de avaliação como sinônimo de prova, o que pode indicar a concepção sobre a avaliação *da* aprendizagem de forma majoritária, em geral mais somativa e classificatória (FURTOSO, 2008; SCARAMUCCI, 2016).

Essa afirmação faz-se observada, também, nos dados qualitativos. Na pergunta de

10 Em termos gerais, a autorregulação da aprendizagem é “[...] o processo pelo qual os indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem. Requer a integração dos fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais envolvidos no aprender” (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019, p. 9).

número 5, nós pedimos aos responsáveis para justificarem suas escolhas, logo, aqueles que responderam de maneira positiva mencionaram, principalmente, que a prova é uma forma de constatar a aprendizagem e entender dificuldades (14 de 17 ocorrências, com representação próxima de 82%), como se nota pelos exemplos abaixo:

Acredito que através da avaliação será possível identificar o que o aluno tem de conhecimento e o grau de dificuldade do mesmo em determinadas matérias (ISABELLA).

Acho importante ser avaliado, para saber se está aprendo bem e suas dificuldades (MANUELA).

A prova é apenas um dos vários instrumentos que os professores podem utilizar para aferir a aprendizagem dos alunos. No entanto, o fato de os responsáveis, aparentemente, entenderem a avaliação como sinônimo de prova pode reforçar seu uso exclusivo por parte dos professores.

Assim, a promoção do LAL poderia envolver um trabalho de diferenciação entre avaliação e prova. De fato, esse foi um dos itens apontados pelos responsáveis que responderam negativamente (não acreditam que seus filhos devam ser avaliados apenas por meio de prova). Para isso, estes pais justificaram sua escolha dizendo que outros instrumentos também poderiam ajudar a identificar a aprendizagem dos alunos (6 de 10 ocorrências, representação de 60%), como trabalhos e avaliação por observação. Ademais, mencionaram que a prova pode desencadear respostas emocionais negativas nos alunos (3 de 10 ocorrências, equivalente a 30%); já os últimos 10,7% não souberam responder e não justificaram suas escolhas.

Notas como representativas do desempenho

No que concerne à pergunta 6, ‘Você acredita que as notas do seu(sua) filho(a) representam 100% o desempenho dele(a)?’, do valor total, apenas 42,9% dos responsáveis responderam ‘mais ou menos’, ao passo que 32,1% disseram que ‘sim’, e 25% ‘não’. Referente às justificativas, a maioria dos responsáveis que escolheu ‘mais ou menos’ apontou para algumas limitações da nota (8 de 12 ocorrências)¹¹, conforme descrito a seguir:

11 Escolhemos apresentar os dados dessa forma, visto que algumas justificativas versaram sobre mais de um tema, correspondendo, portanto, a um total superior a 28, o número de participantes.

- a) Por conta de aspectos emocionais/psicológicos do(a) aluno(a) (4/8), tema já mencionado em subseção anterior;
- b) Por conta da instrução do professor (2/8); e
- c) Pela falta de contato com o professor em razão da pandemia (2/8).

Os excertos, que se seguem, ilustram cada um dos itens descritos respectivamente:

As vezes ele fica nervoso né ansioso e não faz correto (CAMILA).

Porque nem sempre o Prof.explica claramente para que os alunos entendao” (GIOVANA).

Nesse momento é difícil avaliar, pois as avaliações dele foram durante a pandemia. Sabemos que sem o auxílio do educador, a aprendizagem, assim como concentração estão comprometidas (XUXA).

Os responsáveis que veem a nota como representativa ao desempenho da criança entendem a avaliação como modo de medir a aprendizagem (5 de 9 ocorrências) e representativa do esforço dos alunos (3/9):

Se meu filho tirar uma boa nota isso mostra que ele está aprendendo tudo se tirar uma má nota significa que não tá tendo aprendizado nenhum (HELENA).

Sim ao grande esforço que vem enfrentado devido a pandemia. Estamos de todas as maneiras auxiliando sua aprendizagem. Todos os dias uma nova descoberta e com grande êxito (JOSIMARA).

Os responsáveis que não consideram as notas 100% representativas apontam, mais uma vez, as limitações relativas aos aspectos emocionais/psicológicos de seus filhos (4 de 8 ocorrências), e acreditam que a avaliação vá além da prova (2/8).

[...] As vezes uma atividade espontânea em sala de aula avalia muito melhor do que a prova em sí (KAWAN).

Porque as vezes ele sabe mais com a pressão de ter que fazer sozinho pode prejudica-lo (ZULEIDE).

Os dados das perguntas de resposta aberta e fechada analisados nesta subseção e na anterior mostram-se contraditórios, pois, se os responsáveis acreditam que seus

filhos devam ser avaliados sempre por meio de provas (vide subseção anterior), mas compreendem as notas como *mais ou menos* representativas ao desempenho de seus filhos, então, na verdade, eles *não* acreditam que seus filhos devam ser avaliados apenas por meio de provas.

Isso deve-se, segundo suas justificativas, às limitações relacionadas aos próprios alunos, professores e contexto de pandemia. Também, é interessante notar que os responsáveis destacam os aspectos emocionais/psicológicos como uma possível limitação, tanto da prova quanto da nota.

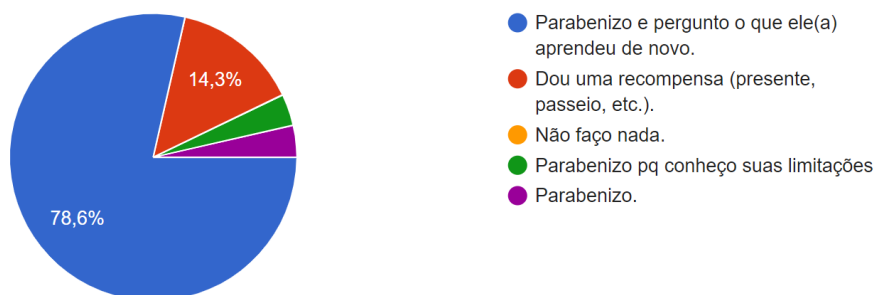
Atitudes com relação à nota

Nos Gráficos 2 e 3, a seguir, apresentamos os resultados para as perguntas relacionadas às atitudes quanto à nota, com questões de múltipla escolha. É importante ressaltar que os responsáveis só podiam selecionar uma das opções de resposta. Nesse caso, também, era possível adicionar uma nova opção em ‘outros’.

Gráfico 2. Atitudes dos responsáveis quanto à nota acima da média de seus(suas) filhos(as)

Se o(a) seu(sua) filho(a) tira uma nota acima da média, que atitudes você toma com relação a isso?

28 respostas



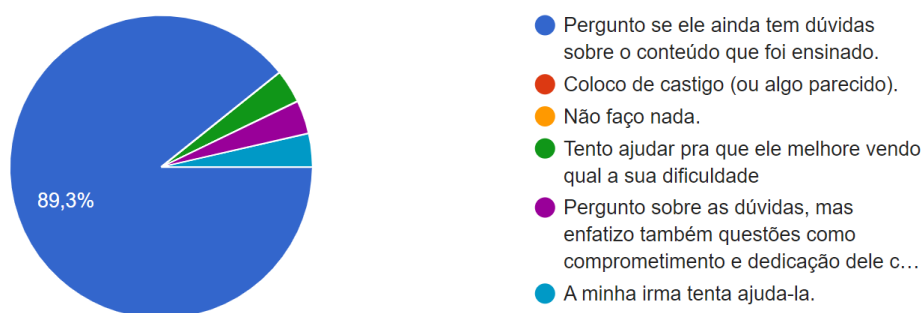
Fonte: as autoras

Com base no Gráfico 2, pode-se aferir que uma nota acima da média é representativa de avanços significativos na aprendizagem. Em poucos casos absolutos (registro de 14,3%), o aluno é recompensado pelo seu esforço, o que pode indicar que a recompensa pela nota é a própria aprendizagem.

Gráfico 3. Atitudes dos responsáveis quanto à nota abaixo da média de seus(suas) filhos(as)

Se o(a) seu(sua) filho(a) tira uma nota abaixo da média, que atitudes você toma com relação a isso?

28 respostas



Fonte: as autoras

No caso de uma nota abaixo da média, também não existe punição, apenas a preocupação com a aprendizagem do aluno. Desse modo, as atitudes que os responsáveis reportam em relação às notas de seus filhos parecem demonstrar que eles não veem a avaliação com caráter punitivo, fator que condiz com a concepção de avaliação mais voltada para a aprendizagem mencionada anteriormente.

Percepções dos responsáveis quanto à importância da língua inglesa

Todos os responsáveis concordam que a aprendizagem da língua inglesa é importante. As três justificativas mais comuns, em ordem de frequência, são que aprender inglês a) significa adquirir novos conhecimentos (42,8%) para o crescimento educacional (PATRÍCIA), ou visão diferente da qual se vivencia (JOSIMARA); b) oportuniza melhores perspectivas futuras (33,3%), seja em termos de emprego ou estudos, uma vez que o “[...] inglês fluente pode ser a diferença entre um bom emprego ou não” (KAWAN), sendo “[...] um diferencial no currículo” (ISABELLA); e c) permite ao aluno fazer parte de um mundo globalizado (23,8%), pois “[...] o mundo está cada vez mais globalizado e as distâncias estão diminuindo” (KAWAN), e o inglês pode abrir “[...] fronteiras para novas descobertas” (JOSIMARA).

Ademais, os responsáveis mencionam que “[...] um segundo idioma é fundamental” (XUXA) e acham que “deveria ter mais aulas [de inglês] e com ensino mais profundo”

(WALQUÍRIA). Apesar dessa unanimidade em relação à importância do inglês, apenas 19 dos 28 responsáveis (67,8%) consideram que esta disciplina deveria ter o mesmo peso que as outras.

Os responsáveis que avaliam o inglês como igualmente importante que as outras matérias justificam com a afirmação de que, em ordem de frequência, a língua inglesa a) é relevante para a aprendizagem global da criança (35%), uma vez que “Saber outra língua de forma substancial traria benefícios para os alunos” (WALQUÍRIA) por ser, por exemplo, “[...] uma base para futuros conhecimentos.” (JOSIMARA); e que b) é importante, como mencionado anteriormente, para o futuro profissional (15%), pois “[...] o mercado de trabalho exige outras línguas” (PATRÍCIA) e o “[...] inglês fluente pode ser a diferença entre um bom emprego ou não” (KAWAN).

As outras justificativas, com frequências iguais (10% para cada), centra-se no fato de que o inglês c) é uma língua onipresente, pois “[...] hoje tudo tem o inglês até computadores programas para poder lidar com cada coisa seria importante (ÚRSULA); d) é a língua da globalização, visto que se “[...] utiliza muito em outros países (CAMILA); e e) deveria ser tão importante quanto as outras, devido ser “[...] uma matéria tão importante quanto as outras” (EMILY) matérias escolares.

Os responsáveis que responderam ‘não’ e justificaram suas respostas consideram, com frequências iguais (33,3%), que a) o ensino de inglês é superficial, e que, para ter o mesmo peso, “[...] deveria ter mais aulas durante a semana” (ZULEIDE); e b) o português é mais importante, “pois pronunciamos mais a língua portuguesa” (OLÍVIA). As outras justificativas mostram-se únicas e/ou são respostas sem justificativa.

Percebemos, portanto, uma aparente contradição nas falas dos responsáveis: se eles consideram a língua inglesa importante, tanto em termos de aprendizagem presente quanto de futuro profissional, nesse caso, esta deveria ter o mesmo peso que as outras matérias da grade curricular.

Dúvidas dos responsáveis quanto à avaliação

Do total de 28 respondentes, 16 expuseram suas dúvidas, as quais 62,5% (10/16) foram relacionadas à validade da avaliação realizada na escola, seja em termos de instrumentos avaliativos, seja quanto ao rigor dos critérios, como podemos constatar nos excertos a seguir:

Quais foram os caminhos percorridos pelos alunos para chegarem a determinado resultado? Que tipo de avaliação foi aplicada para saber

se realmente o aluno aprendeu ou não sobre o assunto ou conteúdo?? (JOSIMARA).

Gostaria de saber como é a forma de avaliação proposta pela escola hj ?se existe uma cobrança muito grande em relação as avaliações como era na época em q estudei? (FERNANDA).

Critério de avaliação, qualidade da informação e capacidade do avaliador. (YURI).

Os responsáveis preocupam-se com a validade da avaliação, principalmente ao traçar paralelos com suas experiências passadas. Kawan, por exemplo, relata que “Na minha época havia o “medo” de Repetir de ano e realmente só passava quem literalmente estava preparado.. Isso está acabando.”. Esse responsável também gostaria de mais informações relativas ao Conselho de Classe e quais os critérios de aprovação/reprovação utilizados.

Sobre as outras dúvidas, os responsáveis mostram-se interessados em entender seu papel no processo aprendizagem-avaliação-ensino (12,5% ou 2/16 respondentes). Para tanto, afirmam ter confiança na escola e na formação profissional dos protagonistas do referido contexto, conforme as respostas apresentam-se especificadas a seguir:

Sim gostaria de saber como posso ajudar mais ela nos dias de avaliação (QUEILA).

Tenho conversado com a professora [...]. Sempre peço instruções de como avançar no aprendizado dele, enquanto estamos com ensino a distância (XUXA).

O que eles acha melhor se fazer nesse tempo de pandemia eu apoio [...] (HELENA).

O que a direcao da escola resolver sei que sera o melhor para eles (ÚRSULA).

As respostas mostram que os pais não parecem completamente cientes e/ou informados a respeito de como é realizada a avaliação na escola, mas demonstram interesse em aprender mais sobre o processo.

Na próxima e última seção, nós resumimos as informações gerais do texto, e, dessa forma, fazemos uma retomada global dos resultados obtidos na seção de análise, de modo a relacionar as discussões com o referencial teórico e demais elementos do trabalho, como os objetivos deste artigo científico. Além disso, tecemos algumas conclusões em prol de considerações para futuras pesquisas nessa área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, é possível identificar o aumento nas pesquisas sobre o letramento em avaliação de professores de línguas para crianças (MORAES; BATISTA, 2020), assim como sobre os diferentes tipos de instrumentos de avaliação, que podem colaborar ao alcance da aprendizagem por jovens aprendizes (BUENO, 2020), mostrando que os profissionais da educação linguística estão cada vez mais preocupados em melhorar sua prática docente no que se refere ao modo de avaliar seus alunos.

Contudo, nos contextos de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os pais e/ou outros responsáveis legais pelos alunos têm grande influência sobre a educação dessas crianças. Ademais, a pandemia do coronavírus ocorreu na mesma época em que esta pesquisa, exacerbando essa influência, tendo em vista que os pais passavam mais tempo com os filhos dentro de casa.

Neste artigo, objetivamos identificar o LAL de responsáveis por jovens aprendizes no contexto de uma escola pública paranaense. Por meio da análise de dados, nós pudemos identificar uma aparente contradição nas respostas dos pais, que ora relataram compreender a avaliação de maneira mais ampla, como promotora da aprendizagem, ora compreendiam a prova como instrumento principal de aferição do desempenho de seus filhos(as) e/ou tutelados(as), *apesar* de raramente considerarem a nota como representativa a esse desempenho.

Em termos de língua inglesa, os responsáveis parecem considerar a disciplina importante, em especial para a aprendizagem global e futuro profissional das crianças. No entanto, apenas 2/3 acreditam que a disciplina deva ter o mesmo peso que as outras.

Tendo em vista as contradições supracitadas, embora consideremos que o nível ideal de letramento desse público-alvo seja o letramento *funcional*, parece-nos, com base nos dados, que os responsáveis têm um nível de letramento *nominal*, considerando que estes responsáveis possuem concepções, por vezes, equivocadas em torno da temática avaliação (viz. Quadro 2).

É importante refletir sobre essas concepções dos responsáveis, visto que nós entendemos que elas podem influenciar tanto as visões de seus filhos/tutelados quanto a concepção dos professores e da escola. Como exemplo, pudemos notar durante a análise dos dados que os pais indicam possuir uma ideia de avaliação como sinônimo de prova.

Para os pais, é importante que os filhos tenham boas notas e ‘passem de ano’, da mesma forma que estes consideram importante o fato de os professores serem capacitados para conduzir a avaliação. Essas ideias podem refletir tanto nas crenças de seus filhos

quanto nas crenças e ações dos professores e da escola, podendo reforçar o ciclo vicioso de que a prova é o único instrumento possível, além das notas serem representativas ao desempenho do aluno(as) de forma categórica, entre outros.

Quebrar este ciclo vicioso torna-se importante para o estreitamento do vínculo comunidade-escola. Para tanto, apesar dessas contradições, os responsáveis mostraram-se interessados em aprender mais sobre o processo de avaliação, em especial os instrumentos e critérios utilizados pela escola.

Nossa sugestão é, portanto, de abertura e diálogo entre escola e comunidade, de modo que ambos possam se beneficiar dessa troca e promover mutuamente seu LAL. Essa troca pode ocorrer por meio de rodas de conversa, reuniões de pais, ou mesmo, a partir da adição de informações sobre instrumentos avaliativos em recados repassados aos pais/responsáveis.

Entendemos que, possivelmente, o primeiro passo deva ser dado pelos professores e/ou escola, tendo em vista que são considerados a referência em termos de educação, e, também, aqueles que detêm do ‘poder’ de avaliar, por assim dizer. Essa troca exigirá “[...] colaboração, reciprocidade, responsabilidade, autonomia, dentre outras características do trabalho coletivo” (FURTOSO, 2008, p. 148).

De fato, com base nos resultados da nossa análise, foi proposta, em conjunto com a escola, uma *Roda de Conversa* com os responsáveis, de modo a sanar suas dúvidas em relação à avaliação. Entretanto, por motivos de extensão deste artigo, não poderemos discorrer sobre esta etapa da pesquisa.

Uma segunda limitação é a amostragem reduzida de participantes quando comparado com o contexto: apenas 28 responsáveis de uma média de 280 alunos matriculados na escola. Isso leva-nos a ponderar, também, que, possivelmente, os responsáveis mais necessitados de orientação no quesito avaliação podem não ter participado da intervenção. Por fim, entendemos que o questionário, como instrumento de pesquisa, nos forneceu algumas informações iniciais sobre as concepções dos responsáveis, as quais precisariam ser confirmadas ou refutadas por meio de outros instrumentos de pesquisa.

Em um trabalho futuro, pretendemos explorar como buscamos promover o LAL desses responsáveis, tendo como base o questionário e a *Roda de Conversa*. Pesquisas futuras podem explorar conjuntamente as concepções de responsáveis e as de seus filhos/tutelados, de modo a entender melhor a relação entre ambos em termos de avaliação, e, dessa forma, sugerir outras possibilidades de intervenção.

Espera-se que este artigo contribua para a área de pesquisas em LAL, em especial no que concerne aos pais/responsáveis, um público-alvo, ainda, não pesquisado. Esperamos,

também, poder contribuir para o estreitamento da relação entre escola-comunidade, nesse sentido, em termos de avaliação, para que o ambiente escolar de fato cumpra seu papel primordial, que é o de promover a aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer imensamente o apoio da diretora Aline Fontoura Moreno que, em sua gestão de 2021-2022, possibilitou o acesso aos pais/responsáveis participantes desta pesquisa. Da mesma forma, mostrando grande interesse, marcou presença na Roda de Conversa e participou ativamente, tirando as dúvidas específicas à escola que a comunidade escolar ali presente questionava. Seu interesse e acompanhamento no processo desta pesquisa indica que há uma grande disposição por parte da diretora em colaborar com a união de pais e escola para o melhor desenvolvimento dos alunos.

Ainda, agradecemos aos próprios pais, participantes da pesquisa que se ocuparam em responder o questionário com interesse e atenção. Esperamos que, com este trabalho e os que virão a partir dele, essa parcela da comunidade escolar se enxergue no processo de ensino e aprendizagem e continue contribuindo com a equipe pedagógica para que as crianças alcancem resultados cada vez melhores.

Por fim, mas não menos importante, agradecemos à nossa querida amiga Kauana Scabari, a qual contribuiu para o artigo com sua correção minuciosa do texto. Suas dicas foram muito valiosas e úteis para que possamos nos aprimorar em pesquisas futuras. Obrigada pelo carinho, pela dedicação e pelo significativo trabalho realizado.

REFERÊNCIAS

BAKER, B. A.; RICHES, C. The development of EFL examinations in Haiti: Collaboration and language assessment literacy development. **Language Testing**, v. 35, n. 4, p. 557-581, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532217716732>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BALBINO, T. R. T.; TONELLI, J. R. A. **Autoavaliação para a aprendizagem de língua inglesa com crianças: um guia teórico-prático para professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 54, 2022. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/autoavaliacao-para-a-aprendizagem-de-lingua-inglesa-com-criancas-um-guia-teorico%e2%80%90pratico-para-professores/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BALBINO, T. R. T.; MAGIOLO, G. M.; SANTOS, L. V. A importância do letramento em avaliação na formação de professores de línguas estrangeiras para crianças. *In: SIDIALE – Simpósio de Diálogos Linguísticos e Ensino & Simpósio, PROFLETRAS da Universidade, Estadual de Cornélio Procópio [2021], Anais do SIDIALE: textos completos*, p. 55-75., 2020.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006. Disponível em; <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BECHER, R. Parents and Schools. **Clearinghouse or Elementary and Early Childhood Education**. U.S. Department of Education, National Institute, Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. 1986. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED269137.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>. Acesso em: 12 set. 2022.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** 1ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2019. ISBN 8532659969.

BRASIL. **Lei Federal Nº. 8069, d e 13 de julho de 1990**. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

BUENO, B. A. G. **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, Revista X, v. 18, n. 01, p. 5- 38, 2023.

Londrina, 2020. Disponível em: <https://feliceuel.files.wordpress.com/2020/07/a-chameleon-trabalho-final-meplem.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BUTLER, Y. G.; PENG, X.; LEE, J. Young learners' voices: Towards a learner-centered approach to understanding language assessment literacy. **Language Testing**, v. 38, n. 3, p. 429-455, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532221992274>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BYBEE, R. W. **Achieving scientific literacy: From purposes to practices**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997. ISBN-0-435-07134-3.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 12 set. 2022.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. London, UK: Routledge, [1998] 2018. ISBN: 978-1-138-20988-6. Disponível em: <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Research%20Methods%20in%20Education%20by%20Louis%20Cohen,%20Lawrence%20Manion,%20Keith%20Morrison.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2023.

ECCLES, J. S. Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. **London Review of Education**, v. 3, n. 3, p. 191-204, 2005. Disponível em: <https://uclpress.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.1080/14748460500372309>. Acesso em: 05 dez. 2022.

EGIDO, A. A.; REIS, S. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 2, n. 3, p. 75-88, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/131>. Acesso em: 05 dez. 2022.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

GIRALDO, F. Language assessment literacy: Implications for language teachers. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 20, n. 1, p. 179-195, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://mr.crossref.org/iPage?doi=10.15446%2Fprofile.v20n1.62089>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GIRALDO, F. A post-positivist and interpretive approach to researching teachers' language assessment literacy. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**,

v. 22, n. 1, p. 189-200, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/78188>. Acesso em: 28 fev. 2021.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language assessment literacy for pre-service teachers: Course expectations from different stakeholders. **GIST: Education and Research Learning Journal**, v. 16, p. 56-77, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26817/16925777.425>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 21, n. 2, p. 243-259, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>. Acesso em: 10 fev. 2021.

KAISER, G.; WILLANDER, T. Development of mathematical literacy: Results of an empirical study. **Teaching mathematics and its applications**, v. 24, n. 2-3, p. 48-60, 2005. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ728206>. Acesso em: 05 dez. 2022.

LEUNG, C.; DAVISON, C.; EAST, M.; EVANS, M. LIU, Y.; HAMP-LYONS, L. PURPURA, J.E. Using assessment to promote learning: clarifying construct, theories, and practices. In: DAVIS, J. McE.; NORRIS, J. M.; MALONE, M. E.; McKAY, T. H.; SON, Y. (ed.). **Useful assessment and evaluation in language education**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2018, p. 75-91. ISBN: 9781626165403.

MACKEY, A.; GASS, S. **Second language research methodology and design**. 2. ed. Alison Mckey, Susan M. Gass (Orgs.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2016. p. 422. ISBN: 0-8058-5602-1. Disponível em: <https://www.manaraa.com/upload/8be2a1cf-6275-4941-971c-ae6446630635.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MCKAY, P. **Assessing Young Language Learners**. CUP, Cambridge University Press. 2006. p. 388. ISBN 978-0-521-60123-8. Disponível em: https://www.academia.edu/35186396/Assesing_young_language_learner_penny_mckay_. Acesso em: 05 dez. 2022.

MORAES, I. T.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/26804>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MORAES, I. T.; FURTOSO, V. A. B.; GIRALDO, F. **Developing Pre-Service Teachers Language Assessment Literacy: Analysis of Classroom Tasks**. No prelo.

PILL, J; HARDING, L. Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 381-402, 18 jul. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532213480337>. Acesso em 05 dez. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em línguas no Brasil. **Calidoscópio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 435-459, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.10>. Acesso em: 05 dez. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de língua: origem e relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem Estudos e Pesquisas**, v. 22, p. 225-245, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 12 set. 2022.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: Ed. CRV, 2018. ISBN: 978-85-444-2392-9.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers**. London: Sage, 2013. Disponível em: <https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022. ISBN 978-1-44624-736-5.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L; SANTOS, S. R. (Org.) **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. p. 49-64. Disponível em: <https://emotrab.ufba.br/wp-content/uploads/2020/09/Saldana-2013-TheCodingManualforQualitativeResearchers.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): Contribuições para a Linguística Aplicada, educação e sociedade. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**, p. 141-165, 2016.

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

SCHREIER, M. **Qualitative content analysis in practice**. Thousand Oaks, London, California: SAGE Publications Ltd., 2012. Disponível em: [https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Qualitative%20Content%20Analysis%20in%20Practice%20\(2013,%20SAGE%20Publications\).pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20Qualitative%20Content%20Analysis%20in%20Practice%20(2013,%20SAGE%20Publications).pdf). Acesso em: 05 dez. 2022. ISBN 978-1-84920-592-4.

STIGGINS, R. J. Assessment Literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 11, n. 10, 72, p. 534-539, 16 out. 1991. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45%20vffcz55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2840509](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45%20vffcz55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2840509). Acesso em: 05 dez. 2022.

TAYLOR, L. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 403-412, 2 maio 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TONELLI, J. R. A. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? *In*: REIS, S. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. SciELO-EDUEL, 2017. ISBN: 978-85-7216-862-5.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Teaching EFL to children: reflections on (future) teachers' language assessment literacy. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, 30 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9209>. Acesso em: 05 dez. 2022.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 583-607, 25 ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5134>. Acesso em: 05 dez. 2022.

WILSON, M. **Language Assessment Literacy and University Decision Makers**. YouTube, British Council: New Directions Colombia, Plataforma de vídeo, (25min. 56s), 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TaTbjyqnqYU>. Acesso em: 03 jul. 2022.

YAN, X.; FAN, J. "Am I qualified to be a language tester?": Understanding the development of language assessment literacy across three stakeholder groups. **Language Testing**, v. 38, n. 2, p. 219-246, 30 jun. 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532220929924>. Acesso em: 05 dez. 2022.

Recebido em: 18 out. de 2022.

Aceito em: 19 jan. de 2023