

A avaliação de alunos no primeiro ano do ensino fundamental em língua inglesa: questões preliminares

Assessment of young English language learners in the first year of elementary school: preliminaries issues

Emília Gomes Barbosa*
Myriam Crestian Cunha**

RESUMO: O artigo discute as práticas de avaliação em Língua Inglesa no primeiro ano do ensino fundamental da escola pública, situando a discussão no contexto das concepções de avaliação da aprendizagem. As reflexões aqui apresentadas são oriundas de uma pesquisa qualitativa de caráter documental que visa a verificar quais os objetivos e as funções que essa prática avaliativa assume nesse contexto de ensino. Para tal foram realizadas entrevistas com 14 professores e foram analisados três documentos oficiais que norteiam o ensino no município de Castanhal (PA). Os resultados preliminares evidenciam algumas incoerências, tanto nos documentos quanto nas práticas dos professores, na medida em que, de um lado há uma clara orientação em prol de uma avaliação contínua; de outro, preconiza-se que o objetivo da avaliação é verificar as aprendizagens dos alunos, fazer balanços, visando à promoção para a série seguinte. Constata-se, pois, a necessidade da implementação de práticas efetivas de avaliação formativa, visto que, por ser este o ano do primeiro contato das crianças com a língua estrangeira, é necessário que essa experiência seja positiva; caso contrário, corre-se o risco de construir barreiras para a aprendizagem nos anos posteriores.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Língua inglesa. Ensino fundamental I.

ABSTRACT: The article discusses the assessment practices in the teaching of English as a foreign language in the first year of elementary public school, and it reports on the conceptions of learning assessment. The reflections presented here are from a qualitative document study, that aims to see which objectives and functions the assessment practices assume in this teaching context. For this, interviews were conducted with 14 teachers and three official documents that guide education in this context were analyzed. The preliminary results show some inconsistencies in both the documents and the practices of teachers: on the one hand, there is a clear orientation towards ongoing assessment and on the other, it is recommended that the objective of the assessment is to check the students learning in order to promote students to the next grade. There is a need for implementing effective formative assessment practices, since this is the first year that children came into contact with a foreign language, and it is necessary that this experience be positive; otherwise, one runs the risk of facing learning barriers in next grades.

KEYWORDS: Assessment. English language. Elementary school.

* Mestranda em Letras (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Secretaria Municipal de Educação - Castanhal-PA (SEMED) e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) - Pará.

** Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Toulouse II (França). Docente do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

1. Introdução

O ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças, apesar de não ser compulsório, está em expansão no Brasil. Cada vez mais municípios, em diversas regiões do país, estão implementando este ensino, conforme se constata nas pesquisas realizadas por Rocha (2006) e Boéssio (2010), entre outros. Por se tratar de um campo de estudo relativamente novo, as pesquisas disponíveis estão mais voltadas para as políticas linguísticas, os objetivos ou as metodologias do ensino/aprendizagem, mas pouquíssimas discutem a avaliação nesse contexto de ensino. A escassez de estudos acerca desse tema justifica que sejam descritas e analisadas práticas avaliativas existentes e elaboradas eventuais novas propostas para esse público.

De fato, não há dúvidas de que tanto o ensino da Língua Inglesa quanto a avaliação de seus resultados nos anos iniciais, principalmente no primeiro ano, apresentam diferenças significativas em relação ao que ocorre nas séries finais do ensino fundamental. Essas diferenças, relativas, sobretudo, aos objetivos e às metodologias do ensino, são motivadas pelas especificidades do público. Trata-se de crianças de seis anos que estão entrando na escola e que, aliás, só recentemente foram incluídas no ensino fundamental de nove anos. Algumas estão vindo à escola pela primeira vez, outras são advindas da Educação Infantil que tem uma lógica de funcionamento muito diferente da escola regular. Em sua grande maioria, elas não têm experiência na aprendizagem de uma língua estrangeira, nem mesmo tiveram a oportunidade de vivenciar contatos interculturais. Além disso, essas crianças que estão em processo de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo, ainda não dominam as habilidades escritas e são muito vulneráveis a críticas e fracassos. Considerando essas peculiaridades, McKay (2006) ressalta a necessidade de uma abordagem especial para avaliar crianças aprendentes de língua estrangeira.

Dentro dessa temática, estamos atualmente investigando práticas avaliativas adotadas no contexto de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa no 1º ano do ensino fundamental, no município de Castanhal¹. Voltamo-nos mais particularmente para o instrumento de avaliação denominado *relatório de desenvolvimento do aluno* que vem sendo utilizado nesse contexto por todos os docentes das 14 escolas do município em que existem turmas desse nível. O uso desse

¹ Este artigo sistematiza parte do estudo realizado em vista da elaboração de uma Dissertação de Mestrado por Emília Gomes Barbosa, orientada por Myriam Crestian Cunha.

instrumento de avaliação inscreve-se nas práticas de avaliação definidas por três documentos oficiais.

No presente texto, após analisar as orientações dadas por esses documentos em relação à avaliação da aprendizagem, confrontando-as com diversos modelos de avaliação expostos previamente, extraímos de entrevistas realizadas com professores que fazem uso desse instrumento, declarações que desvendam as concepções e os questionamentos desses docentes em relação a sua prática avaliativa.

2. Avaliação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças

Para entender a avaliação nesse contexto de ensino, é importante lembrar que somente em 2010, o ensino fundamental de nove anos tornou-se obrigatório no Brasil, de acordo com a lei nº 11.274/2006. Com isso as crianças de seis anos passaram a frequentar o 1º ano e não mais a Educação Infantil. No entanto, em termos de avaliação, permaneceu a mesma orientação dada para a Educação Infantil, na LDB, Art. 31 (BRASIL, 1996), segundo a qual: “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Destacam-se, nessas recomendações, a ideia de uma avaliação que ocorra ao longo de um processo (*acompanhamento do desenvolvimento*) e que não tenha o objetivo de verificar se este aluno preenche pré-requisitos necessários para sua admissão em uma série subsequente. Procuraremos entender melhor para que modalidade de avaliação essas características apontam, apresentando, a seguir, as características das principais concepções de avaliação da aprendizagem.

2.1 A avaliação da aprendizagem e suas funções

Luckesi (2011, p. 277) entende a avaliação como “o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes”. Tal processo realiza-se pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. A avaliação é sempre realizada com um objetivo específico, isto é, pode-se avaliar para classificar, certificar, promover, diagnosticar, regular as aprendizagens, entre outros. O dispositivo de avaliação adquire feições variadas e configura-se em modalidades diferentes segundo a intenção com a qual se avalia e segundo o uso pretendido para os resultados dessa avaliação. Definir intenções e usos passa então a ser o primeiro passo a se dar para construir um dispositivo de avaliação. É o que enfatiza Hadji (1992, p. 47) ao mostrar que “As escolhas metodológicas

baseiam-se necessariamente em considerações que extrapolam essas escolhas e se situam ao mesmo tempo aquém do processo puramente técnico (em vista do quê?) e além dele (para quem e para qual uso?)” (tradução nossa). O autor conclui que a qualidade da metodologia de avaliação adotada só pode ser aferida nessa relação com os objetivos visados pela avaliação.

Elaborar um dispositivo de avaliação, no caso da aprendizagem de uma língua estrangeira por crianças do 1º ano, implica, pois, ter claras as finalidades da avaliação nesse contexto escolar e o uso que os seus destinatários farão dos resultados. Mas em primeiro lugar implica ter claros os objetivos da própria aprendizagem da língua e entender como se configura o “desenvolvimento da criança” mencionado no artigo supracitado.

Distinguem-se tradicionalmente duas grandes finalidades para a avaliação da aprendizagem: uma avaliação com fins sociais, cuja principal modalidade é a avaliação somativa, e uma avaliação com fins pedagógicos, que se inscreve na modalidade formativa². A avaliação somativa, de acordo com Barlow (2007, p.110) é uma simples constatação do êxito ou do fracasso relativo de uma formação ao seu término. Sua função é “fazer um balanço do que o aluno aprendeu e comunicar ao exterior, quer esse balanço seja relativo ao trabalho pedido em classe, como é o caso dos boletins para os pais, quer tenha um alcance mais geral, como os exames”. Realiza-se um balanço (parcial ou final) para verificar se o objeto de avaliação é conforme ao esperado, o que se assemelha a uma operação de controle. Essa modalidade de avaliação “é essencialmente pontual (intervém em um momento determinado), monorreferenciada (o referente é externo e estabelecido de antemão) e refere-se sobretudo aos produtos acabados” (GENTHON, 1992 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 288).

A função do professor ao realizar uma avaliação somativa, segundo Fernandes (2009), é analisar e interpretar as informações e as evidências de aprendizagem que permitem a elaboração de uma apreciação global do que o aluno sabe e é capaz de fazer, tendo em conta um estado a atingir. Essa apreciação é traduzida por uma classificação numa dada escala e pode ser expressa por meio de uma nota, de um conceito ou de um comentário escrito, entre outros; com base nessa classificação toma-se uma decisão em relação ao percurso escolar imediato do aluno.

Já, a avaliação formativa, de acordo com Fernandes (2009, p. 59), é “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado,

² A esse respeito, ver síntese apresentada por Cunha (1998, p. 114-116).

interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos”. Uma de suas características principais é favorecer o envolvimento dos aprendentes em sua própria aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de capacidades metacognitivas indispensáveis à aprendizagem, como os processos de autoavaliação e autorregulação. Isso significa que, ao adotar a modalidade formativa, o professor vai:

- a) esclarecer e partilhar os objetivos de ensino e de aprendizagem;
- b) selecionar tarefas;
- c) partilhar os critérios de avaliação;
- d) delinear estratégias que facilitem a participação e o envolvimento ativo dos alunos na regulação das aprendizagens;
- e) utilizar adequada diversidade de estratégias, técnicas ou instrumentos de recolha de informação (FERNANDES, 2009, p. 74).

Essas duas modalidades da avaliação exigem que os professores desempenhem diferentes papéis: de um lado, o papel de professores-examinadores e de outro, o papel de professores-formadores (PERRENOUD, 2001). Esses papéis também são descritos como, de um lado, o de um *funcionário alfandegário* “que controla, verifica e impede de passar os que não estiverem em regra” e, de outro, o de um *intermediário* (ou *despachante*) “que faz os outros passarem, que organiza as condições da passagem todos os dias” (BONNIOL, 1988 apud BONNIOL; VIAL, 2001, p. 147).

2.2 Instrumentos de avaliação

Considerando a diversidade e a complexidade das práticas de avaliação, principalmente quando se trata de avaliar competências múltiplas como nas atividades de linguagem, é necessário utilizar instrumentos de avaliação que ajudem o professor a desempenhar a função avaliativa pretendida.

Hadji (1992, p. 168-9) propõe considerar os instrumentos de avaliação segundo seu papel no processo de ensino/aprendizagem e os divide em três categorias: instrumentos ou meios de coleta de informação; instrumentos de trabalho ou de ajuda ao trabalho do aprendente; instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação.

Os *instrumentos ou meios de coleta de informação*, isto é, os instrumentos de observação têm a função de permitir levantar informações sobre a atividade do aprendente em vista da avaliação, tais como: grades de observação, sistemas de categorias, escalas de avaliação, questionário, guia de entrevista etc.

Para a avaliação no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças, dentre esses instrumentos o mais utilizado é a observação, que pode ser: planejada, formal ou

sistemática, quando faz usos de grades ou fichas de observação; ou informal, assistemática, intuitiva, quando se limita à intuição do professor.

A observação informal acontece num processo contínuo durante a realização de atividades escritas ou orais em sala de aula, enquanto o professor circula entre os alunos. Segundo Cameron (2001) o interesse desse tipo de observação é que, na maioria das vezes, as crianças não percebem que estão sendo avaliadas, o que evita o estresse de uma avaliação nos moldes tradicionais. No entanto, para que essa observação forneça informações confiáveis, o professor precisa, no mínimo, definir o que pretende observar. Conforme afirma Hadji (1992, p. 135), “a observação só é possível para quem sabe, de certa forma, o que quer ver”, na medida em que observação e análise são consubstanciais. Além disso, é preciso que se faça o registro do que foi observado, pois confiar apenas na memória pode não ser suficiente, visto que geralmente o professor tem turmas com muitos alunos.

A observação planejada (MCKAY, 2006) ou pré-planejada (CAMERON, 2001) pode ser realizada de duas formas: quando o professor, em parceria com os alunos, decide qual aspecto da língua será observado e planeja a observação para a aula seguinte, estabelecendo os critérios de avaliação, ou quando esses critérios são estabelecidos por órgãos externos como a Secretaria de Educação. Em ambos os casos, é preciso, mais uma vez, que sejam definidos de forma bastante clara os aspectos a serem avaliados, que podem ser, por exemplo, o reconhecimento de palavras, as habilidades de leitura e assim por diante.

Ao planejar a observação, o professor também precisa decidir quem será avaliado em cada aula. Como as turmas geralmente são numerosas não é possível observar todas as crianças ao mesmo tempo em uma única aula. O ideal, segundo Cameron (2001) é focar em um grupo de seis ou sete em cada aula, para garantir a qualidade das observações. Ao término de três ou quatro semanas a turma inteira terá sido avaliada. No entanto, se o professor achar necessário, poderá observar uma única criança na aula, caso ela apresente alguma dificuldade que exija maior atenção. McKay (2006) também alerta sobre a necessidade de atentar para a realidade de cada turma, considerando entre outros o número de alunos e o tempo de aula. A autora cita algumas dicas que podem ajudar o professor a fazer registros avaliativos em turmas numerosas:

- ✓ Não registrar o progresso de todos os alunos ao mesmo tempo.
- ✓ Dividir a turma em grupos para fins de registro.
- ✓ Estabelecer formatos comuns para registrar o progresso dos alunos.
- ✓ Direcionar a avaliação, eliminando o que não for útil para a aprendizagem.
- ✓ Manter a avaliação em um nível prático, envolvendo os alunos, sempre que possível na elaboração de instrumentos de avaliação e na recolha de

resultados (BROWN, 1999 apud MCKAY, 2006, p. 173).

Os *instrumentos de ajuda ao trabalho do aprendente* têm a função de provocar uma atividade que dará lugar a uma observação útil para os próprios alunos. Eles os ajudam a ver melhor o que se espera deles, podendo servir simultaneamente para a aprendizagem e para a sua avaliação. Entram nessa categoria as tarefas, as situações-problema e todas as atividades que levam o aluno a observar fenômenos em estudo como, por exemplo, ele perceber quais são os recursos usados na língua em estudo para ampliar suas capacidades linguístico-discursivas. Ressalta-se que essa categoria de instrumentos também é utilizada para diagnosticar dificuldades e levantar informações sobre o modo como os aprendentes procedem para construir o conhecimento, características essenciais para um instrumento formativo.

O mais importante, nesse caso, é que a avaliação se torne, para o aluno, um meio de desenvolvimento, de modo que ele possa entender o que está em jogo e se apropriar dessas informações para utilizá-las na autorregulação de suas aprendizagens, pois a avaliação não tem razão de ser “se não disser alguma coisa que possa ser compreendida por aquele que é avaliado” (HADJI, 2007, p. 172).

Os *instrumentos de comunicação social dos resultados da avaliação* têm a função de exprimir e de transcrever os resultados da avaliação para seus usuários, principalmente os que são externos à relação pedagógica, já que, de outro modo, voltamos novamente para a situação anterior de instrumentos que visam favorecer a aprendizagem, fornecendo informação para os aprendentes. Nessa categoria estão as tradicionais pautas de notas, as cadernetas escolares, os relatórios de desenvolvimento do aluno, entre outros.

No caso das crianças do 1º ano, os instrumentos de comunicação dos resultados da avaliação funcionam como uma espécie de ponte entre a escola e os pais, ajudando esses últimos a compreender o processo em andamento e seus resultados. Como essas crianças são muito pequenas e provavelmente não tenham habilidades necessárias para explicar a seus pais o que está sendo objeto de ensino, aprendizagem e avaliação, esses instrumentos são fundamentais para que os pais possam acompanhar o desenvolvimento das crianças na escola. De outro modo, eles frequentemente têm a impressão de que, já que não houve “prova escrita” (único instrumento que, muitas vezes, experimentaram enquanto eles eram alunos), nenhum trabalho sério foi feito. No caso da língua estrangeira no 1º ano, há toda uma expectativa dos alunos e dos pais em relação a essa disciplina, o que aumenta ainda mais a importância de uma comunicação eficaz dos resultados da avaliação realizada.

Os instrumentos de avaliação, seja para coletar dados pela observação, para ajudar no trabalho do aprendente ou para comunicar os resultados, necessitam ser planejados e elaborados com antecedência, de modo a terem qualidades que asseguram sua pertinência. A primeira grande qualidade de um instrumento de avaliação é que apresente adequação aos objetivos, isto é, ele precisa coletar exatamente os dados necessários para descrever o desempenho do aprendente que se está precisando descrever. Outra qualidade interligada a essa é a adequação aos conteúdos de aprendizagem (traduzidos em informações, capacidades e condutas), visados nos objetivos de aprendizagem, que compõem o currículo e o plano de ensino. De fato, para que a avaliação decorrente dessas observações tenha validade, as dimensões analisadas devem ter clara relação com os objetivos da aprendizagem e os objetos avaliados devem ser relacionados aos objetos da aprendizagem. Por exemplo, se os objetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira para criança são expressos em termos de “sensibilização às diferenças culturais entre os povos” e se o professor avalia quantos adjetivos qualificativos indicando cor os alunos memorizaram em uma determinada língua, o resultado da observação nada poderá indicar em relação ao objetivo pretendido.

Finalmente, outra qualidade necessária é a “satisfatoriedade” metodológica, no sentido de o instrumento ser elaborado segundo regras básicas de metodologia científica (LUCKESI, 2011), além de seu uso ser efetivamente viável nas condições concretas da turma avaliada.

Quanto à função avaliativa que o instrumento vai permitir realizar, observa-se que ela não é propriamente decorrente de uma característica intrínseca do instrumento. De acordo com Hadji (1992) não é o instrumento em si que é formativo ou não, mas a "virtude" formativa está no uso que fazemos dele, na utilização das informações produzidas graças a ele. O que é formativo é a decisão de pôr a avaliação a serviço de uma progressão do aluno e de procurar todos os meios suscetíveis de agir nesse sentido.

3. O relatório de desenvolvimento do aluno como instrumento de avaliação

No contexto de ensino público brasileiro, um instrumento de avaliação amplamente utilizado, na Educação Infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, é o *relatório de desenvolvimento do aluno*. Esse instrumento também foi adotado, no município de Castanhal, para o processo avaliativo em língua inglesa, no primeiro ano.

À luz das concepções teóricas expostas anteriormente, analisaremos aqui como esse instrumento se inscreve nas orientações que são dadas pelos documentos oficiais para a

avaliação, e examinaremos o modo como os docentes que o usam apreendem suas características. Antes disso, porém, apresentaremos os procedimentos metodológicos de que lançamos mão para realizar o estudo aqui relatado.

3.1 Metodologia

Nosso estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa de pesquisa e tem um caráter documental. De acordo com André (2011) a abordagem qualitativa implica uma visão holística dos fenômenos estudados, levando em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. A pesquisa documental é o método central que utilizamos, pois os documentos são alvos de estudo em si. De acordo com Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3):

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Quanto à natureza, os documentos analisados nessa pesquisa, são de fontes inadvertidas, que de acordo com Bell (1993 apud CALADO; FERREIRA, 2004) são um tipo de fontes primárias usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram criadas. Dessa forma, na pesquisa documental, “parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões” (SILVA et al, 2009, p. 4561).

Os documentos aqui analisados são: *Planejamento de inglês-1ª série* (CASTANHAL, 2012b); *Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos* (CASTANHAL, 2012a) e *Regimento Escolar Unificado da Rede Municipal de Ensino* (CASTANHAL, 2013). Tais documentos são particularmente importantes para esse contexto de ensino, pois são as únicas diretrizes oficiais existentes para a avaliação, visto que não há documentos nacionais que orientem o processo de ensino/aprendizagem/avaliação em língua estrangeira nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para perceber como os docentes interpretam as informações extraídas dos documentos e se posicionam em relação ao instrumento utilizado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com 14 professores que lecionam a língua inglesa no 1º ano em 14 escolas públicas municipais.

Realizamos uma leitura exaustiva de todos os documentos, visando identificar as funções e objetivos da avaliação preconizados por eles. Em seguida, confrontamos essas orientações com as concepções dos professores reveladas nas entrevistas.

3.2 Função da avaliação de alunos do 1º ano em Língua Inglesa

A análise empreendida permitiu evidenciar as funções que a avaliação assume nos três documentos oficiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Castanhal para orientar as práticas. As diretrizes relativas à avaliação incluídas nesses documentos estão sintetizadas no Quadro 1 a seguir (grifos nossos):

Quadro 1 – Funções da avaliação nos documentos oficiais

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO		
Planejamento de Inglês 1ª série	Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos	Regimento escolar unificado da rede municipal de Castanhal
“A avaliação acontecerá num processo contínuo e abrangente, considerando todos os aspectos da criança, sendo uma preocupação constante observar e estabelecer o avanço e o grau de conhecimento da turma e do aluno individualmente, bem como suas dificuldades ” (CASTANHAL, 2012b).	“[...] cabe ao professor, no âmbito de suas atribuições, fazer do processo avaliativo acompanhamento e socialização do desenvolvimento dos educandos. [...] Sendo assim, o relatório tem a finalidade de observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades de cada indivíduo que esteja inserido no processo de ensino/aprendizagem” (CASTANHAL, 2012a).	Art. 138 – “A avaliação do rendimento escolar do discente deverá ser um processo contínuo e cumulativo através do desenvolvimento da prática educativa e deverá ter sempre em vista os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico, podendo ser realizada através de métodos, técnicas, e instrumentos diversificados, em situações formais e informais a critério do docente, para fins de promoção ou não ao Ano Escolar (série) ou etapa seguinte ”. Art. 140 - “As atividades avaliativas das turmas do 1º ano do ensino fundamental regular deverão ser registradas em relatório semestral e não terão caráter de retenção ” (CASTANHAL, 2013).

Nos trechos dos documentos oficiais transcritos acima observamos que a avaliação é concebida como um ‘processo contínuo’ e de ‘acompanhamento’ do desenvolvimento do aluno. Estes termos estão relacionados à modalidade formativa da avaliação, que se caracteriza essencialmente, como vimos, por sua integração ao processo de ensino/aprendizagem em

andamento, processo este que ela deve favorecer. No entanto, os dois primeiros documentos citados estabelecem objetivos que não condizem necessariamente com a modalidade formativa de avaliação. Trata-se, na verdade, de fazer um balanço, como indicam as expressões “estabelecer o avanço e o grau de conhecimento” ou “observar e detectar tanto os avanços, como as dificuldades”; porém mesmo que esse balanço seja realizado de forma contínua, por si só, não caracteriza uma prática formativa, pois o que torna a avaliação formativa é o uso que é feito dessas informações. Se o balanço é apenas registrado e arquivado, se nenhuma decisão é tomada e nenhuma ação efetivada no sentido de ajudar na melhoria das dificuldades diagnosticadas, a avaliação não poderá ser considerada formativa e o diagnóstico não passará de uma constatação *a posteriori*.

O mesmo ocorre com o *Regimento escolar unificado da rede municipal*. O documento afirma que o objetivo da avaliação é a promoção do aluno para a série seguinte. Ora, aqui o ato de avaliar é reduzido a uma verificação do que o aluno aprendeu, seguida pela promoção ou retenção deste aluno, exceto no 1º ano, onde a promoção é automática. Mesmo a avaliação sendo definida como um processo contínuo, a preocupação explícita é a regulação do sistema educacional, a determinação do fluxo de alunos dentro do estabelecimento, e não a melhoria das aprendizagens dos alunos. Há, portanto, uma confusão referente à avaliação formativa, que é contínua, processual e a avaliação somativa que tem a função de verificação periódica. Embora ambas possam se realizar ao longo do tempo, apenas a primeira dispensa a atribuição de notas ou conceitos e visa a uma regulação das atividades de ensino e de aprendizagem. Apenas a primeira se torna fonte de regulação da aprendizagem em andamento.

Sendo assim, apesar de utilizar os termos ‘processo contínuo’ e ‘acompanhamento’, o objetivo da avaliação preconizado nos três documentos é estabelecer balanços das aprendizagens dos alunos e promovê-los ou não para a série seguinte, o que é condizente com a modalidade somativa da avaliação. O *relatório de desenvolvimento da criança*, instrumento indicado a esse efeito, é caracterizado como semestral, o que confirma a função de verificação a que ele se destina, ao final de uma etapa de aprendizagem.

3.3 Concepções dos professores a respeito da avaliação no 1º ano em Língua Inglesa

Como vimos acima, os documentos limitam-se a apresentar orientações superficiais sem, de fato, auxiliar os professores na difícil tarefa de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Diante disso, perguntamos aos professores, nas entrevistas realizadas, se eles achavam

importante avaliar crianças aprendentes da Língua Inglesa no 1º ano. Suas respostas estão sistematizadas no Gráfico 1 a seguir.

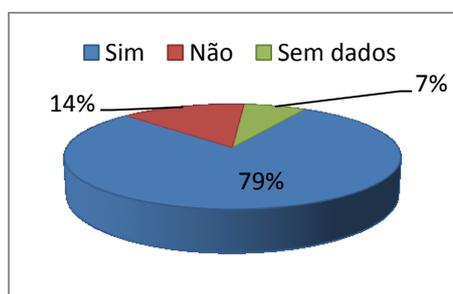


Gráfico 1 - Importância da avaliação em Língua Inglesa no 1º ano

Conforme se observa no gráfico, a maioria dos professores (79%) mostrou-se favorável a avaliar crianças no 1º ano. Os excertos da entrevista com dois professores³ justificam essas respostas.

(P3) A avaliação é necessária em todos os momentos /.../ **tem que avaliar pra saber se o aluno está aprendendo**, se o aluno está assimilando aquilo que foi ensinado /.../ **então tem que avaliar, agora tem que saber como avaliar** /.../ talvez não seja como avaliar alunos de sexto ano ou nono ano, talvez não seja a mesma maneira, o mesmo método /.../

(P5) Com certeza, lá nessa avaliação a gente vai **descobrir, né, aquele aluno que já tem um bom desenvolvimento** /.../ ele consegue falar, ele consegue se expressar, ele entende, né ele já consegue identificar algumas palavras /.../ e também **diagnosticar alguns problemas**, quando o aluno não consegue entender /.../

Na fala de P3 e P5, há o reconhecimento da importância da avaliação com a função de verificação, para constatar os efeitos do ensino. Todavia P5 associa a essa função a de diagnosticar dificuldades, o que se traduz, na fala de P3, pela ideia de se avaliar “em todos os momentos”. Essas posições contraditórias condizem com o que é preconizado nos documentos oficiais que, como percebemos, assimilam uma verificação realizada no final do período, claramente somativa, a um processo de avaliação contínua de natureza formativa apoiado no diagnóstico das dificuldades.

³ Os professores entrevistados foram identificados pela letra “P” seguida por um número de 1 a 14.

Em nenhum momento, esses professores questionam a validade do relatório de desenvolvimento para ser, ao mesmo tempo, instrumento de diagnóstico durante o processo e de balanço final. Nas palavras de P3, há apenas uma preocupação com as especificidades do público avaliado, ou seja, o professor suspeita que não seja desejável avaliar crianças dessa idade da mesma forma como se avaliam adolescentes. Sua posição alinha-se a de McKay (2006) que, como vimos, defende uma abordagem específica para avaliar crianças aprendentes de língua devido às características distintivas desse público.

Um número menor de professores mostrou-se contrário à avaliação, conforme se constata nos depoimentos a seguir.

(P4) /.../ a secretaria pede uma avaliação, então nós temos que dar uma avaliação, entendeu? /.../ **o correto seria não ter avaliação**, o que é avaliar? né, porque às vezes eu posso ser até injusta com meu aluno, atribuir uma média e o aluno né dentro de outra disciplina ter uma evolução muito melhor, então a gente avalia por quê? Porque a secretaria exige uma avaliação.

(P2) Não, **não acho que é importante não**. Porque, assim eu acho que **é importante a avaliação no dia, na aula, a observação da aula mesmo**, como eles se saíram naquele tema, mas assim **fazer uma avaliação pra ver o quê que a criança conseguiu aprender e o que não, acho que não** porque eles tão num período assim de aquisição de novas coisas /.../

Fica evidente que P4 concebe a avaliação de forma bastante redutora, apenas como uma exigência formal e institucional, cujo objetivo não entende: “a gente avalia por quê?”. P2 também se mostra contrária à avaliação formal, de mera verificação (“ver o que a criança conseguiu aprender ou não”), mas não parece indicar outra função para a observação cotidiana em sala de aula que preconiza, uma vez que não especifica o uso previsto para os dados coletados, que, assim, continuam visando à constatação dos resultados (“[observar] como se saíram”). Os documentos oficiais, mais uma vez, não esclarecem os professores sobre como integrar a avaliação à aprendizagem, de modo que seu discurso reflète, ao mesmo tempo, um descontentamento com as práticas propostas e um fechamento na função somativa.

Na entrevista perguntamos aos professores ‘Como você avalia seus alunos e quais os instrumentos utilizados?’

A maioria dos professores afirmou que realiza atividades escritas, artísticas, como desenho e pintura e, atividades orais com foco na pronúncia. A fala de P1 explicita bem os procedimentos avaliativos adotados pelos professores.

(P1) Eu **faço atividades na sala de aula**, trabalhos. Por exemplo, vamos

trabalhar frutas hoje: desenhamos as frutas, pintamos, trabalhamos a pronúncia delas, tá fizemos a atividade, no final da atividade eu dou o visto e lanço quatro possíveis conceitos: Insuficiente quando o aluno ou não fez ou ficou muito ruim mesmo, Bom, Ótimo, Excelente, são esses quatros. [...] recolho os vistos de períodos em períodos e vou somando. Hoje, por exemplo, eu tava fazendo com os alunos do primeiro ano, recolhendo os cadernos, tava vendo essas atividades hoje: *greetings, school, colors*, quem tinha os vistos [...] eu vejo o conceito que prevaleceu em cada um deles /.../

(P13) Faço **avaliação oral e individual, quando é período de avaliação eu chamo de um por um** e a gente vai vendo o conteúdo, e a partir daí eu consigo ver mais ou menos né, o grau que eles já estão aí de desenvolvimento.

Conforme se observa em P1, a avaliação consiste em verificar se os alunos fizeram ou não a atividade no caderno. A partir daí é atribuído um conceito ao trabalho dos alunos. Nesse caso, a avaliação é praticada de acordo com as diretrizes oficiais, de forma contínua e cumulativa, isto é, o que P1 pratica é uma avaliação somativa continuada, já que a toda atividade é atribuída um conceito que vai entrar em uma espécie de média, mesmo que essa média não seja numérica (“vejo o conceito que prevaleceu”). Isso significa que todas as atividades de sala de aula transformam-se em atividades de avaliação, sem distinção entre as atividades de descoberta, de sistematização ou de exercitação do que é novo. Mas não encontramos alerta, nos documentos oficiais, mostrando que qualificar um desempenho enquanto ele ainda está sendo construído não faz sentido.

Também em P13, observa-se a prática de uma avaliação somativa, pois o professor realiza a avaliação em períodos dedicados especificamente a esse fim. Nesse caso, a avaliação nem é contínua nem formativa.

Os professores também afirmaram que fazem uso de observações para avaliar os alunos.

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

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

Conforme se observa na fala de P11, há uma tendência a observar ‘tudo’, o que deixa supor que essas observações não são planejadas, que não há objetivos de aprendizagem nem critérios de avaliação definidos. Ora, sendo apenas 45 minutos de aula semanais em turmas que têm, em média, 30 alunos, pode-se duvidar que um professor consiga observar ‘tudo’ em todos os alunos. Sem definir o que analisar e quantos alunos observar em cada aula, fica difícil fazer

um registro válido das aprendizagens dos alunos, como alerta Hadji (1992, p. 135) ao falar da ilusão de uma observação sem foco.

Utilizando a classificação de Hadji (1992) que apresentamos na seção 2.2 deste artigo, observamos que os professores mencionam, nas entrevistas, apenas duas categorias de instrumentos de avaliação, como sintetiza o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores

Instrumentos de coleta de dados	Instrumentos de ajuda ao aprendente	Instrumentos de comunicação dos resultados
- observação não planejada; - atividades no caderno; - atividades orais.		- relatório de desenvolvimento do aluno.

Destes instrumentos, apenas o relatório é oficial e deve ser entregue semestralmente aos pais dos alunos e à secretaria da escola. A observação não planejada, as atividades no caderno e atividades orais são mencionadas como dados utilizados para o preenchimento do relatório, mas em nenhum momento são encaradas como instrumentos formativos suscetíveis de fomentar o processo de construção das competências esperadas.

Diante disso, perguntamos aos professores: ‘Em sua opinião, o relatório é um instrumento de avaliação formativa ou somativa? Justifique’. O Gráfico 2 a seguir apresenta o percentual de respostas dadas pelos entrevistados.

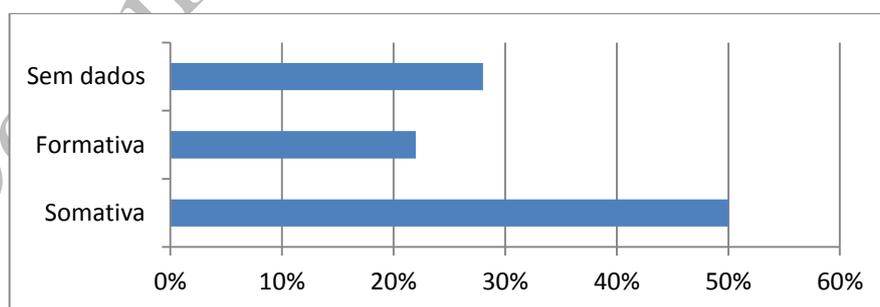


Gráfico 2 – Função da avaliação no relatório de desenvolvimento do aluno

Metade dos professores optou em classificar o relatório como um instrumento relacionado à modalidade somativa da avaliação, o que condiz com as orientações contidas nos documentos oficiais.

(P10) Bom, é **somativa**, só. Pra mim, só pedem, **como se fosse uma somatória**/.../ como se fosse um documento, entendeu?

(P8) /.../ seria muito interessante que o aluno tivesse um *feedback*, mas o problema é que quando a gente vai ler esse relatório, a gente lê pro pai /.../ e **aí eu não acredito que seja muito, eh, formativo, eu acho que tá mais somativo** /.../

Como se pode observar nos excertos acima, P10 afirma que o registro é apenas uma exigência institucional, “um documento” que não favorece a aprendizagem dos alunos como seria o caso de um instrumento formativo. P8 questiona-se em relação ao impacto do instrumento, em termos de regulação, já que a informação é repassada posteriormente ao período de ensino/aprendizagem e não a seus principais destinatários: os aprendentes. Segundo essa professora para ter um efeito formativo, seria preciso que o aluno fosse informado, não apenas seus pais. Conforme constata Fernandes (2009, p. 61) “[...] o que acontece muitas vezes é que o *feedback* ou a informação proporcionada não conduz a nenhuma ação, ou conjunto de ações, que elimine a diferença entre o que se pretende alcançar e o que efetivamente se alcançou” (FERNANDES, 2009, p. 61).

Um percentual pequeno de professores identifica um potencial formativo no relatório de desenvolvimento, por entender que os dados ali coletados podem ser revertidos em prol da aprendizagem.

(P13) /.../ é **formativa**, porque a partir dali que eu faço essa avaliação, aí que **eu vou vendo o que precisa melhorar**, quais são os conteúdos que eu preciso trabalhar mais com eles.

Os professores que fazem essas considerações indicam que, pelo menos em seu discurso, o registro do desenvolvimento do aluno lhes permite regular as atividades de ensino e as aprendizagens dos alunos. Apesar de os objetivos da avaliação preconizados nos documentos oficiais estarem voltados para a verificação da aprendizagem, esses professores vislumbram a possibilidade de integrar a avaliação ao ensino e realizar, de fato, não só uma avaliação contínua, mas também formativa.

(P6) /.../ **o relatório te dá embasamento aonde teu aluno parou, o que foi que ele conseguiu desenvolver naquele semestre, e a gente tentar procurar melhorar o conhecimento daquele aluno**/ até a nossa prática em sala de aula, porque aquele desenvolveu e o outro não? Por que a oralidade daquele tá melhor e o outro não? E às vezes a gente vai verificar que é porque ele tem problema de dicção, tudo isso a gente tem que ver /.../

Porém, essa regulação ainda está longe de ocorrer durante as atividades, uma vez que os dados dizem respeito a um período de ensino/aprendizagem encerrado (“o que ele conseguiu desenvolver *naquele semestre*”).

Ainda nos parece significativo constatar que quase um terço dos entrevistados não consegue definir a natureza do relatório de desenvolvimento. Na medida em que o discurso oficial oscila entre o acompanhamento e a verificação, não é de se espantar que o instrumento preconizado para essa avaliação contínua, porém somativa, não seja identificado nem como somativo nem como formativo.

O *Regimento escolar unificado da rede municipal de educação*, afirma que no 1º ano a avaliação não terá caráter de retenção. Perguntamos: ‘Em sua opinião, a retenção no 1º ano é positiva ou negativa? Por quê?’. As respostas recebidas constam do Gráfico 3 a seguir.

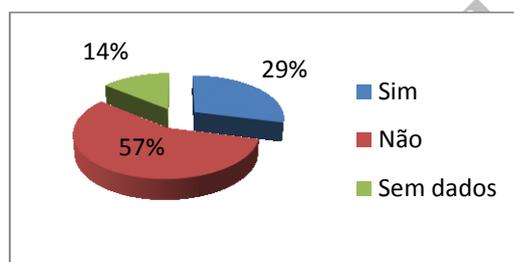


Gráfico 3 – A retenção no 1º ano é positiva?

A maioria dos professores (57%) mostrou-se contrária à retenção dos alunos no 1º ano, conforme se constata nos excertos a seguir:

(P9) /.../ não há necessidade de reter esse aluno **porque é um aluno que tá iniciando**, eu penso que o desenvolvimento ele acontece com o tempo né, às vezes a criança no início, ela estranha, **mas quem sabe com o tempo né, ela passa a ter mais amor, mais apego ao idioma estudado que é o Inglês /.../**

(P5) /.../ pra ter caráter de retenção acho que seria muito cruel com eles. /.../ **porque eles ainda não estão alfabetizados né /.../ não estão maduros /.../ se fosse pra reter ia ser muito aluno.**

(P3) Eh, o aluno ficar reprovado ou retido no primeiro ano, ele tem que ter uma deficiência muito grande /.../ então eu penso que a avaliação não deveria reter mesmo o aluno no primeiro ano, **porque isso talvez não ajudaria, né, ele a desenvolver /.../**

(P8) /.../ nós não temos como reter um aluno no primeiro ano em Língua Inglesa /.../ até **porque ou de uma maneira ou de outra essa língua, ela é imposta a ele /.../** então ele mal começou a primeira língua e já dá de cara com outra e aí, na minha

opinião, ele não tem obrigação de ter domínio de/ nem dos conceitos básicos/.../ não acredito que a retenção seja o caminho no primeiro ano.

Dentre as justificativas apontadas nos excertos acima, está a de que o aluno ainda não foi alfabetizado e que está iniciando a aprendizagem de uma língua que ele não escolheu estudar. Há também a preocupação, por parte de P9, de que a reprovação interfira na relação afetiva com o idioma estudado e nas atitudes da criança em relação a ele. P3, por sua vez, acredita que a retenção não teria efeitos positivos no desenvolvimento do aluno. Essa postura é defendida por McKay (2006) que, ao falar da vulnerabilidade como uma das características distintivas das crianças, destaca a avaliação como uma oportunidade para elas experimentarem o sucesso. É interessante notar que, apesar de mencionar o processo no qual os jovens alunos se encontram, nenhum dos entrevistados contrários à retenção desses alunos sugere o uso de um instrumento realmente formativo.

As entrevistas indicam que essa opinião não é unânime, uma vez que 29% dos professores se mostraram favoráveis à retenção do aluno, mesmo no 1º ano.

(P1) É eu acho o seguinte, **se tem avaliação, teria de ter retenção**. Acho que não faz sentido você avaliar, tal, tudinho, teve todo um trabalho e demonstrou que alguns alunos estão aptos, outros não, tá entendendo? /.../ **Eu acredito que se tivesse a retenção ia ser um estímulo pra acelerar, ‘opa, eu num quero ficar, então vou me acelerar mais um pouco /.../**

(P10) /.../ **se ele não tá progredindo, ele não pode passar pra outra turma/ vai atrapalhar tanto o andamento da outra turma**, como o dele e como o do professor. Ele deveria ficar retido /.../

(P11) /.../ a retenção, se tivesse, ela seria positiva, mas como não tem acho negativa. **Acho que deveria ter em qualquer disciplina.**

(P14) /.../ não só no primeiro, porque até o quinto ano ele não retém, nem Inglês, nem Libras, nem Espanhol/.../ **deveria reter o aluno sim**, porque até então não deixa de ser uma disciplina normal como as outras, mas eles têm essa exclusão /.../

Na fala de P1, é possível perceber uma concepção de avaliação estritamente classificatória cuja função principal é aprovar/reprovar o aluno: a avaliação não tem razão de ser se não houver retenção. Há, nos dizeres desse professor, a crença de que a possibilidade de reprovação pode incentivar o aluno a estudar mais. A opinião de P1 é compartilhada por outros professores, conforme comprovam os excertos acima. P10 vê a retenção como uma forma de evitar que o aluno na série seguinte seja um empecilho para o trabalho do professor e para o progresso da turma. Ora, a avaliação que deveria ser um meio de ajudar o aluno a vencer suas

limitações para progredir, transforma-se em um instrumento de seleção entre aqueles que são dignos do interesse do professor e os outros. Vale ressaltar que estamos falando de crianças de seis anos que acabaram de entrar na escola e estão sendo avaliados formalmente pela primeira vez. Nesse caso, há uma redução das funções da avaliação, bastante criticada pelos estudiosos (LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999; FERNANDES, 2009) que defendem uma avaliação a serviço da aprendizagem, não da reprovação. Conforme sustenta Luckesi (2011, p. 55) “o objetivo da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento e seu consequente desenvolvimento”.

4. Considerações finais

As diretrizes oficiais sobre avaliação da aprendizagem no contexto de ensino aqui analisado alinham-se, aparentemente, à modalidade de avaliação formativa quando se referem a um processo contínuo. Contudo, constatamos que os próprios documentos, ao tratar dos objetivos da avaliação, comungam dos princípios da avaliação somativa, quando propõem fazer um balanço das aprendizagens, verificar, ao final de um período de ensino, o que foi aprendido com o intuito de promover ou reter o aluno. Nessa linguagem, a avaliação como processo contínuo formativo, que visa, sobretudo, melhorar as aprendizagens dos alunos, confunde-se com a avaliação somativa.

Da mesma forma, percebe-se, no discurso dos professores, que há, em sua prática, um predomínio da avaliação somativa continuada, e mesmo da avaliação somativa ao final do processo de ensino/aprendizagem, somente no ‘período de avaliação’. A concepção de avaliação como obrigação institucional presente na fala de um dos professores vem reforçar a ideia de que a avaliação somativa está mais presente na prática cotidiana do que se imagina. Apesar de termos encontrado nesse contexto de ensino/aprendizagem/avaliação uma série de elementos que poderiam indicar que há uma prática formativa, tais como: a ausência de retenção, a ausência de notas, conceitos, provas, o uso de instrumentos como observação e relatórios, a prática avaliativa em si não pode ser considerada formativa, uma vez que se propõe apenas a verificar o que os alunos aprenderam. Essas ambiguidades transparecem nos depoimentos dos professores que, em alguns momentos, questionam o verdadeiro sentido da avaliação que são levados a realizar.

Conforme mencionamos anteriormente, a presente reflexão é parte de uma investigação em andamento, portanto, nem de longe se pretende esgotar o assunto. É preciso, ainda, analisar

os relatórios de desenvolvimento dos alunos elaborados pelos professores entrevistados e confrontá-los com os documentos aqui mencionados e com os objetivos de ensino definidos nos projetos pedagógicos das respectivas escolas. A análise dos relatórios há de complementar esses resultados preliminares, mostrando se as incongruências aqui evidenciadas se manifestam no preenchimento e no uso desses relatórios. Deste modo, será possível elaborar uma proposta de avaliação para este contexto de ensino que de fato possibilite melhorias nas aprendizagens dos alunos e se coadune com os objetivos de aprendizagem para essa faixa etária.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18.ed. Campinas (SP): Papirus, 2011.
- BARLOW, M. **Avaliação escolar: mitos e realidades**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. 174 p.
- BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 2010, 244 f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 367 p.
- BRASIL, “LEI n.º 9394, de 20.12.96, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**”. In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.
- CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. (2004) Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf> . Acesso em 07/08/2013.
- CAMERON, L. **Teaching English to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 278 p. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- XXXX. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Eixos norteadores para elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos**. xxxx, 2012a.
- XXXX. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Planejamento de inglês 1ª série – ensino fundamental de 9 anos**. xxxx, 2012b.
- XXXX. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Regimento escolar unificado da rede municipal de xxxx**. xxxx, 2013.

CUNHA, M. C. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. **Moara**, Revista dos cursos de pós-graduação em Letras. Belém: EDUFPA, n° 9, 1998. p.105-133.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009. 222 p.

HADJI, C. **L'évaluation, règles du jeu**: des intentions aux outils. 3ème éd. Paris: ESF, 1992. 191 p.

_____. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007. 127 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011. 448 p.

MCKAY, P. **Assessing young language learners**. New York: Cambridge University Press, 2006. 388 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.

_____. Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? **Formation professionnelle Suisse**, 2001, n° 4. p. 25-28

Disponível

em

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.html

Acesso em: 12/01/2014

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVA et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação, 9. 2009. Paraná. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, p. 4554-4566.

Disponível

em

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em 15/09/2013.

Artigo recebido em: 28.02.2014

Artigo aprovado em: 21.05.2014