

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ANA PAULA DE LIMA

**Análise de propostas de avaliação de rendimento
em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I**

CAMPINAS

2011

ANA PAULA DE LIMA

**Análise de propostas de avaliação de rendimento
em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I**

**Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem,
da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título
de Mestre em Linguística Aplicada.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

CAMPINAS

2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

L628a

Lima, Ana Paula de.

Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I / Ana Paula de Lima.
-- Campinas, SP : [s.n.], 2011.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino - Crianças. 2. Rendimento escolar - Avaliação. 3. Livros didáticos. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Analysis of achievement tests proposed by some English textbooks for elementary school.

Palavras-chave em inglês (Keywords): teaching foreign language to young learners; Achievement test; Textbook.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

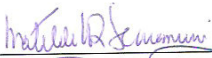
Banca examinadora: Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (orientadora), Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher.
Suplentes: Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro e Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato.

Data da defesa: 22/02/2011.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci



Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula



Terezinha de Jesus Machado Maher



Eliane Hercules Augusto Navarro

Marcelo El Khouri Buzato

IEL/UNICAMP
2011

Dedico este trabalho ao meu pai, por me ensinar a importância da educação, pelos investimentos e, principalmente, pelo incentivo.

À minha mãe (*in memoriam*) por iluminar meu caminho.

Ao meu irmão, pelo companheirismo e zelo.

Aos meus avós, pelo amor e pelas orações.

À Marlene, amiga de todas as horas.

Ao Ricardo, por todo carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, meu sincero agradecimento pela seriedade e comprometimento com que orientou esta e tantas outras pesquisas na área de Linguística Aplicada, contribuindo, de modo inestimável, para nossa formação como professores e, principalmente, como cidadãos.

À Prof^a Dr^a Cláudia Hilsdorf Rocha, pelas discussões teóricas que tanto enriqueceram minha pesquisa, pela disponibilidade, respeito e paciência.

À Prof^a Dr^a Terezinha de Jesus Machado Maher e à Prof^a Dr^a Sandra Regina Buttros Gattolin, pelas contribuições por ocasião do exame de qualificação e pela participação também no momento de sua defesa.

Ao Prof Dr Marcelo El Khouri Buzato e à Prof^a Dr^a Eliane Hércules Augusto Navarro, pelo apoio demonstrado por meio do aceite da Suplência.

A todos os professores responsáveis por minha formação, pelo carinho e dedicação que despertaram em mim o interesse e amor pela docência.

A todos os meus amigos e familiares, pelo apoio incondicional nos momentos de incerteza, pelas palavras acolhedoras e carinho. Agradeço, ainda, aos que, mesmo distantes, iluminam meu caminho.

Ao CNPq e aos funcionários do Instituto de Estudos da Linguagem, pela colaboração.

A Deus, pelo equilíbrio e força para a concretização deste trabalho.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não
é a preparação para a vida, é a própria vida”.*

John Dewey

RESUMO

O ensino de língua inglesa tem se iniciado cada vez mais cedo nas escolas regulares brasileiras (SCHEIFER, 2008; COSTA, 2008). A expansão desse ensino incentiva as pesquisas na área, que revelam, dentre outras coisas, a escassez de estudos sobre o livro didático de língua inglesa (RAMOS; ROSELLI, 2008) e sobre avaliação em língua estrangeira para crianças (REA-DICKINS; RIXON, 1997; SCARAMUCCI *et al.*, 2008; COSTA, 2008). Esses dados nos chamaram a atenção, tendo em vista a forte influência dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem de línguas (RICHARDS, 2002; PINTO; PESSOA, 2009; DIAS, 2009, dentre outros), bem como das avaliações na vida dos alunos, no ambiente escolar e na sociedade como um todo (SCARAMUCCI, 1998/1999; 2000/2001; 2004; 2006; HUGHES, 2003; SHOHAMY, 2004; MCNAMARA, 2000), podendo causar tanto impactos positivos quanto negativos. Propomo-nos, então, neste trabalho qualitativo e de cunho interpretativista, a analisar as avaliações de rendimento sugeridas por alguns livros didáticos de inglês voltados para alunos do Ensino Fundamental I. Como as avaliações de rendimento visam a observar se os objetivos de ensino foram alcançados, nosso objetivo é analisar se as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que as fundamentam são as mesmas que embasam o ensino, bem como se os objetivos de ensino são contemplados na avaliação. Analisamos, ainda, se as avaliações propostas por esses materiais estão em consonância com o que as pesquisas na área de avaliação consideram adequadas para a condução do processo de ensino-aprendizagem-avaliação nesse segmento. A análise revelou desencontros entre o que se ensina e o que se avalia, tendo em vista que nem todos os conteúdos ensinados são avaliados e que as habilidades orais, apesar de enfatizadas pelos materiais, são pouco recorrentes nas avaliações. Observamos também que, apesar da maioria das avaliações refletir as visões de linguagem, ensino e aprendizagem que embasam o ensino, essas concepções estão muito distantes das visões mais contemporâneas, segundo as quais a aprendizagem ocorre por meio da interação significativa e a língua é entendida como um sistema holístico de comunicação e de reflexão que permite ao indivíduo “agir no mundo” (SCARAMUCCI, 2006, p. 59).

Palavras-chave: ensino de língua estrangeira para crianças, avaliação de rendimento, livro didático.

ABSTRACT

Even though the teaching of foreign languages is not mandatory in Elementary School in Brazil, English has been taught since early schooling (ROCHA, 2006; SCHEIFER, 2008; COSTA, 2008). The interest in this area has increased and research has shown the scarcity of studies about English textbooks (RAMOS; ROSELLI, 2008) and assessment (REA-DICKINS; RIXON, 1997; SCARAMUCCI *et al.* 2008; COSTA, 2008) for children. Considering the influence of textbooks (RICHARDS, 2002; PINTO; PESSOA, 2009; DIAS, 2009) and assessments (SCARAMUCCI, 1998/1999; 2000/2001; 2004; 2006; HUGHES, 2003; SHOHAMY, 2004; MCNAMARA, 2000) in the teaching-learning process, we conducted this qualitative and interpretive study to analyze the tests proposed by some English textbooks for elementary level students in order to observe the concepts of language teaching and learning that underlie them; in addition, we investigated whether the learning objectives are included in the assessment. We also analyzed whether the tests proposed by these materials are in line with what the research in the language assessment area consider appropriate to conduct the teaching-learning-assessment process in this segment. This study shows that there is a mismatch between teaching and assessment: the content taught is not totally assessed and the oral skills, although emphasized in the material, are not usually evaluated in the tests. Most of the tests reflect the views of language, teaching and learning that underlie the teaching process. However these concepts are not on a par with contemporary views, in which learning occurs through interaction and meaningful language is understood as a holistic system of communication and reflection that allows the individual to "act in the world" (SCARAMUCCI, 2006, p. 59).

Keywords: teaching foreign language to young learners, achievement test, textbook.

LISTA DE ABREVIATURAS

CENP –	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
DEETI –	Diretrizes da Escola de Tempo Integral
LA –	Linguística Aplicada
LE –	Língua Estrangeira
LEC –	Língua Estrangeira para Crianças
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI –	Língua Inglesa
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEE –	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TPR	Total Physical Response
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: A trajetória da investigação	1
1.1 Justificativa	4
1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa	9
1.3 Organização da dissertação	10
CAPÍTULO II: Metodologia de pesquisa	13
2.1 Natureza da pesquisa	13
2.2 A escolha das coleções	14
2.3 A seleção dos volumes	18
2.4 A organização das coleções, das unidades e os objetivos das diversas seções dos livros didáticos	20
2.4.1 A coleção <i>Happy Book – nova edição, ensino fundamental de 9 anos</i>	21
2.4.2 A coleção <i>Tic Tac Toe: English for kids</i>	24
2.4.3 A coleção <i>Bounce for Kids</i>	28
2.4.4 A coleção <i>Surprise, Surprise!</i>	30
2.4.5 Observações gerais acerca das coleções: similaridades e diferenças	34
CAPÍTULO III: Fundamentação teórica	37
3.1 Visões de linguagem, teorias de aprendizagem, abordagens e métodos de ensino de LE: implicações para a avaliação	37
3.2 O ensino de LE nos anos iniciais da educação formal no contexto educacional brasileiro	45
3.3 O uso de livros didáticos nas aulas de línguas	51
3.4 Avaliação em LE	58
3.4.1 A avaliação nas aulas de LEC: por que e como avaliar	66

	crianças?	
3.4.2	As avaliações nos livros didáticos de LEC	70
3.5	Resumo do capítulo	71
CAPÍTULO IV: Análise dos dados e discussão dos resultados		75
4.1	<i>Happy Book</i> – 1ª série	75
4.1.1	Livro didático <i>Happy Book</i> – 1ª série	75
4.1.2	Atividades de avaliação das Lições 3 e 4 do livro didático <i>Happy Book</i> – 1ª série	81
4.2	<i>Tic Tac Toe</i> – volume 1	84
4.2.1	Livro didático <i>Tic Tac Toe</i> – volume 1	85
4.2.2	Atividades de avaliação das Unidades 5 e 6 do livro didático <i>Tic Tac Toe</i> – volume 1	88
4.3	<i>Bounce for Kids</i> – volume 2	90
4.3.1	Livro didático <i>Bounce for Kids</i> – volume 2	90
4.3.2	Atividade de avaliação da Unidade 3 do livro didático <i>Bounce for Kids</i> – volume 2	93
4.4	<i>Surprise, Surprise!1</i>	96
4.4.1	Livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	97
4.4.2	Atividade de avaliação da Unidade 1 do livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	100
4.5	Conclusões	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		111
BIBLIOGRAFIA		121
ANEXOS		

Anexo A	Avaliação proposta pelo livro didático <i>Happy Book</i> – 1ª série	123
Anexo B	Avaliação A do livro didático <i>Tic Tac Toe</i> – volume 1	125
Anexo C	Avaliação B do livro didático <i>Tic Tac Toe</i> – volume 1	126
Anexo D	Avaliação do livro didático <i>Bounce for Kids</i> – volume 2	127
Anexo E	Auto-avaliação do livro didático <i>Bounce for Kids</i> – volume 2	128
Anexo F	Ficha de avaliação individual do livro didático <i>Surprise, Surprise!1)</i>	129
Anexo G	Orientações ao professor e avaliação de compreensão oral do livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	130
Anexo H	Orientações para as avaliações de produção oral do livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	131
Anexo I	Orientações ao professor e avaliação de compreensão escrita do livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	132
Anexo J	Orientações para as avaliações de produção escrita do livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	133
Anexo K	Auto-avaliação proposta pelo livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	134
Anexo L	Seção “ <i>Now I can...</i> ” proposta pelo livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema proposto para representar a avaliação de rendimento	60
-----------------	---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações gerais sobre as coleções analisadas	17
Quadro 2	Informações sobre as coleções selecionadas para o	20

	estudo	
Quadro 3	Organização do livro didático <i>Happy Book</i> – 1ª série	24
Quadro 4	Organização do livro didático <i>Tic Tac Toe</i> – volume 1	27
Quadro 5	Organização do livro didático <i>Bounce for Kids</i> – volume 2	30
Quadro 6	Organização do livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	34
Quadro 7	Conteúdos, objetivos, visões de linguagem e aprendizagem do livro didático <i>Happy Book</i> – 1ª série	81
Quadro 8	Conteúdos, objetivos, visões de linguagem e aprendizagem do livro didático <i>Tic Tac Toe</i> – volume 1.	87
Quadro 9	Conteúdos, objetivos, visões de linguagem e aprendizagem do livro didático <i>Bounce for Kids</i> – volume 2	93
Quadro 10	Conteúdos, objetivos, visões de linguagem e aprendizagem do livro didático <i>Surprise, Surprise!1</i>	100

CAPÍTULO I

A trajetória da investigação

O ensino de língua estrangeira (doravante LE), em especial da língua inglesa (doravante LI), tem, seguindo uma tendência mundial, se iniciado cada vez mais cedo, em diversos contextos, incluindo-se as escolas regulares brasileiras (SCHEIFER, 2008; COSTA, 2009, dentre outros).

Pesquisadores de diversos países têm apresentado interesse pelo ensino de inglês para crianças¹. Dentre vários trabalhos, podemos citar Lassche (2009), que desenvolve uma pesquisa acerca da utilização de portfólios no ensino de LI para crianças nas escolas japonesas, e Carless (2006), que discute um programa colaborativo de ensino inglês na infância em Hong Kong, no qual professores falantes nativos de LI trabalham em conjunto com professores chineses.

No Brasil, apesar de seu caráter facultativo², o ensino de LI para crianças já está consolidado nos institutos de idiomas, bem como na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas regulares particulares (ROCHA, 2006). Nas escolas da rede pública, esse ensino encontra-se ainda em fase de desenvolvimento, dependendo de iniciativas municipais, conforme apontado em algumas pesquisas (ROCHA, 2006; MACHADO, 2008,

¹ De acordo com a legislação brasileira, são consideradas crianças as pessoas com até 12 (doze) anos incompletos. Entretanto, destacamos que o termo é utilizado no presente trabalho para referir-se aos aprendizes de LE que se encontram cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, aprendizes entre 6/7 e 10 anos, aproximadamente, o que reflete o contexto do Ensino Fundamental I, mais especificamente.

² De acordo com o §5º do Art. 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna deve ser incluído na parte diversificada do currículo a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, ou 6º ano, segundo a nomenclatura do Ensino Fundamental de nove anos. O documento está disponível em meio digital no seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2010.

dentre outros) e estaduais, como o Programa Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo³.

Essa expansão tem aumentado, como é de se esperar, o interesse de pesquisadores pela área, afirmação que pode ser comprovada pelo número crescente de trabalhos publicados nos últimos anos, conforme salientam Rocha *et al.* (2010), em uma coletânea de artigos envolvendo o ensino-aprendizagem em contexto brasileiro, questões de bilinguismo e formação de professores. Nessa mesma direção, destaca-se ainda outra importante obra, qual seja, o volume 48 (2) da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, publicado em 2009, organizado por Scaramucci e Rocha, cujo tema, *Língua Estrangeira para Crianças*, é abordado sob diversas perspectivas e contextos, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento focalizado nesta dissertação.

Os estudiosos da área discutem, entre outras questões e sem chegarem a um consenso, a viabilidade de se iniciar o ensino de LI cada vez mais cedo (ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2000/2001; SANTOS, 2005), problemas relacionados à formação de professores para atuarem nesse contexto específico (PIRES, 2004) e a falta de parâmetros oficiais que orientem o referido ensino (ROCHA, 2006, 2010).

As pesquisas revelam, ainda, que poucos são os estudos sobre o livro didático de LI para crianças (RAMOS; ROSELLI, 2008; TÍLIO; ROCHA, 2009) e muito menos ainda sobre avaliação (REA-DICKINS; RIXON, 1997; SCARAMUCCI *et al.*, 2008; COSTA, 2009). Esses dados nos chamaram a atenção, tendo em

³ No Estado de São Paulo, as escolas da rede pública aderiram, nos termos da Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005, ao Projeto Escola de Tempo Integral, que aumenta para 37 (trinta e sete) ou 45 (quarenta e cinco) a carga horária semanal e para 9 (nove) aulas de 50 (cinquenta) minutos a jornada diária dos alunos do Ensino Fundamental. As alterações curriculares foram oficializadas pela Resolução SE nº 93 de 12 de dezembro de 2008, que revoga anteriores, e incluíram a implantação das Oficinas Curriculares, no período vespertino, divididas entre oficinas de natureza obrigatória (Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional) e opcional, das quais destacamos a Oficina “Língua Estrangeira Moderna – Inglês”, que prevê uma aula semanal de LI para cada ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. As Diretrizes para a Escola de Tempo Integral se encontram disponibilizadas em meio digital no site: http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/mat_apoio/Diretrizes%20Versão%20Final.pdf. Acesso em: 08 de janeiro de 2010.

vista a forte influência que o livro didático exerce no processo de ensino-aprendizagem de LE (RICHARDS, 2002; PINTO; PESSOA, 2009; DIAS, 2009, dentre outros) e sua importância para o professor nos mais variados contextos, em especial para aqueles profissionais que possuem menos experiência (CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991; SILVA, 2009, somente para mencionar alguns exemplos), tendo em vista que esse material pode ser utilizado como apoio pedagógico para planejamento das aulas, como fonte de textos e atividades, bem como suporte teórico, conforme bem pontua Ramos (2009).

Além disso, no que se refere à área de avaliação, a formação do professor de línguas é, geralmente, precária. Muitas vezes, o profissional não está preparado para utilizar a avaliação “com sua função diagnóstica e verdadeiramente educativa, de identificação das falhas e lacunas no processo de ensino/aprendizagem quando ainda é possível revertê-lo e retroalimentá-lo” (SCARAMUCCI, 2006, p. 51 – 52) e acaba utilizando a avaliação apenas para fins classificatórios, podendo causar impactos negativos.

De acordo com Scaramucci (2000/2001), na prática de sala de aula, quase não há relação entre os objetivos de ensino e os de avaliação, nem entre a abordagem de ensinar e a de avaliar. A autora afirma, ainda, que essa desarmonia pode ser causada pela falta de explicitação de objetivos por parte do professor, que, muitas vezes, elabora seu planejamento apenas para fins burocráticos. Nesse sentido, o material didático adotado, que tem seus próprios objetivos e, subjacente, uma abordagem, que reflete as visões de linguagem, de ensinar e de aprender de seu autor (SCARAMUCCI, 2000/2001; 2006), passa a orientar tanto o ensino quanto a avaliação nas aulas de línguas, o que, portanto, também se aplica ao ensino de LI no início da escolarização, contexto este privilegiado desta pesquisa.

Considerando o grande poder que as avaliações exercem na sociedade (SCARAMUCCI, 1998/1999; 2000/2001; 2004; 2006; HUGHES, 2003; SHOHAMY, 2004; MCNAMARA, 2000, dentre outros) e na vida das pessoas, e atrelando tal pressuposto ao contexto focalizado neste estudo, temos como objetivo analisar as

avaliações propostas por alguns livros didáticos de inglês para alunos do Ensino Fundamental I, selecionados aleatoriamente, conforme discutiremos mais detalhadamente em seções posteriores, a fim de identificar as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem que as fundamentam e averiguar se elas se coadunam com as visões mais contemporâneas, das quais compartilhamos. Observamos, ainda, se os objetivos de ensino e os conteúdos desenvolvidos pelos materiais são contemplados nas avaliações.

1.1 Justificativa

Ao justificar a relevância deste estudo na área aplicada, é importante, primeiramente, que discorramos sobre questões de avaliação e de como ela tem sido tratada no campo da Linguística Aplicada (doravante LA).

De acordo com Scaramucci (2000/2001, p. 98), a avaliação de rendimento, “conduzida pelo professor em sala de aula como parte do processo de ensino/aprendizagem”, tem como objetivo principal coletar informações acerca do nível de conhecimentos e/ou capacidades ou competências do aluno que embasem as tomadas de decisão do profissional. A pesquisadora aponta que as decisões tomadas a partir da interpretação das evidências coletadas pelos instrumentos avaliativos são de natureza diversa e podem tanto visar o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, quanto ser apenas burocráticas, justificando, por exemplo, a aprovação ou a retenção do aluno.

A autora enfatiza que, apesar da função diagnóstica, que permite a identificação de falhas e lacunas no processo de ensino-aprendizagem, há uma grande valorização do caráter classificatório da avaliação:

Na prática, a função diagnóstica, dimensão verdadeiramente educativa da avaliação, tem sido ignorada e substituída pela função classificatória, tornando a avaliação a fase do processo de

ensino/aprendizagem mais valorizada pela escola, professores, alunos, pais, sociedade em geral, não pela sua função iluminadora mas pelo poder que ela encerra, pelas decisões que são tomadas em seu nome; os conteúdos avaliados são automaticamente valorizados, fazendo dela um instrumento de poder do professor e da escola, instrumento disciplinador, condicionador externo da motivação e da aprendizagem, mecanismo para garantir que o currículo ou programa seja cumprido, dentre outros (SCARAMUCCI, 2000/2001, p. 100)

Nesse sentido, entendemos que a valorização da função classificatória da avaliação justifica-se pelo seu poder de definir o futuro do aluno no contexto escolar, de estimular e/ou obrigar o aluno a estudar, de assegurar o cumprimento do currículo, etc. A influência das avaliações na sociedade em geral, denominada impacto, bem como no ambiente escolar e nos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (alunos, professores, pais, etc.), mais conhecida como efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) tem recebido, nos últimos anos, a atenção de estudiosos da área de LA (ALDERSON; WALL, 1993; BACHMAN; PALMER, 1996; SCARAMUCCI, 2004, dentre outros).

Quando uma avaliação, seja de rendimento ou externa, exerce um efeito retroativo potencial no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor prepare aulas melhores e com que os alunos se dediquem mais ao desenvolvimento das competências ou habilidades avaliadas na prova, por exemplo, consideramos que o efeito retroativo da avaliação é positivo ou benéfico (SCARAMUCCI, 2000/2001). Entretanto, por outro lado, baseada nos estudos de Alderson e Wall (1993), Scaramucci (2000/2001, p. 102) afirma que:

Os alunos podem se sentir ansiosos por terem que agir sob pressão, e essa ansiedade pode ter efeitos negativos em seu desempenho, assim como no professor, que passaria a ensinar os conteúdos do exame, ou a “ensinar para o exame”, causando um indesejável estreitamento do currículo.

De acordo com a autora, uma mesma avaliação pode causar efeitos positivos e negativos, dependendo da personalidade dos envolvidos e das visões

de ensinar, aprender, avaliar e ser avaliado de professores e alunos. Além disso, com base em pesquisa sobre o vestibular de inglês da Unicamp, Scaramucci (1999) corrobora os resultados de Alderson e Wall (1993), enfatizando que a qualidade do efeito retroativo de uma avaliação é intermediada por várias forças presentes na sociedade, não decorrendo exclusivamente da qualidade da avaliação, ou seja, não necessariamente um bom teste terá efeitos positivos e um mau teste terá efeitos negativos.

A maioria dos estudos sobre efeito retroativo é conduzida em contextos de exames externos e de alta relevância (*high stakes tests*)⁴, conforme podemos notar em diversos trabalhos (SCARAMUCCI, 1999; BARTHOLOMEU, 2002, somente para citar alguns pesquisadores brasileiros). Em nossa pesquisa, assim como nos trabalhos de Avelar (2001) e Oliveira (2009), reforçamos a necessidade de estudos acerca do efeito retroativo das avaliações desenvolvidas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem de LE, bem como a importância de utilizar as avaliações de rendimento visando a um efeito positivo no ensino, não como mero instrumento classificatório e promotor de exclusão social e cultural (MCNAMARA, 2000).

Mesmo havendo interesse crescente por temas relacionados à avaliação no contexto educacional brasileiro (SCARAMUCCI, 2006) – em especial quando se trata de testes externos ao processo de ensino-aprendizagem e de alta relevância – e mudanças no discurso dos professores, que indicam insatisfação com relação à prática avaliativa que vem sendo desenvolvida atualmente (SCARAMUCCI, 1998/1999), a avaliação continua sendo entendida simplesmente como uma etapa independente do processo de ensino-aprendizagem em que o professor, munido do poder que lhe é atribuído, verifica os acertos e erros dos alunos a fim de classificá-los. Para Scaramucci (2006, p. 51):

⁴ Quando as decisões tomadas com base nos resultados obtidos em um teste são muito significativas (admissão em um curso ou emprego, por exemplo), os testes são classificados como testes de alta relevância (MCNAMARA, 2000).

[...] a avaliação ainda é tratada de forma marginal e periférica, restrita à função classificatória e promocional, apesar do reconhecimento do poder que a envolve – as tentativas de tratá-la de forma mais focalizada têm se limitado a concebê-la como um conjunto de técnicas complicadas, na maior parte das vezes dissociadas das questões de ensino, de planejamento, metodologias e materiais de ensino, como se fosse um mero apêndice.

No que se refere ao ensino de LE na infância, área de nosso interesse, poucos são os trabalhos publicados sobre avaliação, entretanto, de acordo com McKay (2006), o número de estudos sobre o assunto está aumentando. Além do livro de McKay, outra importante obra acerca da avaliação no ensino de língua estrangeira para crianças (doravante LEC)⁵ é o volume 17 (2) da revista *Language Testing*, organizado por Rea-Dickins e publicado em 2000.

McKay (2006) apresenta os principais objetivos das pesquisas sobre avaliação em LEC: primeiramente, os estudos na área são importantes no sentido de investigar e compartilhar as práticas avaliatórias atuais; o segundo propósito dessas pesquisas é garantir que as avaliações sejam válidas e justas, fornecendo, assim, informações significativas e apropriadas acerca das capacidades dos alunos; o terceiro objetivo dos estudos é compreender a natureza da proficiência e o progresso da capacidade de uso da linguagem das crianças; por fim, o quarto propósito das pesquisas é investigar e buscar diminuir o efeito retroativo negativo que pode ser causado pelas avaliações, o que consideramos de extrema importância quando tratamos do ensino de LE na infância.

A escassez de trabalhos na área de avaliação em LE na infância (REA-DICKINS; RIXON, 1997; SCARAMUCCI *et al.*, 2008; COSTA, 2009), bem como de estudos que analisem livros didáticos voltados para o público infantil, em contexto de escola de idiomas e de ensino regular (RAMOS; ROSELLI, 2008; TÍLIO; ROCHA, 2009) e/ou que sugiram critérios específicos para a análise de tais materiais nos motivou ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, como

⁵ Nesta dissertação, utilizamos os termos LEC, LE na infância e LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação formal como intercambiáveis.

consequência do aumento significativo de crianças aprendendo inglês, observamos também um aumento na oferta de livros didáticos de LI para essa faixa etária (CAMERON, 2003; MÉNDEZ; LÓPEZ, 2005; RAMOS; ROSELLI, 2008).

Fazendo uma análise impressionista de livros didáticos publicados para alunos do Ensino Fundamental I, notamos que a maioria propõe testes de “lápiz e papel” (*paper-and-pencil language tests*) para avaliação dos alunos. Esses testes escritos são utilizados para avaliar o conhecimento dos componentes da língua separadamente (gramática, vocabulário, etc.) ou a compreensão oral e escrita por meio de exercícios de múltipla escolha – em que apenas uma alternativa está correta – e/ou de exercícios que tenham uma única resposta, o que facilita a correção (MCNAMARA, 2000).

Ressaltamos que, embora todos os testes de “lápiz e papel” sejam escritos, nem todo teste escrito pode ser classificado como testes de “lápiz e papel”. Os testes de “lápiz e papel” são fundamentados por uma visão estruturalista de linguagem, conforme discutiremos mais adiante, e têm como característica avaliar apenas o conhecimento linguístico dos alunos de forma isolada e descontextualizada, sendo, portanto, bastante limitados e inadequados dentro das concepções teóricas adotadas neste trabalho, quando utilizados como a única forma de avaliação. De acordo com análise realizada por Costa (2009), esse tipo de teste não permite a utilização de tarefas que promovam interações significativas e não leva em consideração aspectos importantes para o processo de ensino-aprendizagem na infância que visem a formação global do aluno.

Assim como os livros didáticos, as avaliações por eles sugeridas tendem a ser utilizadas pelos professores nas aulas de língua estrangeira sem serem analisadas com profundidade. Esta pesquisa justifica-se, portanto, não somente pela escassez de trabalhos nas áreas de avaliação em LEC e análise de livros didáticos de inglês para crianças, mas, também, por propor reflexões acerca de formas apropriadas de conduzir o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LI nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, a fim de se obter um

efeito retroativo potencial, bem como acerca da seleção e adoção de livros didáticos, que devem, preferencialmente, atender às necessidades dos alunos e ter os mesmos objetivos e concepções de linguagem e ensino-aprendizagem que o professor (CUNNINGSWORTH, 1984).

Como estamos focalizando aqui o ensino regular, principalmente, é importante que os objetivos e visões de linguagem que sustentam o processo educacional e, portanto, também as avaliações atendam, ainda, às perspectivas formadoras e críticas que orientam a Educação Básica no Brasil, conforme apontam os documentos oficiais, recontextualizados, de modo geral, para os anos iniciais do Ensino Fundamental (ROCHA, 2006, 2010, entre outros).

1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Em nossa pesquisa, analisamos as avaliações de rendimento propostas por alguns livros didáticos de inglês voltados para alunos do Ensino Fundamental I brasileiro, a fim de observar se o que é cobrado nas avaliações está em consonância com os objetivos de ensino propostos por esses mesmos materiais e se as visões de linguagem, ensino e aprendizagem que as subjazem são as mesmas que embasam as atividades de sala de aula, ou seja, se o construto avaliado é aquele que embasa o ensino.

Iremos, também, analisar esses construtos frente às visões de linguagem que consideramos contemporâneas, ou seja, que não separam a língua de seu contexto de uso, propositado e situado. O objetivo central que deve orientar o ensino de LI na educação formal, nesse contexto, é aquele que visa à formação de cidadãos capazes de agir na sociedade em diversas situações.

Considerando que o construto que orienta uma avaliação de rendimento deve considerar o construto teórico que embasou o ensino a fim de que o processo avaliatório atinja resultados positivos frente à aprendizagem de LE na

infância (SCARAMUCCI *et al.*, 2008) e de que as inferências que se fazem das avaliações possam ser adequadas, faz-se necessário analisarmos os objetivos de ensino e as visões de linguagem, ensino e aprendizagem dos livros didáticos para, posteriormente, analisarmos as avaliações por eles propostas.

A análise dos livros didáticos e de suas respectivas avaliações visam responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem (explicitadas pelos autores das coleções ou inferidas a partir da análise) que subjazem as avaliações propostas pelos livros didáticos de LE (inglês) voltados para alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental brasileiro?
2. Os objetivos das avaliações propostas pelos livros didáticos estão em consonância com os conteúdos dos materiais e com os objetivos de ensino que esses conteúdos visam alcançar ou há conflito entre os objetivos dos livros, as atividades propostas e as formas de avaliar?
3. As avaliações propostas pelos livros didáticos estão de acordo com o que as concepções e visões mais contemporâneas, as quais compartilhamos, consideram adequadas para o ensino e para a avaliação em LEC?

1.3 Organização da dissertação

Neste capítulo, mostramos que o ensino de LI nos anos iniciais de escolarização encontra-se em contínua expansão no Brasil. Esse fenômeno, observado também em vários outros países, tem incentivado a produção científica e a publicação de livros didáticos voltados para alunos da Educação Infantil e do

Ensino Fundamental I que fornecem, juntamente com o material do professor, testes para a avaliação dos alunos.

Considerando o poder das avaliações tanto no contexto escolar, como na vida dos indivíduos e na sociedade como um todo, assim como a forte influência dos livros didáticos nas aulas de LI, justificamos a análise, no presente trabalho, das avaliações propostas por alguns livros didáticos de inglês voltados para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de observar se há uma relação de convergência ou de conflito entre o que se ensina e o que se avalia, bem como a adequação desses testes para o contexto em questão, visando, assim, a minimizar os efeitos negativos que essas avaliações podem causar.

No capítulo II, além de apresentarmos a metodologia empregada para a realização desta pesquisa e os critérios para a seleção dos materiais, fazemos uma descrição dos livros didáticos selecionados.

O arcabouço teórico que embasa a análise das avaliações propostas pelos livros didáticos é apresentado no capítulo III. Fazemos uma análise da literatura acerca das teorias de aprendizagem, concepções de linguagem e abordagens de ensino de LE, fundamentais para a condução desta pesquisa. Contextualizamos, em seguida, o ensino de LEC no Brasil, atentando para orientações oficiais e reflexões sobre o papel da LI nas escolas regulares brasileiras. Nesse capítulo, apresentamos, ainda, uma revisão da bibliografia acerca dos livros didáticos, em especial os que se destinam ao ensino de LE e, por fim, tratamos de aspectos teóricos referentes à área de avaliação.

No capítulo IV analisamos, com base no arcabouço teórico apresentado no capítulo anterior, os livros didáticos selecionados para este estudo e as avaliações por eles propostas, a fim de observar suas concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem, bem como se há relação entre o que se ensina e o que se avalia. Analisamos, ainda, os construtos dos testes frente à visões mais contemporâneas, bem como se esses testes são adequados para avaliar crianças no contexto educacional brasileiro.

CAPÍTULO II

Metodologia de pesquisa

Neste capítulo apresentamos a metodologia empregada para a realização deste estudo e os critérios para a seleção dos materiais que compõem nossa amostra. Fazemos, ainda, uma descrição dos livros didáticos selecionados para que possamos, posteriormente, desenvolver a análise.

2.1 Natureza da pesquisa

A fim de responder às questões que orientam o presente estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista (BOGDAN; BIKLEN, 1998, LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Pretendemos, a partir da análise dos livros didáticos de inglês para crianças, identificar suas visões de linguagem e ensino-aprendizagem, bem como seus objetivos de ensino. Essa análise permitirá concluir se o construto das avaliações de rendimento propostas pelos livros analisados contempla o construto que embasa o ensino e se está de acordo com o que as pesquisas na área de LA, dentro das perspectivas aqui defendidas, consideram adequadas para a condução do ensino de línguas no Ensino Fundamental I brasileiro, reconhecendo toda sua diversidade.

Podemos considerar, ainda, que a presente pesquisa é do tipo documental, uma vez que, de acordo com Lüdke e André (1986), qualquer material escrito (leis e regulamentos, cartas, diários pessoais, jornais, revistas, livros, arquivos escolares, etc.) que possa ser utilizado como fonte de informação é um documento.

Para as autoras, o primeiro procedimento metodológico para a análise documental é a caracterização do tipo de documento que será utilizado. Para este estudo, selecionamos documentos classificados por elas como técnicos e instrucionais: livros didáticos de inglês voltados para alunos do Ensino Fundamental I e suas avaliações de rendimento.

Vale ainda apresentar, com base em Guba e Lincoln (1981), algumas vantagens da pesquisa documental, dentre as quais destacamos: a) o fato de os documentos serem uma fonte estável e rica; b) o baixo custo dos documentos, requerendo apenas investimento de tempo e atenção do pesquisador para selecionar e analisar o que for mais relevante; c) como uma técnica exploratória, indica problemas que devem ser mais bem explorados por meio de outros métodos, podendo completar as informações obtidas com outros instrumentos de coleta; e d) da análise documental podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações e declarações feitas pelo pesquisador.

No que diz respeito ao nosso estudo, essas vantagens se mostram claras na medida em que, ao nos dedicarmos à análise de alguns livros didáticos de LI voltados para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (cedidos gratuitamente pelas editoras) e suas propostas de avaliação, foi possível identificar problemas referentes ao ensino nesse segmento, principalmente no que se refere às metodologias adotadas e às formas de se avaliar crianças, que nós já esperávamos encontrar, dada a falta de diretrizes oficiais que orientem o referido ensino nesse contexto. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de pesquisas futuras que, por meio de outros métodos, estudem as influências dos livros didáticos e das avaliações no ensino de LE na infância no contexto educacional brasileiro.

2.2 A escolha das coleções

Ao iniciarmos o presente estudo, nossa intenção era analisar as avaliações propostas pelos livros didáticos de inglês mais utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. Entramos em contato com o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo e com a Federação Nacional das Escolas Particulares, tendo em vista que esses livros didáticos são, em geral, adotados no Ensino Fundamental I das escolas particulares (RAMOS; ROSELLI, 2008), onde o ensino de LI já se encontra consolidado (ROCHA, 2006). Entretanto, como a escolha do livro didático a ser adotado fica, geralmente, a critério da escola, ou melhor, dos professores da disciplina⁶, não conseguimos obter tal informação. Tentamos, ainda, contato com cinco editoras brasileiras, mas apenas uma nos deu retorno, fornecendo dados acerca do número de alunos que utilizavam seus livros didáticos no ano de 2009.

Desprovidas de dados oficiais confiáveis e suficientes para a condução da pesquisa, desconsideramos as informações fornecidas pela editora e decidimos seguir outro caminho. A fim de estabelecer os livros didáticos que iriam compor a base de dados, realizamos uma análise preliminar de 8 (oito) coleções de livros didáticos de LI voltados para alunos que se encontram no início da escolarização, selecionadas aleatoriamente, já adaptadas ao Ensino Fundamental de 9 anos⁷, o que nos levou a estabelecer como parâmetro de escolha os livros publicados nos últimos cinco anos. Nosso objetivo nessa primeira análise era observar se os autores dessas obras apresentam considerações sobre avaliação

⁶ Ramos (2009) afirma que o uso de livros didáticos em sala de aula pressupõe, necessariamente, os processos de seleção e de implementação e/ou adaptação por parte do professor. De acordo com a autora, apesar de haver um número considerável de trabalhos que tratam desses aspectos, dificilmente o professor em exercício compartilha ou faz uso dessas informações. Como resultado, o livro didático a ser adotado acaba sendo escolhido com base em critérios como preço e aceitabilidade no mercado, conforme destaca Sheldon (1988).

⁷ A Lei nº 11.274, revogada em 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Mais informações sobre o Ensino Fundamental de 9 anos podem ser encontradas no site do Ministério da Educação (MEC): http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12377&Itemid=627. Acesso em 03 de setembro de 2010.

e/ou sugerem instrumentos para avaliar a aprendizagem dos alunos, se explicitam a metodologia adotada, a visão de linguagem e os objetivos que orientam o ensino e, conseqüentemente, a avaliação. As coleções analisadas foram: *Bounce for Kids* e *Spaghetti Kids*, da Editora Macmillan; *Surprise, Surprise!*, da Oxford; *Just for Kids*, da Editora Positivo; *Fun Way* e *Tic Tac Toe*, da Editora Richmond/Moderna; *Jump!*, da Editora Saraiva; e *Happy Book*, da Editora Scipione.

Nessa primeira análise, observamos que seis dessas coleções – *Bounce for Kids*, *Spaghetti Kids*, *Tic Tac Toe*, *Happy Book*, *Just for Kids* e *Surprise, Surprise!* – fornecem, juntamente com o manual do professor, testes para avaliação dos alunos, além de, em alguns casos, proporem outras formas de avaliação, como a avaliação contínua e a auto-avaliação. A coleção *Fun Way*, apesar de oferecer uma ficha para orientar a avaliação contínua dos alunos, somente disponibiliza os testes quando o material é adotado⁸ e, portanto, não tivemos acesso a eles. Já a coleção *Jump!* não sugere testes e nem traz orientações para a avaliação dos alunos, apenas sugere que a avaliação seja contínua e que se priorizem as habilidades orais.

O fato de a maioria das coleções fornecer testes de rendimento para uso dos professores em sala de aula evidencia a valorização da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto aqui focalizado. Observamos, ainda, que não são todas as obras que apresentam, de forma explícita, a proposta metodológica, a visão de linguagem e os objetivos que orientam o ensino e a avaliação. Baseadas nessas informações, que orientaram a escolha das coleções a serem analisadas, organizamos um quadro para melhor compreensão:

⁸Informação obtida pelo site da editora: <http://www.richmond.com.br/catalogo/ensino-fundamental-1-a-5-ano/fun-way/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2010.

Editora	Coleção e ano de publicação	Avaliações	Objetivos de ensino
Macmillan	<i>Bounce for Kids</i> (2008)	Cada livro da coleção oferece oito testes (um para cada unidade), instrumentos para realização de auto-avaliações e sugere, ainda, a observação sistemática dos alunos	A coleção apresenta os objetivos de cada unidade.
	<i>Spaghetti Kids</i> (2008)	Cada livro da coleção oferece oito testes (um para cada unidade).	Os objetivos de ensino não são explicitados.
Richmond/ Moderna	<i>Fun Way</i> (2007)	A coleção disponibiliza os testes apenas quando o material é adotado. Fornece, entretanto, uma ficha para orientar a realização da avaliação contínua dos alunos.	São apresentados objetivos da obra e de algumas atividades propostas no livro didático.
	<i>Tic Tac Toe: English for Kids</i> (2007/2008)	Cada livro da coleção oferece oito testes (dois para cada duas unidades), a partir do 2º ano do EF.	São apresentados objetivos de cada seção do livro didático, dos projetos e das atividades relacionadas às datas comemorativas.
Scipione	<i>Happy Book</i> (2006)	Cada livro da coleção oferece quatro testes (um para cada duas unidades).	São apresentados objetivos gerais do ensino de LE, os objetivos de cada seção do livro didático, além dos objetivos dos projetos sugeridos (um projeto por unidade).
Saraiva	<i>Jump!</i> (2007)	Não propõe testes, apenas sugere que a avaliação seja realizada de modo contínuo e que as habilidades orais sejam priorizadas.	São apresentados os objetivos da coleção como um todo e de cada seção do livro.
Positivo	<i>Just for Kids</i> (2005/2007)	Cada livro da coleção oferece quatro (um para cada duas unidades), a partir do 2º ano do EF.	São explicitados os objetivos da obra como um todo.
Oxford	<i>Surprise, Surprise!</i> (2009)	Testes, ficha para avaliação contínua e auto-avaliação.	Apresenta os objetivos de cada lição da unidade.

Quadro 1 – Informações gerais sobre as coleções analisadas

Por defendermos a avaliação de processo, contínua e formativa, entendemos que as informações não podem ser coletadas somente a partir de um teste ou prova, instrumentos formais de avaliação (SCARAMUCCI, 1998/1999).

Entretanto, reconhecemos que não é raro o professor julgar o desempenho dos alunos com base em um único teste, geralmente de “lápiz e papel”, bastante tradicional e, por isso, selecionamos para essa pesquisa apenas os livros didáticos que oferecem, juntamente com o material do professor, esse tipo de teste para avaliação dos alunos, de forma que os livros didáticos *Fun Way* (que disponibiliza os testes para o professor apenas quando o material é adotado) e *Jump!* (que não sugere testes para a avaliação dos alunos) foram excluídos.

A explicitação dos objetivos foi o segundo critério utilizado, a fim de observar se os objetivos de ensino propostos pelo material são retomados na avaliação. Selecionamos, então, os livros didáticos *Bounce for Kids* e *Surprise, Surprise!*, que apresentam objetivos específicos para cada unidade/lição, *Tic Tac Toe* e *Happy Book*, que apresentam os objetivos de cada seção do livro e/ou das unidades. Foram desconsiderados os livros didáticos das coleções *Spaghetti Kids*, por não apresentarem objetivos explícitos e *Just for Kids*, pelo fato de os objetivos serem muito gerais e se referirem à obra como um todo.

2.3 A seleção dos volumes

Das quatro coleções selecionadas para a realização da presente pesquisa, três são compostas por cinco volumes voltados para alunos do Ensino Fundamental I, ou seja, crianças entre 6 e 10 anos de idade, aproximadamente. Apenas a coleção *Surprise, Surprise!* apresenta seis volumes, sendo que, em conversa informal com os representantes da editora, nos foi esclarecido que o professor pode optar por iniciar a coleção pelo livro *Starter* ou pelo volume 1, dependendo do conhecimento que o aluno tem da LI quando inicia o Ensino Fundamental e do tipo de trabalho que o professor pretende desenvolver (o livro *Starter* não trabalha com as habilidades escritas). Dada a grande quantidade de

livros que compõem nossa amostra, mesmo apresentando as características da obra toda, escolhemos um livro de cada coleção para analisar.

Comparamos os vinte e um livros e observamos que há uma grande semelhança entre os assuntos trabalhados nas diferentes coleções. Procuramos, então, selecionar os volumes voltados para alunos de mesma faixa etária em que houvesse maior coincidência de conteúdos/vocábulos a serem ensinados. Das coleções publicadas por editoras brasileiras selecionamos os livros didáticos voltados para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, a saber: *Happy Book* – 1ª série / 2º ano, *Tic Tac Toe* – volume 1⁹ e *Bounce for Kids* – volume 2. Da editora Oxford, optamos pelo livro didático *Surprise, Surprise!* 1, que pode ser adotado tanto no 1º quanto no 2º ano do Ensino Fundamental, conforme já explicado.

O quadro a seguir reproduz informações sobre as coleções analisadas nesta pesquisa:

Coleção	Volumes	Volume selecionado
<i>Happy Book</i> – nova edição, ensino fundamental de 9 anos	5 volumes: <i>Happy Book</i> – 1º ano <i>Happy Book</i> – 1ª série / 2º ano <i>Happy Book</i> – 2ª série / 3º ano <i>Happy Book</i> – 3ª série / 4º ano <i>Happy Book</i> – 4ª série / 5º ano	<i>Happy Book</i> – 1ª série / 2º ano
<i>Tic Tac Toe: English for Kids</i>	5 volumes: <i>Tic Tac Toe</i> – Starter <i>Tic Tac Toe</i> – volume 1 <i>Tic Tac Toe</i> – volume 2 <i>Tic Tac Toe</i> – volume 3 <i>Tic Tac Toe</i> – volume 4	<i>Tic Tac Toe</i> – volume 1
<i>Bounce for Kids</i>	5 volumes: <i>Bounce for Kids</i> – volume 1 <i>Bounce for Kids</i> – volume 2 <i>Bounce for Kids</i> – volume 3 <i>Bounce for Kids</i> – volume 4 <i>Bounce for Kids</i> – volume 5	<i>Bounce for Kids</i> – volume 2

⁹ Para se adequar ao Ensino Fundamental de 9 anos, a coleção *Tic Tac Toe* lançou, em 2008, o volume *Starter*, de forma que o volume 1 é voltado para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

<i>Surprise, Surprise!</i>	6 volumes: <i>Surprise, Surprise! Starter</i> <i>Surprise, Surprise! 1</i> <i>Surprise, Surprise! 2</i> <i>Surprise, Surprise! 3</i> <i>Surprise, Surprise! 4</i> <i>Surprise, Surprise! 5</i>	<i>Surprise, Surprise! 1</i>
----------------------------	--	------------------------------

Quadro 2: Informações sobre as coleções selecionadas para o estudo

Explicitados os critérios para seleção dos volumes que compõem nossa amostra, descrevemos, a seguir, as coleções selecionadas para esta pesquisa, com o intuito de proporcionar uma visão geral das obras e dos volumes que as compõem. Descrevemos, ainda, as unidades das coleções, a fim de que possamos, posteriormente, no capítulo IV, analisar qual é a proposta de ensino e quais são as visões de linguagem e ensino-aprendizagem que subjazem as atividades propostas.

2.4 A organização das coleções, das unidades e os objetivos das diversas seções dos livros didáticos

Para que possamos, posteriormente, analisar as avaliações sugeridas pelos livros didáticos selecionados para este estudo, é essencial, primeiramente, conhecermos a proposta de ensino de cada material, bem como as atividades de sala de aula, a fim de observar se há relação entre o que se ensina e o que se avalia. Isso porque, nas avaliações de rendimento, que visam a avaliar se o aluno aprendeu o que foi ensinado, é fundamental que os objetivos da avaliação retomem os objetivos de ensino, bem como os conteúdos e as atividades desenvolvidas em sala.

Nesse sentido, selecionamos cinco testes, dois do livro didático *Tic Tac Toe* – volume 1¹⁰ e mais um de cada obra que compõe nossa amostra, que têm como objetivo avaliar os conteúdos desenvolvidos em unidades que trabalham o mesmo tema: animais. Descrevemos a seguir as obras *Happy Book – nova edição, ensino fundamental de 9 anos*, *Tic Tac Toe: English for Kids*, *Bounce for Kids* e *Surprise, Surprise!*, bem como as unidades que devem ser retomadas nas avaliações de rendimento. Nosso objetivo é de proporcionar uma visão geral das coleções e de seus volumes para que, no capítulo IV, possamos analisar as obras de forma mais aprofundada, identificando suas visões de linguagem, ensino e aprendizagem.

Ao fim de cada descrição formulamos uma tabela apresentando, resumidamente, as informações sobre as obras.

2.4.1 A coleção *Happy Book – nova edição, ensino fundamental de 9 anos*

Cada livro didático da coleção *Happy Book – nova edição, ensino fundamental de 9 anos*, reeditada e publicada pela Editora Scipione em 2006, apresenta oito unidades e mais cinco seções: *Happy Dictionary*, que “faz um registro ilustrado das palavras estudadas no volume” (Assessoria Pedagógica, p. 6), seguido de sua tradução; *Happy Time*, que proporciona “atividades mais lúdicas e descontraídas” – como caça-palavras, palavra-cruzada, jogo da memória, etc. – com o objetivo de “fixar o vocabulário de forma agradável” (Assessoria Pedagógica, p. 7); *Happy Magazine*, que “retoma e amplia o vocabulário” por meio de diferentes gêneros textuais – como histórias infantis, diários, etc. – além de propor atividades de desenho, pintura, colagem, entre outras (Assessoria Pedagógica, p. 7); *Happy Game*, constituída por “figuras

¹⁰ A coleção *Tic Tac Toe* disponibiliza duas avaliações para cada duas unidades do livro didático e, portanto, analisamos dois testes desse livro referentes a um mesmo conteúdo.

correspondentes ao vocabulário ensinado em cada lição” (Assessoria Pedagógica, p. 7), que podem ser utilizadas tanto em jogos quanto coladas na seção *Happy Album*.

As unidades dos livros didáticos dessa coleção (denominadas *Lessons*) são compostas por uma página de abertura, que apresenta o vocabulário a ser estudado; uma seção denominada *Let's talk!*, com questões que exploram a cena de abertura e “facilitam a fixação do vocabulário básico da lição” (Assessoria Pedagógica, p. 4); uma seção de exercícios (*Exercises*), cujo propósito é “fixar o vocabulário e as estruturas linguísticas enfocadas em cada lição” (Assessoria Pedagógica, p. 4) e que, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, apresenta uma subseção (*Let's play!*) com “atividades mais lúdicas e descontraídas” (Assessoria Pedagógica, p. 4). Há, ainda, a seção *Let's listen!*, com atividades que, nas palavras da autora, visam a desenvolver a compreensão oral do aluno, “ajudá-lo a fixar a pronúncia e dar-lhe condições de aprender a pensar em inglês” (Assessoria Pedagógica, p. 5). Os livros didáticos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental incluem a seção *Vocabulary*, cuja finalidade é fazer com que os alunos recordem as palavras e expressões estudadas (Assessoria Pedagógica, p. 4).

O vocabulário relacionado ao tema “animais”, selecionado para este estudo, é apresentado na lição 3 do livro *Happy Book* – 1ª série. Nessa mesma lição o professor pode ensinar os números de 0 a 10, bem como revisar as cores e os adjetivos “*big*” e “*small*”, assuntos desenvolvidos na unidade anterior de forma bastante descontextualizada. Os vocábulos referentes a animais são introduzidos na cena de abertura e praticados oralmente na seção *Let's Talk*, por meio de questões pouco significativas para os alunos, como “*What color is the lion?*” e “*Is the elephant gray?*”.

Na seção de exercícios são propostas atividades como colorir (exercício 2, p. 29; exercício 8, p. 33; exercício 10, p. 35), desenhar e pintar (exercício 9, p. 34), que dependem da habilidade de leitura, tendo em vista que os alunos devem desenvolver as atividades de acordo com enunciados em inglês (exemplo: “*Look*

at the pictures and color: “a) one big giraffe”, “b) three small cats”, “c) one big tiger”, “d) four small alligators” – p. 35).

Também são propostos exercícios para praticar a escrita das palavras estudadas na unidade, completando legendas de figuras com os nomes dos animais estudados (exemplo: “*I can see a _____*” – exercício 1, p. 28) e com os números ensinados (exemplo: “*_____ lions*” – exercício 12, p. 36) e exercícios orais, em que o professor é orientado a estimular os alunos a praticarem as estruturas estudadas perguntando “*What is your favorite animal?*” e respondendo “*My favorite animal is the...*” (exercício 3, p. 30).

Os números de 1 a 5 são apresentados no exercício 4 (p. 31) e praticados nos exercícios 6 e 7 (p. 32), no exercício 11 que acrescenta os números de 6 a 10 (p. 36) e nos exercícios 12 (p. 36) e 13 (p. 37). Na última seção da unidade, *Let's Listen*, são propostos exercícios de compreensão oral, em que o aluno deve assinalar a figura que melhor representa a frase que ouve no CD, e uma canção, envolvendo números e animais.

Como o teste referente à lição 3 avalia também os conteúdos da lição 4, optamos por descrevê-la também, apesar de trabalhar com o tema “frutas”. Assim como nas demais lições desse volume, os vocábulos referentes ao tema a ser estudado são introduzidos na cena de abertura e o professor é orientado a praticar algumas perguntas com os alunos como “*What color is the orange?*” e “*Is the lemon Green?*” na seção *Let's Talk* “a fim de fixar o vocabulário oralmente” (Orientações ao professor, p. 41).

Na seção de exercícios são propostas atividades de colorir (exercício 5, p. 45; exercício 7, p. 46), desenhar e pintar (exercício 6, p. 45), que dependem da habilidade de leitura de frases que descrevem figuras, da mesma forma como acontece na lição 3, bem como atividades que visam a praticar a escrita das palavras (exercício 2, p. 42; exercício 4, p. 44; exercício 8, p. 46; exercício 11, p. 49) e a estrutura das perguntas e respostas estudadas (exercício 12, p. 50). Também são propostos exercícios para que os alunos relacionem vocábulos isolados ou frases às figuras correspondentes (exercício 1, p. 42; exercício 10, p.

48), caça-palavras (exercício 3, p. 43) e exercícios para circular figuras de acordo com o enunciado (exercício 9, p. 47). Há apenas um único exercício de produção oral (exercício 2, p. 42) e de compreensão oral (exercício 1, p. 51), além de uma canção (exercício 2, p. 51).

O livro do professor apresenta as repostas aos exercícios, orientações metodológicas, dicas de jogos e brincadeiras relacionadas às lições, sugestões de projetos interdisciplinares, tarefas de casa (*Homework*) e quatro avaliações, sendo proposta a aplicação de um teste a cada duas unidades. O material fornece, ainda, cartazes, CD e uma sugestão de planejamento anual.

Abaixo segue o quadro que visa a exemplificar, com base em um dos volumes da coleção, como se configura sua organização.

<i>Happy Book – 1ª série / 2º ano</i>	
Número de unidades	8 unidades / lições
Organização das Unidades	Abertura, <i>Let's talk</i> , <i>Exercises</i> , <i>Vocabulary</i> , <i>Let's Listen</i> .
Outras seções do livro didático	Happy Dictionary, Happy Time, Happy Magazine, Happy Game, Happy Album.
Material do Professor	Respostas aos exercícios Assessoria Pedagógica: Apresentação da obra, organização dos volumes; metodologia, dicas e sugestões de jogos e brincadeiras, sugestões de projetos e tarefas, <i>homework</i> , planejamento anual, avaliações bimestrais, gabarito das avaliações e sumário das faixas do CD.
Material de apoio	CD, Cartazes

Quadro 3: Organização do livro didático *Happy Book – 1ª série / 2º ano*

2.4.2 A coleção *Tic Tac Toe: English for Kids*

Os volumes 1, 2, 3 e 4 da coleção *Tic Tac Toe: English for Kids* foram publicados em 2007 pela editora Richmond/Moderna e, no ano de 2008, foi lançado o volume *Starter*, voltado para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Com exceção desse volume, que apresenta dez unidades, os demais livros didáticos dessa coleção são compostos por oito unidades, além de seções extras que variam de um livro para outro. No caso do volume 1, que analisamos neste trabalho, encontramos no final do livro um glossário (*Glossary*); uma seção com tarefas para serem realizadas em casa (*At Home*); uma seção com atividades extras (*Free Time fun!*), que podem ser realizadas nas férias ou em sala de aula (Manual do Professor, p. 6); apêndices (*Appendices*) e adesivos (*Stickers*). Ressaltamos que os objetivos dessas seções não são explicitados pelas autoras.

A organização das unidades também varia. O volume 1, por exemplo, inicia-se com uma cena de abertura, que visa apresentar o conteúdo linguístico a ser estudado por meio de diálogos curtos e em diversas situações familiares aos alunos, como o ambiente escolar e a vizinhança (Manual do Professor, p. 4). A seção *Listen up!* retoma o conteúdo da cena de abertura, apresentando-o de forma oral e incentivando os alunos a repetirem as palavras e as frases apresentadas. De acordo com as autoras, espera-se que os alunos “[...] reproduzam o que ouviram na abertura, tendo a sensação de produção, mesmo que esta se dê por meio da repetição” (Manual do Professor, p. 4), o que, para nós, é uma visão bastante equivocada e limitada de produção oral, que deveria despertar no aluno a vontade de se comunicar e não apenas de reproduzir as frases propostas na cena de abertura. A seção *Hands on!* compreende atividades controladas que envolvem movimento físico (ligar, circular, colorir, desenhar, etc.) seguido de uma resposta linguística, visando a prática do “vocabulário apresentado na abertura” (Manual do Professor, p. 4). Após a apresentação e prática controlada do conteúdo, espera-se que os alunos “produzam”, na seção *Your turn!*, o que aprenderam (Manual do Professor, p. 4). A produção pode ser oral, por meio da interação com outros alunos, ou escrita. Por fim, a última página

de cada unidade apresenta uma música ou jogo, os quais têm como objetivos motivar os alunos e consolidar os conteúdos linguísticos estudados (Manual do Professor, p. 4).

O vocabulário referente a animais é trabalhado na unidade 6 do livro *Tic Tac Toe* – volume 1, cujo título é “*Animal Planet*”. O referido vocabulário e os adjetivos “*big*” e “*small*”, são apresentados na cena de abertura e na seção *Listen up!*, por meio de atividades de compreensão oral.

Na seção *Hands on!*, o professor é orientado a pedir que os alunos repitam, em diversos momentos, os vocábulos e frases estudadas. A seção é composta por exercícios em que os alunos devem colar adesivos com figuras de animais na legenda correspondente (exercícios 1 e 2, p. 46); liga pontos (exercício 3, p. 46); categorização de animais, dividindo-os entre grandes e pequenos (exercício 5, p. 47); atividade de desenho (exercício 6, p. 47); caça-palavras (exercício 7, p. 48); quebra-cabeça (exercício 9, p. 49) e exercícios de circular (exercício 4, p. 46, exercício 8, p. 49). A seção *Your turn!*, que proporciona a interação entre os alunos, também oferece um modelo de frase a ser seguido para a realização da atividade, o que, mais uma vez, limita a produção do aluno. Por fim, é proposto um jogo de mímica e os alunos devem utilizar as palavras e frases estudadas na unidade para descrever o animal que esta sendo imitado.

O teste que avalia os conteúdos desenvolvidos nessa unidade avalia também o que foi ensinado na unidade anterior (Unidade 5), denominada “*Hurray! Art class*”. Os alunos têm o primeiro contato com os vocábulos a serem estudados na cena de abertura e em seguida, na seção *Listen up!*, o vocabulário acerca de cores é ampliado e praticado por meio de atividades de compreensão oral.

As estruturas linguísticas ensinadas são praticadas também na seção *Hands on!*, composta por exercícios de recorte e colagem (exercício 1, p. 38); dobradura (exercício 2, p. 39); colorir seguindo legendas (exercícios 3 e 4, p. 40); liga pontos (exercício 5, p. 41) e, no último exercício dessa seção pede-se que os alunos pratiquem as formas geométricas apresentadas. Na seção *Your turn!*, o professor conta uma história e os alunos devem fazer um desenho que demonstre

sua continuação. A seguir, cada aluno descreve seu desenho para os colegas utilizando as palavras e cores que já conhecem e, por fim, é proposta uma canção envolvendo as cores estudadas.

Além das respostas aos exercícios, o livro do professor apresenta os princípios metodológicos da coleção, orientações para o desenvolvimento das atividades propostas em cada unidade, quatro revisões – uma revisão para cada duas unidades –, dois projetos, atividades relacionadas às datas comemorativas (Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, etc.), cartões (*flashcards*) e dois testes diferentes para cada duas unidades do livro, totalizando oito avaliações. O material fornece CD e, após a adoção, o professor recebe um piso emborrachado para jogo-da-velha, CD-ROM e atividades para lousa interativa.

A seguir, elaboramos um quadro para melhor exemplificar a organização da coleção *Tic Tac Toe: English for Kids*.

<i>Tic Tac Toe – volume 1</i>	
Número de unidades	8 unidades
Organização das Unidades	<i>Abertura, Listen up!, Hands on!, Your turn!, Game / Song, Wordboard.</i>
Outras seções do livro didático	<i>Glossary, At home, Free time fun!, Appendices, Stickers</i>
Material do Professor	Respostas aos exercícios Manual do Professor: sumário das faixas do CD, princípios metodológicos, estrutura das unidades, tabela de conteúdos, orientações para o desenvolvimento das unidades, avaliações, revisões, sugestões de projetos e atividades relacionadas às datas comemorativas.
Material de apoio	<i>Super Tic Tac Toe</i> : piso emborrachado para jogo-da-velha, CD, CD-ROM, <i>flashcards</i> e atividades
	para lousa interativa.

Quadro 4: Organização do livro didático *Tic Tac Toe – volume 1*

2.4.3 A coleção *Bounce for Kids*

Assim como os demais livros didáticos de editoras brasileiras, cada livro da coleção *Bounce for Kids*, lançada em 2008 pela editora Macmillan, é dividido em oito unidades, cuja organização não segue um padrão. Com exceção do volume 1¹¹, os livros didáticos dessa coleção apresentam, a cada quatro unidades, uma revisão (*Review*), e no final, um glossário (*Glossary*) e material adicional (*Additional material*). O material dos alunos é composto pelo livro didático (*Student's Book*), um livro com atividades de leitura – a partir do volume 2 – (*Activity Reader*), CD (*Student's Audio CD*) e um livro que busca desenvolver valores (*Values Book*). O livro do professor (*Teacher's Book*) é uma reprodução do livro do aluno acrescido das respostas das atividades, orientações para cada lição, atividades adicionais, tabela de conteúdo e objetivos, além de um teste para cada unidade. O professor recebe, ainda, cartazes (*Talk About Posters*), desenhos (*Black Line Masters*) que servem como base para a realização dos trabalhos sugeridos na seção (*Extra Task*), CDs (*Class Audio CD*), dedoches e carimbos. Apesar da grande variedade de material oferecido, neste estudo consideramos apenas os conteúdos trabalhados no livro do aluno.

No livro didático *Bounce for Kids* – volume 2, a unidade 3, “*It's a cat!*”, tem como objetivos, de acordo com as autoras, permitir que o aluno aprenda a usar os artigos “*a*” e “*an*” corretamente, o vocabulário sobre animais e as estruturas “*What is it?*”, “*It's a/an...*” (*Teacher's Guide 2*, p. 12). Os vocábulos e estruturas frasais são introduzidos na lição 1 da unidade, por meio de um diálogo

¹¹ O volume I da coleção *Bounce for Kids* apresenta oito unidades e, no final do livro, uma seção denominada “*Songs and Chants*” e os adesivos necessários para a realização de alguns exercícios. Apesar de não haver uma seção destinada à revisão dos conteúdos, observamos que o vocabulário ensinado acerca de um tema tende a ser retomado e ampliado nas unidades posteriores. O glossário, por sua vez, não se justifica nesse volume, tendo em vista que as palavras e frases são praticadas apenas oralmente, ou seja, não há no livro a escrita dos vocábulos aprendidos. Da mesma forma, a seção de materiais adicionais não consta desse volume, tendo em vista que as atividades propostas nessa seção envolvem as habilidades escritas, que não são desenvolvidas pelo material. Ressaltamos que todas as atividades propostas nas avaliações de rendimento do volume I dessa coleção são de compreensão oral.

e de um exercício de compreensão oral. Na lição 2, as novas palavras e frases aparecem escritas e o professor é orientado a incentivar os alunos a repetirem-nas após ouvirem o CD. Também é proposta uma atividade extra em que os alunos confeccionam pequenos livros com figuras de animais e seus nomes.

Nas lições seguintes, são propostos exercícios para praticar a utilização dos artigos “*a/an*” (lição 3, p. 30; exercício 2, p. 31; exercício 2, p. 33) e as estruturas “*It’s*” e “*It isn’t*” (exercício 1, p. 34), exercício de produção oral em que os alunos têm modelo de frase para seguir (exercício 3, p. 31), dentre outras atividades. Na última lição da unidade há um quebra-cabeça e o aluno é convidado a praticar o que foi ensinado respondendo questões feitas pelo professor. Ainda nessa lição, há uma auto-avaliação, que o aluno preenche apontando quais objetivos atingiu.

Percebemos, nas orientações dadas ao professor, que, em vários momentos, as autoras tratam da importância de motivar os alunos e de incentivá-los a participar das atividades. Também são recorrentes orientações para que o professor utilize mímica e repetição como estratégias de ensino, o que, somado a visão fragmentada e estruturalista de linguagem que transparece nos exercícios propostos, nos remete ao ensino audiolingual de LE, assim como notamos nos demais livros didáticos publicados por editoras nacionais, análise que será retomada no capítulo IV.

Elaboramos, com base em um dos volumes dessa coleção, o quadro abaixo, que visa exemplificar como se configura sua organização.

<i>Bounce for Kids – volume 2</i>	
Número de unidades	8 unidades
Organização das Unidades	As unidades são subdivididas em 8 lições. No final de cada unidade são propostas quatro atividades de casa (uma para cada duas lições). Também são propostas revisões (uma para cada quatro unidades).
Outras seções do livro didático	<i>Review, Glossary, Additional material.</i>
Material do Professor	Resposta aos exercícios

	<i>Teacher's Guide</i> : apresentação dos componentes da obra, tabela de conteúdos, orientações para o desenvolvimento das unidades e utilização do material de apoio, orientações e propostas de avaliações e gabarito das avaliações.
Material de apoio	<i>Activity Reader, Student's Audio CD, Values Book, Talk about Posters, Black Line Masters, Class Audio CD</i> (professor e aluno), cartazes, dedoches e carimbos.

Quadro 5: Organização do livro didático *Bounce for Kids* – volume 2

2.4.4 A coleção *Surprise, Surprise!*

Diferentemente dos livros didáticos apresentados anteriormente, os livros da coleção *Surprise, Surprise!*, lançados pela editora Oxford em 2009, são compostos por uma unidade inicial (*Starter Unit*), que apresenta os personagens da coleção e revisam o conteúdo do livro anterior, e três unidades subdivididas em oito lições. Analisando o livro didático *Surprise, Surprise!1* e o material do professor referente a esse volume, notamos que há uma padronização das atividades propostas em cada lição da unidade. A primeira lição, por exemplo, apresenta o vocabulário por meio de canções e propõe uma atividade com os adesivos, além de sugerir a realização de jogos. Nas lições 2, 3 e 4 o vocabulário é retomado e ampliado por meio de atividades de compreensão oral (histórias, canções, etc.), seguidas de um exercício escrito. A lição 5 envolve atividades de recorte e colagem, bem como jogos; a unidade 6 transfere o vocabulário aprendido para situações da vida real e permite a relação com outras áreas do currículo; a lição 7 revisa o conteúdo abordado na unidade e a lição 8 possibilita ao aluno refletir acerca de sua aprendizagem (*Teacher's Book*, p. 6 e 7).

O vocabulário sobre animais aparece logo na primeira unidade do livro *Surprise, Surprise!1*, intitulada “*The king of the jungle*”. Cada uma das oito lições

que compõem a unidade apresenta objetivos específicos: a lição 1 pretende apresentar o vocabulário a ser desenvolvido na unidade e expor o aluno à nova língua por meio de canções e jogos. Nesse sentido, após realizar uma rotina em que os alunos cantam uma música (*Hello song*) e apontam o dia da semana e o clima, o professor, utilizando recursos visuais (*Activity cards*) incentiva os alunos a descobrirem qual atividade será desenvolvida. Antes de iniciar os exercícios propostos pelo livro didático, o professor apresenta um vocábulo que se refere a um objeto da sala de aula, no caso dessa lição, o cesto de lixo (*wastebasket*). Esses procedimentos são realizados no início de todas as lições, sendo que, em algumas aulas apresenta-se um novo vocábulo e em outras as palavras ensinadas são revisadas.

No início de cada unidade da coleção *Surprise, Surprise!*, os personagens Annie e Leo recebem um presente de seu tio Harry, situação criada para contextualizar o ensino e introduzir novos vocábulos. Nessa unidade, os personagens receberam máscaras de animais e um livro. O professor é orientado a ensinar o vocabulário referente a animais utilizando figuras e o CD de áudio, que apresenta as palavras de forma isolada e depois inseridas numa canção, que deve ser praticada pelos alunos. Para praticar o vocabulário também é sugerido um jogo de mímica.

A primeira atividade proposta no livro didático do aluno é uma canção em que aparecem os nomes dos animais estudados. Os alunos devem apontar os animais mencionados na música e, posteriormente, fazer as mímicas referentes a cada animal, retomando o exercício anterior. Por fim, há um exercício com adesivos e, após a colagem, os alunos devem dizer os nomes dos animais. No final da lição, os alunos se despedem cantando outra canção (*Bye bye song*), procedimento que também se repete todas as lições.

Na lição 2, após realizar todos os procedimentos iniciais já descritos anteriormente e lembrar a canção da lição 1, os alunos conhecem a história do livro que foi enviado juntamente com as máscaras para os personagens. O professor pode contar a história ou utilizar o CD, apresentando, também, imagens

fornecidas pelo material didático. Os alunos, por sua vez, devem identificar os animais citados na história. Para praticar o vocabulário é proposto um exercício em que os alunos devem relacionar figuras e dizer o nome dos animais. O objetivo da lição é expor o aluno à língua de forma contextualizada, além de checar sua compreensão acerca da história trabalhada na unidade.

O objetivo da lição 3 é praticar o que foi ensinado e desenvolver a confiança dos alunos para utilizar a língua oral na representação da história contada na aula anterior. O que percebemos, entretanto, é que a atuação dos alunos, de acordo com as orientações ao professor, acontece por meio de mímicas e dependem, portanto, apenas da compreensão oral. A produção oral acontece no exercício proposto no livro didático do aluno em que ele deve apontar as diferenças entre as imagens que aparecem em seu livro e as utilizadas pelo professor para contar a história. Espera-se que os alunos utilizem frases como “*Here there’s a... (cake) and here there isn’t a cake*” (Teacher’s Book, p. 20).

A lição 4 visa expandir o tema da história e apresentar outros vocábulos (*jump, swim, run, roar*), além de, novamente, permitir que os alunos sejam expostos à nova língua por meio de músicas, jogos e das atividades propostas no livro didático do aluno. A primeira atividade apresenta uma música e sugere que os alunos façam as mímicas correspondentes para interpretar cada trecho da canção, entretanto, antes de tocar a música, o professor é orientado a explicar o novo vocabulário, utilizando as figuras do livro. Os alunos também devem apontar as figuras correspondentes, enquanto a música está tocando. Também é proposto, nessa lição, um jogo para a prática do vocabulário e atividades de compreensão oral.

A fim de desenvolver a confiança dos alunos no que concerne à compreensão e produção oral do que foi ensinado na unidade, na lição 5 é sugerida uma atividade de recorte e um jogo de adivinhação. O intuito da lição 6 é transferir o vocabulário estudado na unidade para situações reais da vida, além de motivar as crianças, relacionando o que está sendo estudado nas aulas de inglês com outras áreas do currículo, e desenvolver o conhecimento de mundo dos

alunos por meio da LI. A atividade interdisciplinar inicia-se com música e os alunos devem tentar reconhecer os sons dos instrumentos utilizados. Após apresentar os instrumentos, por meio de mímicas e com o auxílio das figuras que aparecem na lição, são propostos mais dois exercícios de reconhecimento de sons, uma atividade de pintura em que os alunos devem colorir o instrumento que mais gostam e uma atividade de desenho.

A lição 7 tem como objetivos praticar e revisar o que foi ensinado, bem como familiarizar os alunos com a forma escrita das palavras. Após retomar a história da unidade, é proposta uma atividade de compreensão oral que revisa o vocabulário referente aos animais e, para desenvolver as habilidades escritas, sugere-se que os alunos colemb adesivos com o nome dos animais estudados nas figuras do exercício. Na última lição pede-se que os alunos desenhem seu animal favorito como uma forma de agradecimento pelos presentes que Harry enviou para Annie e Leo. Espera-se que os alunos reflitam sobre o processo de ensino-aprendizagem e apontem as atividades da unidade que mais gostaram.

Observamos uma grande preocupação da autora em contextualizar as atividades, de forma que todas as unidades iniciam com um presente enviado por Harry e terminam com uma carta de agradecimento. Além da utilização de mímica em diversos momentos, é possível notar a recorrência de canções que retomam os vocábulos apresentados na unidade – o que não deixa de ser uma forma de fazer com que os alunos repitam as palavras ensinadas – e uma tentativa de criar rotina nas aulas de LI.

O livro contém, também, três unidades relacionadas às datas comemorativas (*Celebration Units*) – que apresentam o vocabulário na primeira lição e o praticam na lição 2 por meio de canções e jogos –; atividades de recorte e colagem; exercícios extras referentes a cada unidade do livro; adesivos; um dicionário ilustrado (*Picture Dictionary*) e, até o volume 3, letras de canções. O material do aluno também é acompanhado por CD com as histórias das unidades e jogos para praticar o vocabulário apresentado.

O material do professor apresenta os aspectos metodológicos que embasam a coleção, os objetivos de cada lição, orientações detalhadas para o desenvolvimento das atividades propostas, sugestões de atividades extras, transcrição dos textos e músicas que compõem o CD e as respostas dos exercícios. O professor recebe, ainda, um livro com orientações para avaliação dos alunos (*Test Booklet*), que fornece um teste para cada unidade, um livro com atividades fotocopiáveis, cartões e cartazes. Há, ainda, um site que disponibiliza materiais e orientações para os professores.

Este quadro representa a organização da coleção *Surprise, Surprise!*.

<i>Surprise, Surprise! 1</i>	
Número de unidades	3 unidades mais 1 unidade introdutória e 3 unidades relacionadas às datas comemorativas.
Organização das Unidades	Com exceção da unidade introdutória e das três unidades relacionadas às datas comemorativas, cada unidade se subdivide em 8 lições.
Outras seções do livro didático	<i>Picture Dictionary, Songs.</i>
Material do Professor	Teacher's Book: Apresentação dos componentes da obra e da organização das lições das unidades, aspectos metodológicos, orientações para o desenvolvimento das atividades, tabela com os objetivos das unidades, vocabulário e estruturas desenvolvidas, sugestões de atividades extras, transcrição dos textos e músicas do CD e respostas dos exercícios.
Material de apoio	<i>Student's CD-ROM, Audio CD, Photocopy Masters Book, Test Booklet, Flashcards, Story posters e site.</i>

Quadro 6: Organização do livro didático *Surprise, Surprise! 1*

2.4.5 Observações gerais acerca das coleções: similaridades e diferenças

Essa primeira descrição dos livros didáticos aponta similaridades e diferenças entre os materiais analisados. Primeiramente, a maioria das coleções, em especial as publicadas por editoras brasileiras, são compostas de cinco volumes, um para cada ano do Ensino Fundamental I, e são organizadas em oito unidades, de forma que o professor possa desenvolver duas unidades por bimestre.

Além disso, a própria organização das unidades apresenta semelhanças entre as diferentes obras. De maneira geral, os materiais iniciam a unidade com uma cena de abertura, que apresenta o vocabulário a ser trabalhado e expandido no decorrer das lições. A grande preocupação com a memorização do vocabulário é percebida em diversos momentos, seja na apresentação dos princípios metodológicos dirigidos ao professor, seja nos exercícios propostos.

Dentre as diferenças, destacamos que, ao contrário da coleção *Happy Book – nova edição, ensino fundamental de 9 anos*, que apresenta os objetivos das diversas seções do livro, e da coleção *Tic Tac Toe: English for Kids*, que apresenta os objetivos das seções das unidades, as coleções *Bounce for Kids* e *Surprise, Surprise!*, apresentam os objetivos de cada unidade do livro didático.

As visões de linguagem e abordagens de ensino, que nós esperávamos encontrar nas orientações ao professor¹², também não são explicitadas nas coleções, mas podem ser inferidas a partir da análise dos exercícios propostos. Dada a recorrência de exercícios estruturais descontextualizados, que visam apenas à prática da grafia correta dos vocábulos e estruturas, bem como de exercícios orais de repetição pouco significativos para os alunos, consideramos que a visão de língua como estrutura e de aprendizagem como formação de

¹² Um dos critérios para a seleção de livros didáticos de LE para os anos finais do Ensino Fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é a coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados, o que achamos também adequado para embasar análises para nosso contexto educacional (Ensino Fundamental I). Mais informações sobre o Programa podem ser encontradas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>. Acesso em 02 de janeiro de 2011.

hábitos embasam os materiais selecionados para este estudo, o que nos remete ao audiolingualismo, o que retomaremos em análises posteriores.

A proposta de ensino desses materiais difere, na maioria das coleções, da concepção de ensino-aprendizagem interacionista preconizada em nosso trabalho, que privilegia a construção de sentidos de forma significativa e contextualizada, conforme também definiremos em maiores detalhes no capítulo que segue.

Para que possamos analisar as avaliações propostas pelos livros didáticos e responder às questões propostas abordamos, no capítulo subsequente, entre outros conceitos, as visões de linguagem e ensino-aprendizagem que subjazem os materiais, bem como os objetivos educacionais e as concepções que julgamos serem mais adequadas para a condução do processo de ensino-aprendizagem-avaliação nos anos iniciais da educação formal.

CAPÍTULO III

Fundamentação teórica

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam o presente estudo. Discorreremos acerca das concepções de linguagem, teorias de aprendizagem, abordagens e métodos de ensino de línguas que fundamentam nossa análise. A seguir, contextualizamos o ensino de LE nos anos iniciais do ensino regular brasileiro, discutimos a influência dos livros didáticos nas aulas de LE e apresentamos aspectos teóricos importantes acerca da avaliação de línguas, em especial no ensino de LEC. Por fim, apresentamos um resumo do capítulo, apontando os principais aspectos abordados.

3.1 Visões de linguagem, teorias de aprendizagem, abordagens e métodos de ensino de LE: implicações para a avaliação

Desde longa data tem sido discutida, na área de educação de línguas, a discrepância que geralmente encontramos entre as ideias, valores e percepções (explícitas e implícitas) trazidas pelos participantes do processo educativo e as ações que se materializam nesse âmbito. Também na área de avaliação, pesquisadores apontam que, na prática, quase não há relação entre o que se ensina e o que se avalia (SCARAMUCCI, 2000/2001). Segundo Scaramucci (2000/2001), essa desarmonia pode ser causada, dentre outros fatores, pela adoção de um material cujas visões de linguagem, ensino e aprendizagem sejam diferentes da abordagem do professor¹³.

¹³ Entendemos o termo abordagem como uma filosofia, um “conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem

A fim de analisar os livros didáticos selecionados para este estudo e suas avaliações, descrevemos, nesta seção, as concepções de linguagem que parecem prevalecer no ensino de LE no Brasil (BREWSTER *et al.*, 2002, dentre outros) uma vez que, para desenvolvermos qualquer tipo de ação pedagógica, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas, compreensões teóricas sobre a linguagem são de extrema importância, porque, na realidade, representam a base de todo o processo. Discutiremos, também, teorias de aprendizagem, abordagens e métodos de ensino a elas associados. Apontamos, ainda, baseadas em Spolsky (1975) e McNamara (2000), os tipos de avaliação que se relacionam a essas visões de linguagem.

De forma bastante sucinta e voltada aos interesses do campo da educação de línguas, uma recorrente visão de linguagem, sobre a qual agora discorreremos, é a estruturalista. De acordo com essa visão, a língua é entendida como um sistema e pode ser descrita e estruturada em vários níveis, do fonológico ao sintático. Nesse sentido, podemos considerar que, segundo essa concepção, saber uma língua significa apenas dominar sua organização formal, ou seja, as relações semânticas e a função social da linguagem são desconsideradas.

Se nosso ponto de interesse é o processo educativo, não há como separar visões de linguagem de teorias que fundamentam a aprendizagem. Desse modo, buscamos discutir, também de modo sucinto, as possíveis relações entre as visões descritas e concepções teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Uma visão fragmentada e descontextualizada da linguagem, pode ser atrelada à teorias de natureza behaviorista de aprendizagem, que procuram explicar o comportamento humano e, portanto, também a aprendizagem como resultado de um processo de formação de hábitos (WILLIAMS; BURDEN, 1997; MITCHELL; MYLES, 1998; BREWSTER *et al.*, 2002; LIGHTBOWN; SPADA, 1999, somente para citar alguns). Nesse contexto, surge na educação linguística o

humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2007, p.17), que orienta as decisões e ações do professor no ensino.

Método Audiolingual, que dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970.

De acordo com Leffa (1988, p. 223), o Audiolingualismo enfatizava a língua oral e considerava que “o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral [...]”. O autor aponta que, sendo a língua vista como um “hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta”, tentava-se, ao máximo, evitar que os alunos cometessem erros, uma vez que se acreditava que eles levariam a formação de maus hábitos. Nessa perspectiva, o aluno era visto como uma tábula rasa, que deveria ser formatada para aprendizagem de uma nova língua.

De acordo com essas orientações, nas aulas de LE circulavam basicamente atividades de repetição individual e/ou em grupo, atividades de preenchimento de lacunas ou de substituição, voltadas prioritariamente à gramática e ao vocabulário. Para exemplificar os procedimentos de uma aula no Método Audiolingual, autores (WILLIAMS; BURDEN, 1997; PAIVA, 1996, dentre outros) afirmam que as aulas seguiam, geralmente, esta fórmula: apresentação – prática – produção. De acordo com Paiva (1996), o professor apresentava estruturas (modelos) que eram exaustivamente praticadas pelos alunos por meio de exercícios estruturais e descontextualizados de repetição – que eram praticados mais intensamente se as estruturas da língua-alvo fossem muito distintas da língua nativa – e, por fim, os alunos produziam, sem a preocupação de que essa produção estivesse ligada ao modo como a língua era usada na vida fora da sala de aula. A autora ressalta, entretanto, que essa produção, na maioria das vezes, limitava-se a paráfrases ou imitações.

Spolsky (1975) afirma que a grande preocupação com os erros cometidos pelos alunos na língua-alvo e com sua correção influenciava também a avaliação, realizada por meio de testes de “lápiz e papel” ou testes de itens isolados (*discrete-point tests*), que avaliam as partes da língua separadamente. O caráter psicométrico dos testes de língua, de acordo com o autor, resultou da

influência dos testes psicométricos da psicologia, testes objetivos, geralmente de múltipla-escolha.

Brewster *et al.* (2002) asseveram que, apesar do Audiolingualismo ser considerado “ultrapassado” e bastante limitado, podemos encontrá-lo, ainda hoje nas salas de aulas de línguas. Dessa mesma forma, ainda perduram os testes tradicionais de “lápiz e papel” que avaliam os componentes da língua de forma isolada (SPOLSKY, 1975; MCNAMARA, 2000). A facilidade em praticar a linguagem com todos os alunos da turma por meio da repetição e a segurança que esse método passa ao professor, em especial aos que estão começando a lecionar, tendo em vista que as práticas são previsíveis, fazem com que tanto o ensino quanto a avaliação sigam concepções estruturalistas de linguagem. Considerando o contexto de ensino de LE no Ensino Fundamental I, as estratégias empregadas no Audiolingualismo podem fazer com que os alunos fiquem entediados e não desenvolvam uma atitude positiva frente à aprendizagem de uma nova língua (BREWSTER *et al.*, 2002), na medida em que o contexto real de uso chega a ser quase por completo desconsiderado.

Nessas vertentes, essencialmente de base estruturalista no que tange à linguagem e behavioristas no que concerne à aprendizagem, o professor detém sempre o papel central e prioritariamente controlador de todo o processo, cabendo ao aluno uma posição periférica e passiva frente a sua aprendizagem.

Arelada a essas concepções surgem variações outras no modo de conduzir o ensino-aprendizagem, principalmente para crianças, como o método Resposta Física Total (*Total Physical Response – TPR*), bastante utilizado nas aulas de LEC por desenvolver a habilidade de compreensão oral (BREWSTER *et al.*, 2002). De acordo com Leffa (1988), esse método consiste, basicamente, no ensino da língua por meio de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno sem que nenhuma resposta verbal seja requerida, ou seja, a aprendizagem da língua ocorre por meio de respostas físicas (motoras). O autor (LEFFA, 1988, p. 229) complementa que a premissa fundamental desse método é de que “se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Nesse sentido, a

prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar”. Apesar de sua reconhecida eficácia para essa faixa etária (BREWSTER *et al.*, 2002, dentre outros), é importante reconhecer o papel ainda bastante passivo do aluno em sua construção de conhecimentos nesse tipo de proposta, o que não invalida as contribuições dessas práticas em variados contextos, principalmente no que se refere ao envolvimento dinâmico e ativo do aprendiz, conforme discutido por Gattolin (1998).

Em contraposição ao Audiolinguismo e à uma visão de linguagem de base estruturalista, ambos fortemente criticados pela pouca ênfase dada ao sentido durante os exercícios de repetição descontextualizados e pelo fato de o professor não estimular o aluno a produzir de forma independente (BREWSTER *et al.*, 2002), surge a proposta de orientar o ensino de língua pela Abordagem Comunicativa, defendida no contexto brasileiro por muitos autores, entre eles Almeida Filho (2005, 2007) e hoje mais referenciada como Ensino Comunicativo. A língua, nessa concepção, pauta-se por uma visão de caráter funcional ou comunicativo de linguagem, que prima pela construção de sentidos em detrimento de formas linguísticas e busca aproximar o que se faz em sala de aula ao que ocorre no mundo real. Em outras palavras, na Abordagem Comunicativa, aprender uma LE deve ser um processo ativo no qual, além da forma, o aprendiz precisa conhecer as funções da língua, a fim de que seja capaz de usar e adaptar a língua-alvo de acordo com o contexto social em que se encontra inserido (LEFFA, 1988; ALMEIDA FILHO, 2007, dentre outros).

É importante mencionar que esse modo de ver a linguagem, com vistas ao ensino-aprendizagem de LE, muitas vezes se encontrou atrelada a visões de bases inatistas ou chomskianas de linguagem que, quando transpostas ao campo educacional de línguas tiveram como ponto central as propostas de Krashen (1982). Basicamente, o autor defendia que a língua-alvo deveria ser aprendida como a língua materna, propondo, para tanto, orientações pautadas por uma série de pressupostos e hipóteses, as quais receberam críticas, principalmente por

tomarem como base contextos de imersão no que tange à aprendizagem de uma nova língua¹⁴.

É ainda importante mencionar que a Abordagem Comunicativa foi, ainda, fortemente influenciada por teorias de aprendizagem de caráter sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978), que tomam como central que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações interpessoais/sociais, ou seja, pelo contato com o outro.

Atualmente, a Abordagem Comunicativa recebe críticas. Autores afirmam que essa abordagem não leva em consideração, de forma prioritária, o caráter sócio-histórico das relações humanas e, portanto, também ideológico das relações sociais mediadas pela linguagem (COX; ASSIS-PETERSON, 2001), como preconizam as teorizações vygotskianas, de base essencialmente socioculturais. Desse modo, tomando-se como base a LE no Ensino Fundamental I, conforme pontua Rocha (2010), concepções de bases essencialmente comunicativas, apesar de suas grandes contribuições, já não garantem um processo educacional orientado para a formação cidadã, em que se tomam como objetivos centrais o desenvolvimento de capacidades e de multiletramentos¹⁵ que permitam ao indivíduo engajar-se social e discursivamente nas múltiplas atividades sociais que constituem sua atuação no mundo contemporâneo.

Ainda no que tange às perspectivas sociointeracionais de linguagem e aprendizagem, que também fundamentam outras visões mais contemporâneas de ensino-aprendizagem de LE, tais como aquelas que se orientam também pela noção de gêneros discursivos¹⁶, vale comentar sobre alguns importantes conceitos

¹⁴ Para saber mais sobre os pressupostos e hipóteses que nortearam o trabalho de Krashen recomendamos a leitura de Figueiredo (1997) e Abreu-e-Lima (2004).

¹⁵ De modo bastante breve, tomamos aqui o conceito, com base em Rojo (2009) e Cope e Kalantzis (2000), como práticas sociais que envolvem diferentes modos de produção de sentidos (imagens, sons, movimentos, cores), além do texto de bases oral ou escrita e, portanto, práticas que estão direta ou indiretamente vinculadas à palavra escrita.

¹⁶ O conceito é oriundo das teorias bakhtinianas que os concebem como tipos relativamente estáveis de enunciados, que circulam e constituem as atividades sociais que constituem e orientam as formas em que se dão as relações humanas. Esse e outros conceitos bakhtinianos, já foram

oriundos dos trabalhos de Vygotsky (1978) e Bruner (1983). A teoria sociointeracionista apóia a ideia de que a aprendizagem, que precede o desenvolvimento, somente ocorre com a ajuda de um par mais capaz. Nessa perspectiva, torna-se também primordial o conceito de andaime (*scaffolding*), que, já recontextualizado ao campo educacional, refere-se ao apoio dado às crianças (por adultos/professores ou até mesmo por outras crianças mais competentes) para que ela consiga realizar uma tarefa (CAMERON, 2001). O termo “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), apresentado por Vygotsky explica que as crianças conseguem fazer mais coisas se receberem a ajuda de uma pessoa com mais conhecimento e habilidade do que se trabalharem sozinhas, dado que enfatiza a importância da interação social e do trabalho conjunto no processo de aprendizagem (BREWSTER *et al.*, 2002).

Em sala de aula essas concepções implicam o trabalho em pares e/ou grupos, principalmente orientados por tarefas, que envolvem uma situação específica e propósitos significativos, que levam os alunos a utilizarem a linguagem com objetivos reais (WILLIAMS; BURDEN, 1997; BREWSTER *et al.*, 2002), sendo, portanto apropriado ao ensino de LE nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Brewster *et al.* (2002), esse ensino envolve o uso da língua-alvo com um propósito maior do que simplesmente praticá-la para aprendê-la; um contexto de onde surge o propósito para a utilização da língua; e a estimulação do aluno para fazer alguma coisa por meio da língua-alvo. Os alunos são encorajados a apresentar seus trabalhos e, após as apresentações, são feitas análises da linguagem utilizada, de forma que eles compreendam porque e para que aprendem uma determinada língua.

Dada a necessidade de trabalhar com situações de uso real da língua no ensino, houve também a necessidade de propor instrumentos avaliativos que, ao invés de avaliar o uso descontextualizado e fragmentado da língua, permitissem avaliar os alunos em situações mais autênticas de uso da linguagem,

recontextualizados para o ensino de LE em diversos contextos, inclusive para o ensino de LEC (ROCHA, 2010; entre muitos outros)

os chamados testes de desempenho (*performance tests*) que serão discutidos mais adiante.

Na área de ensino-aprendizagem de LE na infância, os focos de trabalhos são variados, destacando-se aqueles que dizem respeito a brincadeiras/jogos (SZUNDY, 2001) e a histórias (TONELLI, 2005) como formas bastante produtivas de se promover a aprendizagem. A utilização de histórias para o ensino de LEC também é defendida por Brewster *et al.* (2002). Dentre as várias razões apresentadas pelas autoras para a utilização dessa metodologia, destacamos o fato de as histórias terem o potencial de apresentar novas estruturas linguísticas em um contexto familiar para a criança, além de permitir o desenvolvimento de uma grande variedade de atividades que favorecem a aprendizagem da LE.

De forma bastante resumida, podemos afirmar que as ações no ensino-aprendizagem de LE, em seus variados contextos, são orientadas por uma gama de visões de linguagem e aprendizagem, que também definem os objetivos propostos para o processo.

No presente trabalho, consideramos que a aprendizagem ocorre por meio da interação significativa e entendemos língua como “[...] um sistema integrado, holístico de comunicação e de reflexão, meio e reflexo de uma cultura” (SCARAMUCCI, 2006, p. 59), que permite ao indivíduo “agir no mundo”, ou seja, “desempenhar ações adequadas a determinados propósitos e interlocutores diversos” (SCARAMUCCI, 2006, p. 59). E são essas concepções de aprendizagem e de linguagem que devem, a nosso ver, embasar tanto o ensino – promovendo interações variadas, permitindo que os alunos se envolvam, colaborativamente, na construção de sentidos da LI (SCARAMUCCI *et al.*, 2008) – quanto a avaliação em LE no contexto aqui focalizado, conforme descrevemos mais detalhadamente nas seções que seguem.

3.2 O ensino de LE nos anos iniciais da educação formal no contexto educacional brasileiro

Apesar de identificar uma grande diversidade de programas formais de ensino de LE no contexto educacional brasileiro, Costa (2009) afirma que a maioria das escolas de nosso país, públicas e privadas, segue, desde o Ensino Fundamental – principalmente a partir do 6º ano, quando o ensino da LE torna-se compulsório – até o Ensino Médio, o programa regular, que caracteriza-se por destinar duas horas/aula semanais para o ensino de línguas.

No caso do Ensino Fundamental I, observamos que, embora facultativo, o ensino de LE, principalmente de inglês, já faz parte do currículo das escolas particulares e sua implantação na rede pública encontra-se em intensa expansão (SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; SCARAMUCCI *et al.*, 2008, dentre outros). De acordo com Pires (2004, p. 19), a grande preocupação dos pais em garantir que os filhos, futuramente, tenham “possibilidades de competir por um lugar no mercado de trabalho” tem sido um estímulo para que a escola responda a essas expectativas e, portanto, para que o ensino de LE integre, desde os anos iniciais, a Matriz Curricular das escolas regulares, o que evidencia a grande valorização do caráter utilitário da LI, em detrimento de seu potencial formativo, conforme observamos também em outros estudos (SANTOS, 2005). Além disso, hipóteses que defendem que as crianças apresentam vantagens na aquisição de segunda língua em relação aos adultos e adolescentes, como a Hipótese do Período Crítico¹⁷, apesar das controvérsias, também incentivam a implantação de LEs na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

¹⁷ De acordo com a Hipótese do Período Crítico, a criança consegue aprender uma segunda língua naturalmente e sem esforços até aproximadamente os 10 anos de idade, uma vez que seu cérebro ainda é capaz de utilizar os mecanismos empregados para a aquisição da língua materna. Os aprendizes mais velhos não contam com as estruturas inatas do cérebro e aprendem línguas de maneira diferente (LIGHTBOWN; SPADA, 1999; ASSIS-PETERSON; GONÇALVES, 2000/2001; CAMERON, 2001).

Acreditamos que o ensino de LE na infância traz muitos benefícios para os alunos, especialmente se for bem planejado e tiver como objetivo principal proporcionar a formação integral e cidadã das crianças, favorecendo a diversidade linguística e sociocultural, tão importante no mundo globalizado em que vivemos e, ainda, respeitando a diversidade que marca os contextos educacionais em nosso país como um todo. Entretanto, reconhecemos que a idade, embora tenha grande relevância no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, não é o único fator que o influencia. Fatores como a oportunidade e motivação para aprender uma língua, apontados por Figueiredo (1997), bem como as diferenças individuais dos aprendizes e a formação adequada dos professores são determinantes para o sucesso da aprendizagem. Apesar de defendermos o ensino de LE na infância, não podemos negar que a inclusão da disciplina LI na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, devido ao seu caráter não obrigatório, trouxe consigo alguns problemas.

A inexistência de diretrizes oficiais que orientem a condução do ensino de línguas nesses segmentos, oriunda da natureza optativa desse ensino, faz com que sua difusão ocorra de forma não consistente. Até o momento, de acordo com Rocha (2010), a parte específica da área de LE que compõe as Diretrizes da Escola de Tempo Integral¹⁸ (DEETI) são um dos poucos, se não únicos, parâmetros em nível estadual (São Paulo), disponíveis oficialmente em relação ao ensino de LI no Ensino Fundamental I.

Na ausência de orientações oficiais, pesquisadores brasileiros da área de LA buscam estabelecer objetivos que orientem o ensino de LE no início da escolarização. Rocha (2007), por exemplo, baseada em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelece que o objetivo central

¹⁸ As Diretrizes da Escola de Tempo Integral foram elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e oficialmente implementadas em 2006. O objetivo dessas diretrizes é auxiliar a consolidação da Escola de Tempo Integral, “por meio da apresentação de orientações e sugestões teóricas que possam oferecer subsídios a gestores e professores, frente ao planejamento, à organização e à avaliação das Oficinas Curriculares” que compõem a Matriz Curricular do Ensino Fundamental I (ROCHA, 2010, p. 84).

desse ensino é formar um cidadão crítico, que seja capaz de utilizar a LE para atuar efetiva e eticamente na sociedade em que vive. De acordo com a mesma autora (2009, p. 257), é extremamente importante que os alunos se envolvam em situações significativas de comunicação e “que respeitem o modo como as práticas de linguagem circulam nos diferentes âmbitos e esferas da sociedade”, a fim de promover a interculturalidade¹⁹.

Destacamos, ainda, a formação de professores como um sério problema da área de LE para alunos que estão no início da escolarização (PIRES, 2004; SANTOS, 2005, dentre outros). Embora o pedagogo seja, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia²⁰, publicadas no Diário Oficial da União em 2006, qualificado para formar alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não recebe instrução na área de LE, o que o impossibilita, teoricamente, de atuar nessa disciplina (SANTOS, 2005).

Já a graduação em Letras, visa formar professores para trabalhar com alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo em vista que nesses segmentos, de acordo com a LDB, o ensino de pelo menos uma LE é obrigatório. Mesmo assim, segundo as DEETI, é o licenciado em Letras com habilitação em inglês que deve lecionar nas oficinas de LI oferecidas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas particularidades, minimamente, refletem a necessidade de que repensemos a formação dos docentes que devem atuar nesses segmentos, a composição dos cursos de Letras e, ainda, que busquemos formas alternativas, talvez, interdisciplinares, para embasar a área e o

¹⁹ Rocha (2009, p. 257) baseada na visão de Maher (2007), entende interculturalidade como um conceito que pode ser tomado como intercambiável com a idéia de transculturalidade e que se define como a “confluência de culturas que se influenciam mutuamente, hibridizando-se e transformando-se continuamente nesse processo”.

²⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia estão disponibilizadas em meio digital no site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2008.

curso que deva tomar como sua a responsabilidade de formar tais professores, na medida em que a demanda social para esse docente não pode ser mais ignorada.

A formação dos professores é, portanto, uma grande preocupação na área de ensino de LE para alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo pesquisa realizada por Pires (2004, p. 40), constatou-se que o professor que tem conhecimento da LI mas não tem experiência com crianças pode desenvolver nos alunos “aversão à língua estrangeira”, enquanto que o professor que conhece as metodologias necessárias para trabalhar com crianças mas não tem formação na língua que pretende ensinar e comete erros de pronúncia e gramática pode “ensinar conteúdos linguísticos errados que comprometem o desempenho dos alunos como estudantes de língua estrangeira”.

Apesar dos problemas referentes à formação dos professores de inglês para atuar nesses segmentos, concordamos com Ramos (2007, p. 61), que afirma haver uma movimentação por parte dos profissionais de LI do Brasil “no sentido de fortalecer o ensino deste idioma para crianças que se encontram nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou mesmo na Educação Infantil”. Prova disso são os vários trabalhos já publicados, em especial no campo da LA, mencionados anteriormente, que, infelizmente, ainda têm um alcance muito pequeno.

Esses trabalhos apontam, entre outros, para a necessidade de cursos de formação continuada que capacitem os professores de LI da Educação Infantil e Ensino Fundamental I para atuarem nesses contextos. Refletem, ainda, um consenso existente entre os pesquisadores da área acerca da necessidade de se conhecer as características das crianças como aprendizes de língua para que o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação ocorram satisfatoriamente. Apesar de reconhecermos a individualidade de cada criança²¹, recorreremos aos

²¹ Salientamos, mais uma vez, que foi necessário fazer generalizações com relação às características das crianças como aprendizes de LE, apesar de reconhecermos que tais generalizações podem refletir, por vezes, visões estereotipadas e mais embasadas por concepções psicológicas que em concepções de cunho sociológico de indivíduo, sociedade e linguagem. Assim sendo, essas categorizações e especificidades apontadas devem ser tomadas como pontos de apoio ao ensino-aprendizagem e sempre orientadas pelas condições socioculturais específicas de cada contexto e das particularidades de cada sala de aula.

trabalhos de Cameron (2001), Brewster *et al.* (2002) e McKay (2006) que, apesar de não tratarem do ensino de LI para crianças no contexto educacional brasileiro, trazem contribuições importantes para esta pesquisa²². De maneira geral, as autoras apontam que as principais características das crianças que as diferenciam dos aprendizes mais velhos são:

- As crianças tendem a ser muito ativas e, portanto, gostam de se envolver em atividades físicas;
- As crianças possuem várias necessidades emocionais e por estarem em fase de desenvolvimento de autonomia e independência, podem sentir-se inseguras quando enfrentam situações novas e quando se distanciam das pessoas conhecidas;
- Geralmente, as crianças parecem estar mais preocupadas com o seu mundo e entediam-se com facilidade, principalmente se estiverem realizando uma atividade que consideram difícil e se tiverem que permanecer sentadas por muito tempo;
- As crianças encontram-se, ainda, em processo de alfabetização na língua materna. Nesse sentido, as autoras reforçam a relevância da oralidade no processo de ensino-aprendizagem de LEC, bem como do papel mediador da língua materna, que pode servir como um suporte, promovendo a aprendizagem da LE e impulsionando o desenvolvimento da criança²³, conforme também aponta Rocha (2006);

²² Salientamos que desconhecemos pesquisas que estudem, de modo mais aprofundado, as especificidades das crianças brasileiras como aprendizes de LE, em diferentes contextos de ensino.

²³ Mesmo reconhecendo o importante papel na língua materna no processo de ensino-aprendizagem de LE, Rocha (2006) pondera que as interações em língua materna só devem ocorrer nos momentos em que, de alguma forma, puderem maximizar o potencial de aprendizagem da LE.

- De maneira geral, as crianças são muito entusiasmadas como aprendizes e se envolvem facilmente com as atividades propostas, entretanto, seu tempo de atenção é curto e elas se distraem facilmente.

Apesar de apontar algumas características das crianças como aprendizes de uma língua adicional, as autoras consideram que, assim como os adultos, elas não possuem uma maneira uniforme de aprendê-la, ou seja, as crianças possuem estilos de aprendizagem diferentes e reagem de maneiras diversas às atividades propostas em sala de aulas, conforme sua personalidade e experiências anteriores. Nesse sentido, reforçamos que, apesar de fazer generalizações, não temos a intenção de obscurecer as características individuais de cada criança.

Todas essas considerações com relação às características das crianças trazem implicações para o ensino e para a avaliação em LE no início da escolarização. De acordo com Scaramucci *et al.* (2008), dadas as características das crianças, as aulas de LE na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem promover interações variadas, por meio das quais as crianças possam se envolver, colaborativamente, na construção de sentidos da língua-alvo. As autoras destacam, ainda, a importância do uso de objetos concretos, imagens e sons, a fim de explorar experiências envolvendo os sentidos (audição, olfato, visão, tato e paladar); enfatizam a relevância de engajar o aprendiz em atividades físicas que o remetam ao mundo da fantasia e da diversão; indicam o desenvolvimento de atividades que envolvam manuseio de instrumentos, construção de modelos, dentre outros; sugerem o trabalho com a diversidade cultural e a pluralidade linguística e cultural nas aulas de LE, para que os alunos desenvolvam habilidades sociais apropriadas ao contexto em que estão inseridos; e apontam a necessidade de promover interações que encorajem a criatividade dos alunos em sala de aula e que propiciem bom relacionamento tanto com o sucesso, quanto com o fracasso, para fortalecer a idéia de aprendizagem como processo sempre em construção.

No campo do ensino de línguas, as colocações das autoras nos remetem a teorias de bases sociointeracionistas e atentam para a necessidade de que o ensino de LE na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha, principalmente, propósitos formativos e que seja significativo para os alunos em seu contexto. Conforme já pontuamos, visões de ordem sociointeracional de linguagem e aprendizagem convergem, no campo educacional, com visões de base discursivas e socioculturalmente orientadas, como é o caso do ensino orientado por gêneros, defendido por vários autores, entre eles Rocha (2006; 2010) em contexto do Ensino Fundamental I e, também, ao ensino atrelado ao desenvolvimento de tarefas significativas (SCARAMUCCI, 2004).

A nosso ver, a utilização da LE como instrumento para que o aluno aprenda conteúdos de outras disciplinas curriculares, prática mais recorrente nas escolas bilíngues, é também uma forma de contextualizar o ensino, tornando-o significativo para os alunos.

Com base no exposto, consideramos importante observarmos se as atividades e avaliações propostas pelos livros didáticos voltados ao ensino de LI no Ensino Fundamental I levam em consideração as características das crianças como aprendizes de LE, favorecendo, assim, a formação global dos alunos.

3.3 O uso de livros didáticos nas aulas de línguas

O processo de ensino-aprendizagem de línguas é influenciado por variáveis múltiplas que, de acordo com Almeida Filho (2005), podem ser intrínsecas à pessoa – variáveis afetivas, físicas e sócio-cognitivas – ou extrínsecas, como, por exemplo, o material didático adotado. Dentre as várias formas de material didático que podem ser utilizadas por professores nas aulas de LE, destacamos nesta pesquisa o livro didático como recurso que “aparece em

forma impressa e é criado exclusivamente para fins pedagógicos” (RAMOS; ROSELI, 2008, p. 66), tendo em vista sua forte influência no processo de ensino-aprendizagem (RICHARDS, 2002; PINTO; PESSOA, 2009; DIAS, 2009; dentre outros).

Para Richards (2002), os livros didáticos são um elemento central nos programas de ensino-aprendizagem de línguas, pois além de fornecer grande parte do insumo (*input*) recebido pelos aprendizes e de propiciar as práticas de linguagem que ocorrem na sala de aula, complementam a formação do professor, fornecendo sugestões para o planejamento e ensino. Podemos, então, considerar que o apoio pedagógico que os livros didáticos oferecem, bem como a economia de tempo e de dinheiro que o professor despenderia produzindo seu próprio material, explicam o fato de muitos professores optarem pela utilização desses materiais nas aulas de LE, seja como fonte única ou como fontes de recursos.

Segundo Ramos (2009), mesmo quando o livro didático não é adotado, situação comum nas aulas de LE das escolas públicas brasileiras, sua presença em sala de aula é garantida, tendo em vista que os professores tendem a utilizá-lo como suporte teórico e pedagógico para o planejamento das aulas. Coracini (1999b, p. 35) afirma que, apesar da adoção – explícita ou implícita – dos livros didáticos ser recorrente, apenas recentemente voltou-se a admitir sua importância no ensino de LE, bem como nas demais disciplinas, “a ponto de nos levar a questionar se o ensino está centrado no aluno, como gostariam pedagogos e professores, ou no livro didático, do qual o professor não seria senão o mediador”. No mesmo sentido, para Machado (2008), o papel central do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de línguas pode determinar os papéis dos professores e dos alunos, estabelecendo o que deve ser ensinado, de que maneira deve ser ensinado, e definindo a própria concepção do que é aprender. A autora (2008, p. 94) considera que, nesse sentido, “a função de ensinar do professor acaba sendo a de transmitir os conteúdos estabelecidos no material didático, tendo ambos professor e aluno pouca ou nenhuma oportunidade de interpretação”.

Concordamos que o livro didático influencia as aulas de LE, entretanto, a nosso ver, o material apenas assumirá esse papel ditatorial se não for criticamente analisado antes e durante a adoção, permitindo a identificação de seus pontos fortes e fracos para posterior adequação ao contexto de ensino em que será utilizado.

Apesar de reconhecer as várias limitações do livro didático, ao consultar a literatura da área, podemos afirmar que muitos professores o consideram “um mal necessário” (SHELDON, 1988), cuja presença não deve ser simplesmente descartada da sala de aula (MACHADO, 2008; SOUZA, 1999), visão da qual compartilhamos. Entendemos que o livro didático pode ser um grande aliado e que, na realidade, o que deve acabar é a sua posição hegemônica, como se ele fosse a única fonte de conhecimento disponível, como também seu uso de forma acrítica. Para tanto, consideramos importante olhar para os livros didáticos ponderando as vantagens e desvantagens que a utilização desse recurso didático pode trazer para as aulas de LE e observando como eles tratam seus objetos de ensino e as visões de linguagem e de mundo que trazem consigo.

Richards (2002) considera que a adoção de livros didáticos não deve ser entendida como um reflexo da deficiência dos professores, uma vez que esse material é apenas um dos vários recursos aos quais os professores podem recorrer para criar aulas eficazes. Segundo o autor, a utilização de livros didáticos permite o desenvolvimento de vários programas de ensino-aprendizagem de LE que ocorrem no mundo atualmente, muito embora esse material didático apresente vantagens e desvantagens dependendo do contexto em que é implementado.

As vantagens de se adotar livros didáticos são, de acordo com o autor, que eles: a) fornecem um programa estruturado e um *syllabus*, tanto para professores quanto para alunos; b) padronizam o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que o mesmo conteúdo seja trabalhado em classes diferentes (várias 6^{as} séries, por exemplo); c) mantêm a qualidade do ensino, uma vez que se forem bons, os alunos serão expostos a materiais baseados em

princípios consistentes de aprendizagem, com conteúdo sequenciado de forma apropriada e testado previamente; d) fornecem uma grande variedade de fontes de aprendizagem, como fitas cassetes, CD-ROMs, vídeos, livros de exercícios, etc.; e) são eficientes, pois permitem ao professor dedicar mais tempo ao processo de ensino-aprendizagem do que à preparação de material didático; f) podem propiciar modelos de linguagem e insumo eficazes para professores cuja língua materna não seja o inglês; g) juntamente com o manual do professor, podem servir como meio de capacitação de professores iniciantes; e h) têm apelo visual e são atraentes.

No que se refere especificamente ao ensino de LE nos anos iniciais da educação formal, consideramos que por serem geralmente coloridos, repletos de figuras e adesivos, os livros didáticos publicados para alunos desse contexto de ensino realmente atraem as crianças, bem como os materiais adicionais que oferecem (CD, CD-ROMs, cartazes, jogos, dedoches, carimbos, materiais para lousa interativa, etc.). Consideramos, ainda, que os manuais fornecidos pelos livros didáticos podem ser utilizados como instrumentos de formação e que os planejamentos e atividades propostas otimizam o trabalho do professor, que pode, então, dedicar-se mais à sua formação, buscando formas de tornar o ensino de LE na infância mais efetivo. Justamente por servirem como meio de capacitação, é essencial, a nosso ver, que o professor tenha uma postura crítica, que saiba selecionar, avaliar e adaptar o material, de acordo com as suas necessidades e as necessidades de seus alunos.

Com relação aos aspectos negativos, Richards (2002) destaca que os livros didáticos podem: a) conter linguagem não-autêntica; b) distorcer o conteúdo, sendo que muitos livros didáticos apresentam uma visão ideal do mundo; c) não refletir as necessidades dos alunos, uma vez que, geralmente, são escritos para atender a mercados globais; d) desabilitar o professor, transformando-o em um mero transmissor do conteúdo de materiais elaborados por outras pessoas; e e) ser muito caros.

Concordamos com o autor quando enfatiza que tanto os benefícios quanto as limitações dos livros didáticos devem ser consideradas antes da adoção e que são necessárias adaptações e complementações a fim de que o material ofereça orientação e suporte adequados para os professores, bem como se adéquem ao contexto particular em que será utilizado.

A literatura na área de análise de livros didáticos é vasta. Vários são os autores que salientam a importância dessa prática na vida profissional do professor de LE (CUNNINGSWORTH, 1979; 1984; DIAS, 2009; PAIVA, 2009; RAMOS, 2009; dentre outros), que, geralmente, é o responsável pela seleção dos materiais didáticos que serão adotados. Além da capacidade de analisar o livro didático que se pretende adotar, identificando suas lacunas, espera-se, conforme já mencionado anteriormente, que os professores sejam aptos a adaptá-los e complementá-los, levando em conta os objetivos do curso, as necessidades e desejos dos alunos, bem como as novas visões de linguagem e de ensino-aprendizagem presentes nos documentos oficiais (DIAS, 2009; PAIVA, 2009; RAMOS, 2009).

Apesar da variedade de estudos que tratam da seleção, análise e dos modos de se utilizar o livro didático como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, poucos são os professores que compartilham e fazem uso dessas informações (RAMOS, 2009). Raras também são as pesquisas que se dedicam à análise de livros didáticos voltados para crianças, das quais destacamos os estudos de Méndez e López (2005), Machado (2008), Ramos e Roselli (2008) e Tílio e Rocha (2009). Tal realidade nos chama a atenção, uma vez que o livro didático exerce forte influência na vida do professor, conforme discutido anteriormente, e que ensinar línguas atualmente é quase sinônimo de seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático, visto que, de acordo com Almeida Filho (2007) esse apresenta uma estrutura bastante rígida e difícil de ser quebrada. O autor salienta, ainda, que fazer modificações nas atividades propostas pelo livro didático demanda certo tempo, o que é um problema para o contexto educacional brasileiro.

De acordo com o autor, quanto menos qualificado o professor, maior a dependência do livro didático. Almeida Filho (2007) atenta, ainda, para a recorrência de interpretações equivocadas de objetivos, conteúdos e metodologias do material comprado, fazendo com que o processo e o produto do ensino nas escolas sejam pobres e desestimuladores.

Mesmo não discordando de Leffa (2001), que defende que o professor deve produzir seu próprio material, considerando a formação precária de muitos professores de LE em nosso país e as condições de trabalho (excessivo número de aulas e remuneração pouco adequada), fatores esses que dificultam que esses profissionais dediquem mais tempo aprimorando seus conhecimentos, planejando suas aulas e desenvolvendo materiais, bem como a praticidade e os benefícios que a utilização adequada desse recurso didático pode agregar às aulas de LE (O'NEILL, 1982; RICHARDS, 2002; dentre outros), acreditamos que o simples ato de eliminar o livro didático da sala de aula não solucionará os problemas relacionados ao ensino de línguas (CORACINI, 1999a).

Neste sentido, “recuperar a capacidade de avaliar o material que se candidata nas prateleiras” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 40) parece ser um bom início para melhorar a qualidade do ensino de línguas, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, segmentos nos quais o ensino de LI tem se tornado cada vez mais comum (ROCHA, 2008; dentre outros).

Ao analisar livros didáticos de inglês voltados para o público infantil, Méndez e Lopéz (2005) enfatizam que é necessário estabelecer critérios que orientem a análise dos materiais, a fim de que se possa selecionar os mais adequados para trabalhar com crianças. Dentre os vários fatores apresentados pelas autoras, destacamos a importância de observar os aspectos físicos do livro didático (tamanho e formato do livro, ilustrações, cores, tamanho e estilo das fontes, etc.), que conforme já mencionado tem o potencial de atrair e motivar os alunos; a metodologia que subjaz as atividades propostas pelo material, a fim de que sejam adequadas à faixa etária dos alunos e respeitem suas características como aprendizes de LE, propiciando atividades motivadoras, que permitam ao

aluno se mover, desenvolver trabalhos artísticos e em grupos, conforme sugerem as visões mais atuais de aprendizagem.

Ramos (2009) afirma que raramente o professor lê as orientações teóricas do livro (quando há), a fim de conhecer e compreender as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que embasam o material. Consideramos tal atitude bastante preocupante, primeiramente porque, conforme salientado por Cunningsworth e Kusel (1991), o Manual do Professor pode contribuir para que se atinja um bom nível de ensino, por meio da disponibilização de informações acerca da linguagem e de orientações sobre os procedimentos de ensino e, portanto, não deve ser ignorado²⁴. Em segundo lugar, de acordo com Pinto e Pessoa (2009, p. 80), é comum haver uma grande contradição entre a ideologia proposta pelo livro didático e o que é realmente realizado:

Se, por um lado, os autores do LD [livro didático] defendem a abordagem comunicativa – o ensino/aprendizagem de línguas centrados nos interesses e motivações do aluno e voltados para um tratamento deste como ser social, que interage e transmite experiências – por outro lado, os exercícios de compreensão presentes no LD [livro didático] terminam se resumindo à simples repetição ou cópia.

As autoras complementam que, nessas condições, o aluno passa a ser considerado uma máquina, que apresenta atitudes mecanicista, automáticas e repetitivas, conforme pregava a teoria behaviorista de aprendizagem. De acordo com Ramos (2009, p. 195), para que o uso do livro didático seja otimizado, faz-se necessário que seus conteúdos recebam um tratamento mais contemporâneo, fundamentado por outras visões de linguagem e ensino-aprendizagem mais contemporâneas, ou seja:

[...] que se privilegie a interação social como mola propulsora do processo de aprendizagem, situações de aprendizagem que sejam significativas e colaborativas, que situem o aprendiz no mundo em

²⁴ Para saber mais sobre as funções e a importância do Manual do Professor, bem como sobre como avaliá-lo, sugerimos a leitura de Cunningsworth e Kusel (1991).

que vive e não deixem de, pelo menos, sinalizar para os professores possíveis diferenças de contexto sociais e culturais existentes no país.

Essa contradição entre a abordagem de ensino apresentada pelo livro didático e as atividades por ele propostas, se reflete, de certa forma, nas avaliações de rendimento. De acordo com Scaramucci (2000/2001, p. 99) os objetivos de ensino devem ser retomados na avaliação. Entretanto, o que se observa na prática “é o total desencontro entre objetivos de ensino e de avaliação, assim como a falta de coerência entre a abordagem de ensinar e a de avaliar”. A autora complementa que a avaliação, tratada como uma fase independente e distinta do processo de ensino-aprendizagem, ao invés de se pautar nos objetivos de ensino tem sido orientada “pelo que é mais fácil avaliar”.

3.4 Avaliação em LE

McNamara (2000) explicita que avaliar é fazer inferências, ou seja, coletar evidências e, a partir da interpretação dessas evidências, concluir o que as pessoas que fazem o teste sabem ou podem fazer. Por fim, de acordo com o mesmo autor, decisões são tomadas baseadas nessas conclusões. Apesar do termo “avaliação” ser utilizado, muitas vezes como sinônimo de “teste”, “prova” ou “exame”, neste trabalho empregamos esses termos com o sentido de instrumentos de avaliação pelos quais as evidências são coletadas.

No que se refere às aulas de LE, as avaliações são uma ferramenta muito valiosa, pois podem fornecer informações relevantes acerca do processo de ensino-aprendizagem e orientar decisões que devem ser tomadas com um determinado aluno ou grupo de alunos, conforme afirmam Bachman e Palmer (1996). De acordo os autores, existem ainda muitos equívocos acerca do desenvolvimento e uso dos testes de língua entre professores, pesquisadores,

elaboradores de testes e graduados em LA e áreas afins. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores saibam selecionar adequadamente os testes já existentes antes de aplicá-los, conforme enfatizamos neste trabalho, e, até mesmo, planejar, elaborar e desenvolver seus próprios testes.

McNamara (2000) aponta a existência de vários tipos de testes para avaliar línguas, que podem ser classificados de acordo com o propósito e método utilizado para avaliar.

No que concerne o método, o autor apresenta uma distinção entre os “testes de lápis e papel” e os testes de desempenho (*performance tests*). Os testes de “lápis e papel” compreendem a maneira tradicional de se avaliar e são utilizados tanto para aferir os componentes da língua separadamente (gramática e vocabulário, por exemplo), como para avaliar a compreensão oral e escrita.

Já nos testes de desempenho, as habilidades são avaliadas em um ato de comunicação (MCNAMARA, 2000), ou seja, avalia-se o uso da língua por meio de tarefas que simulam situações que podem ser vivenciadas pela pessoa que está fazendo o teste. De acordo com Schlatter *et al.* (2004, p. 360) “a avaliação de desempenho pressupõe que a melhor maneira de avaliar se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar essa proficiência diretamente”. Nas palavras dos autores, o teste de desempenho nos permite avaliar “se nossos alunos são capazes de agir no mundo pelo uso da linguagem com propósito social” (p. 16).

Com relação ao propósito, os testes podem ser classificados de diversas formas, das quais destacamos os testes de rendimento (*achievement tests*) e os testes de proficiência (*proficiency tests*) (MCNAMARA, 2000).

Segundo McNamara (2000), os testes de proficiência estão relacionados ao uso futuro da língua e seus objetivos são definidos com relação às necessidades de uso da língua de seu público-alvo. Em contrapartida, os testes de rendimento estão relacionados ao processo de ensino e podem acumular evidências sobre a aprendizagem do aluno durante ou ao final de um curso, com o intuito de observar se houve progresso com relação aos objetivos propostos.

Genesee e Hamayan (1994) propõem um esquema para representar a avaliação de rendimento, desenvolvida, em geral, em sala de aula:

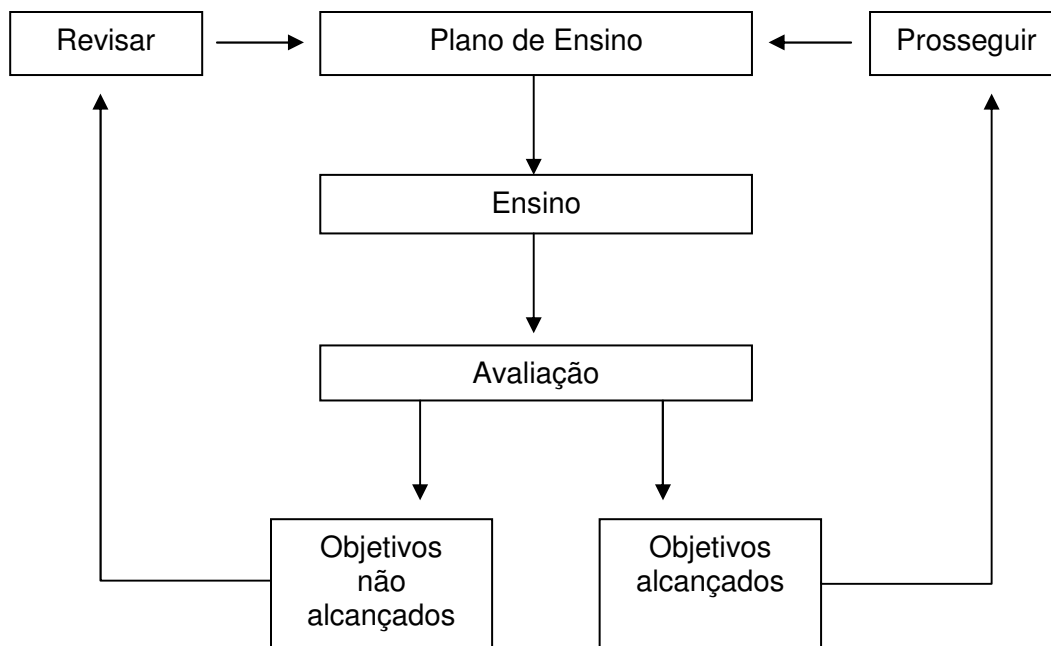


Figura 1: Esquema proposto para representar a avaliação de rendimento (GENESEEE; HAMAYAN, 1994).

Segundo esse modelo, baseados nas necessidades dos alunos, os professores desenvolvem atividades com objetivos gerais ou específicos de ensino. Esses objetivos são avaliados e, a partir dos resultados obtidos, os professores decidem como conduzir o ensino. Se os objetivos forem alcançados, o professor prossegue o ensino e o ciclo começa novamente. Se os objetivos, entretanto, não forem alcançados, o professor deve rever as atividades e o que não foi ensinado a fim de melhorar o ensino. Apesar de ser bastante idealizado e simplificado, esse modelo representa a dinâmica da avaliação em sala de aula, que não deve servir apenas para classificar os alunos, mas como uma ferramenta que permite a identificação de falhas no processo de ensino-aprendizagem e que possibilita ao professor rever suas práticas, a fim de que o ensino seja mais

efetivo, conforme defendido também por Scaramucci (2006), mencionada anteriormente neste trabalho.

Genesee e Hamayan (1994) enfatizam que os planejamentos de ensino e das avaliações devem ocorrer concomitantemente, assegurando que os objetivos de ensino sejam retomados na avaliação, como é de se esperar quando se trata de avaliação de rendimento (SCARAMUCCI, 2000/2001). Os autores sugerem, ainda, que, ao planejar uma avaliação, algumas questões devem ser levadas em consideração: a) quem irá utilizar os resultados da avaliação e com qual propósito?; b) o que será avaliado?; c) quando ocorrerá a avaliação?; d) como o aluno será avaliado?; e e) como os resultados serão registrados?

De acordo com Bachman e Palmer (1996), a equivalência entre o desempenho no teste e o uso da LE na vida real, bem como a definição clara das características que determinam a utilidade da avaliação, ou seja, o uso que se pretende fazer dela, são os dois princípios fundamentais para o planejamento e desenvolvimento de um teste de língua. Segundo os autores, a utilidade é constituída por seis aspectos: a validade, a confiabilidade, a praticidade, a autenticidade, a interatividade e o impacto.

O conceito de validade, na visão mais atual, reúne múltiplas facetas da validade de um teste (validade de conteúdo, validade de construto, validade referenciada em critério) em torno da validade de construto, criando-se um conceito unitário (MESSICK, 1996). De acordo com Scaramucci (2009, p. 33):

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

Nesse sentido, se as interpretações dos resultados de um teste puderem ser utilizadas como indicadores das capacidades ou construtos que o teste visa a avaliar, podemos dizer que ele é válido.

No que se refere à confiabilidade, um tipo de evidência da validade, nas visões mais contemporâneas, entende-se que um teste deve ser construído, aplicado e pontuado de forma que os resultados obtidos numa determinada ocasião sejam similares aos resultados obtidos se o mesmo teste fosse aplicado ao mesmo aluno em outro momento, sem que tenha ocorrido aprendizagem entre os dois momentos de avaliação. Quanto mais próximos os resultados, mais confiável o teste será (BACHMAN; PALMER, 1996; HUGHES, 2003). Em outras palavras, a confiabilidade está relacionada com a estabilidade dos resultados da avaliação.

Hughes (2003) apresenta algumas sugestões para tornar os testes mais confiáveis. Primeiramente, ele defende que quanto mais atividades existirem nos testes, mais confiáveis eles serão, entretanto, ressalta que as atividades devem ser independentes umas das outras, de forma que o avaliador consiga obter mais informações sobre o aluno, tornando a avaliação confiável. O autor sugere também que os exercícios muito fáceis, que não diferenciam os alunos, devem ser pouco recorrentes nas avaliações, aparecendo somente no início do teste a fim de aumentar a confiança e reduzir o estresse dos alunos. Além disso, é importante cuidar para que as questões não contenham idéias ambíguas, para que as instruções sejam claras e explícitas e para que o teste seja legível e bem formatado. Para que as avaliações sejam mais confiáveis, é necessário, ainda, que os alunos estejam familiarizados com o formato do teste e com as técnicas empregadas pelo professor, bem como deve ser garantida a uniformidade das condições de aplicação da avaliação, ou seja, todos os alunos devem realizar a avaliação no mesmo local e o tempo disponibilizado para a finalização do instrumento deve ser igual para todos (FORTES; ZILLES, 2009).

Outros aspectos importantes que devem ser observados nas avaliações são a autenticidade e a interatividade. De acordo com Bachman e Palmer (1996), para justificar a utilização de testes de línguas é importante que as tarefas da avaliação reflitam o uso real da língua em contextos diversos. No que se refere ao ensino de LEC no Brasil, isso implica levar para a sala de aula de LI propostas

com as quais os alunos consigam se identificar, ou seja, práticas situadas, preocupadas com a pluralidade cultural e linguística.

Nesse sentido, podemos considerar que o conceito de autenticidade refere-se ao quanto a avaliação reflete o tipo de interação em LE vivenciada pelo aluno na sala de aula, bem como ao uso que ele faz da língua-alvo fora da escola (SCARAMUCCI *et al.*, 2008). Além disso, Bachman e Palmer (1996) enfatizam que a autenticidade é uma qualidade importante da avaliação, pois a percepção do aluno acerca da autenticidade do teste pode influenciar seu desempenho. Em outras palavras, se as tarefas propostas na avaliação forem relevantes, o desempenho será melhor.

Scaramucci (2004), baseada em diversos autores (CARROLL, 1980; WESCHE, 1983; MORROW, 1991; BAILEY, 1996, dentre outros) salienta que as avaliações autênticas e diretas são importantes por potencializar seu efeito retroativo, ou seja, testes envolventes, que simulam situações próximas às tarefas que acontecem na vida real, têm mais chances de provocar um efeito retroativo positivo quando comparado a testes em que o construto é sub-representado ou em que há variância irrelevante ao construto.

Já a interatividade permite observar se a realização das tarefas do teste realmente envolve os construtos que se pretende avaliar, sendo, nesse sentido, de grande importância para a validade. Ao contrário da autenticidade, a interatividade refere-se à interação do indivíduo com as tarefas propostas (BACHMAN; PALMER, 1996).

De acordo com Bachman e Palmer (1996), as avaliações causam impacto em seus participantes, nos sistemas educacionais e na sociedade como um todo, conforme mencionamos anteriormente. Apesar das inúmeras controvérsias existentes na literatura das áreas de Educação e LA, utilizamos o termo efeito retroativo para nos referir a esses impactos.

O trabalho de Alderson e Wall (1993) trouxe grandes contribuições para a área de avaliação no sentido de mostrar o estágio de entendimento do conceito na época, intensificando “a busca por evidências empíricas e discussões teóricas

mais aprofundadas acerca do tema” (SCARAMUCCI, 2004). As pesquisas atuais, entretanto, não se limitam a mostrar evidências ou discutir a existência do efeito retroativo, conforme o artigo dos referidos autores, uma vez que já há evidências suficientes de que ele existe, mas buscam descrevê-lo, explicá-lo e definir suas causas (SCARAMUCCI, 2004). Além disso, de acordo com Scaramucci (2004), as pesquisas recentes sobre efeito retroativo não devem focalizar apenas a influência de exames externos no ensino e nas ações dos professores, é necessário, também, considerar o efeito retroativo das avaliações de rendimento tanto nos participantes do processo (alunos, pais, etc.) quanto na aprendizagem.

Em geral, o que se afirma é que quanto mais relevante for o exame para o aluno, maior será o efeito retroativo potencial exercido por ele. Nesse caso, se o teste de rendimento for um dos vários instrumentos avaliativos, o que consideramos mais adequado para avaliar o progresso do aluno, terá uma relevância menor. Entretanto, na prática, o que observamos no contexto educacional brasileiro é que a avaliação de rendimento é, geralmente, baseada apenas em testes – poucos por ano – o que a torna de maior relevância.

Considerando o poder e a importância que a avaliação exerce nos processos educacionais, responsável pelo efeito retroativo, Scaramucci (2000/2001) compreende a avaliação como um “mecanismo propulsor de mudanças” no processo de ensino-aprendizagem de LE (SCARAMUCCI, 1998/1999). No que concerne a avaliação de rendimento, essa mudança implicaria, de acordo com a autora, numa maior valorização da função diagnóstica e formativa da avaliação, substituindo os testes por diferentes instrumentos e métodos de avaliação, como entrevistas com o professor, auto-avaliação, etc.

Scaramucci (2000/2001, p. 103) afirma que “mudar o ensino pressupõe, antes de tudo, mudar a avaliação, seu conteúdo e objetivos mas, principalmente, o conceito ou a visão que a fundamenta”. Entretanto, a autora reconhece que, geralmente, as mudanças na avaliação não são suficientes para garantir inovações no ensino, que dependem de outras questões, das quais destaca a formação dos professores, que, se não for alinhada com as tendências

contemporâneas implicará em dificuldades de se compreender a natureza e características das mudanças propostas, condição fundamental para que as inovações sejam implementadas e para que o efeito retroativo positivo ocorra (SCARAMUCCI, 2000/2001; 2004).

No que se refere ao ensino de LEC, o estudo de Costa (2009, p. 103 - 104) acerca da utilização de um exame formal externo para a avaliação de crianças brasileiras mostra que, considerando o caráter formativo do ensino de LE na infância, defendido pela referida autora e do qual compartilhamos neste trabalho, os instrumentos tradicionais tendem a não “exercer um efeito retroativo benéfico”, sendo necessária a utilização de práticas avaliativas que, acima de tudo, respeitem as características das crianças como aprendizes de LE e suas experiências de mundo (SCARAMUCCI *et al.*, 2008).

A última característica dos testes apresentada por Bachman e Palmer (1996) é a praticidade. De acordo com os autores, a natureza da praticidade é diferente dos outros aspectos apresentados anteriormente pois, enquanto a validade, a confiabilidade, a autenticidade, a interatividade e o impacto estão relacionados ao uso feito das pontuações obtidas pelo aluno nas avaliações, a praticidade relaciona-se à maneira como o teste será implementado e se ele realmente será desenvolvido e utilizado.

Os autores salientam que, nem por isso a praticidade é menos importante do que as outras qualidades do teste. Se os recursos necessários para a implementação de um teste – sejam humanos, materiais ou de tempo – excedem os recursos disponíveis, o teste não poderá ser implementado. Portanto, ao desenvolver um teste, é importante levar em consideração os recursos disponíveis, que variam de uma situação para outra, fazendo com que a praticidade só possa ser determinada em situações específicas de avaliação.

Fortes e Zilles (2009) atentam para o fato de que os testes de desempenho possuem, pela sua natureza, um baixo índice de praticidade, por isso é preciso que tais avaliações contenham apenas o número relevante e necessário de questões para que o avaliador possa fazer inferências sobre as competências e

habilidades dos avaliados, considerando o tempo e os recursos disponíveis para a aplicação do teste. Também se faz importante que a grade de avaliação seja clara, objetiva e fácil de ser utilizada, pois, além de economizar custo e tempo de correção, isso garante “uma percepção mais confiável do desempenho do aluno que realiza o instrumento de avaliação” (FORTES; ZILLES, 2009, p. 230).

Segundo Bachman e Palmer (1996), uma vez que esses seis aspectos contribuem para a utilidade da avaliação, eles não podem ser tratados de forma independente. Os autores defendem que, embora haja uma tensão entre esses diversos fatores, é preciso reconhecer que eles se complementam e tentar equilibrá-los considerando o propósito específico de cada teste, as características de uso real da língua-alvo e dos alunos, bem como o construto que orienta a avaliação. Podemos, então, afirmar que a importância dessas diferentes qualidades varia de um teste para outro, de forma que a utilidade de um teste só pode ser definida em uma situação específica. Na seção a seguir, tratamos, de forma mais aprofundada, das avaliações em LE na infância.

3.4.1 A avaliação nas aulas de LEC: por que e como avaliar crianças?

Ao tratar da avaliação no ensino de LEC, Hughes (2003) considera que uma das razões de se avaliar crianças é assegurar que o ensino de LE seja efetivo e que os alunos estejam realmente se beneficiando da oportunidade de aprender uma LE.

Assim como o autor, outros pesquisadores apresentam os propósitos e a importância da avaliação nas aulas de LEC. Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003), por exemplo, enfatizam que as informações obtidas por meio da avaliação podem ajudar o professor a avaliar seu próprio trabalho e a fazer as modificações necessárias para cada contexto de ensino, o que, para nós é o aspecto mais importante da avaliação. As autoras afirmam, ainda, que o professor, por ser

responsável pelo progresso dos alunos, precisa de evidências que mostrem o desempenho deles às pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, aos pais, diretores, autoridades e aos próprios alunos, pois, considerando que a aquisição de uma língua é um processo longo, a avaliação permite aos alunos visualizarem seu progresso e os objetivos que conseguiram alcançar.

As autoras consideram que as características das crianças como aprendizes levaram ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino de línguas. A introdução de tais metodologias, apropriadas para crianças na sala de aula, descentralizaram o papel do professor, entretanto, a avaliação, que é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, não se desenvolveu da mesma maneira. De acordo com Rea-Dickins e Rixon (1997), muitas vezes, há discrepância entre o construto da avaliação e o construto que orienta o ensino, uma vez que as práticas de sala de aula privilegiam o desenvolvimento das habilidades orais e os testes predominantes ainda são os testes de “lápiz e papel”, conforme também apontado por diversos autores, citados anteriormente, em outros contextos de ensino de LE.

Considerando o desencontro existente entre o que se ensina e o que se avalia e as características das crianças como aprendizes de LE, já mencionadas anteriormente, Scaramucci *et al.* (2008, p. 95) defendem que a avaliação em LEC, assim como as atividades de ensino desenvolvidas com alunos dessa faixa etária, deve:

[...] entre outros aspectos, procurar respeitar a experiência de mundo do aprendiz, ocorrer em um lugar tranquilo que auxilie a concentração do aluno e não envolver exercícios que demandem análise abstrata. Não é pertinente que a criança seja levada a desempenhar tarefas que solicitem a descrição de regras gramaticais ou a análise de idéia e desenhos, por exemplo, por outro lado, é aconselhável que a avaliação envolva movimento físico acompanhado de uma resposta linguística, tais como apontar, circular, colorir, entre outros. A mediação do professor, lembrando a criança, encorajando-a, auxiliando-a a manter o foco, é algo bastante indicado para que as tarefas propostas na avaliação sejam cumpridas efetivamente.

As colocações das autoras nos ajudam a definir o construto que deve orientar as avaliações no ensino de LEC no contexto educacional brasileiro. As autoras enfatizam, ainda, a importância de realizar o processo avaliatório, na medida do possível, em ambientes psicologicamente seguros à criança, de preferência na própria sala de aula, e envolvendo questões que lhe são familiares, conforme pontuam também outros autores (HUGHES, 2003; IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003; MCKAY, 2006). Nesse sentido, entendemos que, independente das técnicas utilizadas para avaliar as crianças, o importante é que elas estejam familiarizadas com as atividades antes de serem avaliadas e que, além de retomar o conteúdo trabalhado nas aulas e as atividades desenvolvidas em sala, a avaliação deve refletir os objetivos de ensino, conforme já mencionamos.

Com relação aos aspectos que devem ser avaliados, que também constituem o construto da avaliação, Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) consideram que a avaliação das quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita) de forma isolada, embora seja eficaz para avaliar o progresso das crianças e detectar problemas em uma habilidade em específico, é inadequada quando entendemos a língua como prática social pois, nesse caso, a avaliação de uma habilidade, geralmente, envolve outras. Nesse sentido, as autoras propõem a avaliação das habilidades integradas, que melhor refletem as situações reais de uso da linguagem.

As autoras também sugerem a avaliação das estratégias de aprendizagem (habilidade de consultar um dicionário, a internet e outros recursos, por exemplo), numa tentativa de ajudar os alunos a se conscientizarem da importância de tais habilidades e a desenvolverem hábitos de estudo. Sendo a infância a melhor época para se desenvolver atitudes positivas com relação ao ensino e a língua-alvo, fase em que a cultura de aprender dos alunos se desenvolve, as autoras sugerem a avaliação das atitudes dos alunos, a fim de que o professor possa intervir caso o aluno expresse uma atitude negativa com relação

à aprendizagem da LE. E, finalmente, sendo o professor responsável pelo desenvolvimento integral dos alunos, deve promover e avaliar suas habilidades sociais e comportamentais (ser educado, sensível aos sentimentos dos outros, etc.).

Dentre as maneiras mais adequadas de se avaliar, as autoras apontam portfólios; atividades e tarefas estruturadas, organizadas pelo professor com a finalidade de avaliar conhecimento, habilidades e atitudes; projetos; auto-avaliação; avaliação por pares, em que os alunos avaliam os colegas de sala; avaliações preparadas pelos alunos; tarefas realizadas em casa e observação, sendo esse último o meio que consideramos mais adequado para avaliar crianças em LE.

Outro aspecto importante reforçado por Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003) é a discussão dos resultados das avaliações (*feedback*), que pode ocorrer por meio de conferências com um aluno ou com grupo de alunos, pelos colegas de sala ou pela auto-avaliação.

Hughes (2003) enfatiza que os testes feitos para crianças devem ser válidos, confiáveis e que a necessidade de efeito retroativo positivo é mais importante que nunca nesse contexto, visão da qual compartilhamos e que nos motivou ao desenvolvimento da pesquisa. A utilização de testes tradicionais, geralmente inapropriados para crianças, pode ter efeitos negativos na auto-estima dos alunos, na motivação e atitude com relação à LE, e é prova de que as mudanças metodológicas que ocorreram nas aulas de LE na infância não atingiram, ainda, a área de avaliação (IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003), que, portanto, deve ser mais investigada e melhorada.

Baseada em diversos autores (SCARAMUCCI, 2004; CAMERON, 2001; HUGHES, 2003; IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003; MCKAY, 2006, dentre outros), Rocha (2006, p. 274) aponta aspectos específicos sobre a avaliação em LEC no contexto educacional brasileiro. De acordo com a autora:

O processo avaliatório deve ser de natureza formativa e centrar-se na visão de avaliação como processo. O mesmo deve constituir-se de variados instrumentos que possibilitem uma avaliação condizente com os propósitos centrais deste ensino: a construção de uma base sólida voltada para a oralidade e para as habilidades de aprendizagem, aliada à importância da língua escrita como instrumento de desenvolvimento cultural e à relevância do fortalecimento da confiança e motivação frente ao uso das habilidades orais e escritas. É importante, dentro desse processo, a busca pela minimização da tensão geralmente constitutiva dos momentos de avaliação, bem como a conscientização do aluno e a de seus pais ou responsáveis, no que se refere às conquistas e às metas atingidas frente à aprendizagem da nova língua.

A autora considera que tanto o ensino de LE na infância quanto a avaliação devam ser de natureza sociointeracional, visão compartilhada por outros pesquisadores brasileiros. A dissertação de Costa (2009), por exemplo, um dos poucos trabalhos direcionados à avaliação no ensino de LE nos anos iniciais da educação formal no contexto educacional brasileiro, analisa as possíveis consequências da utilização de um exame externo de proficiência em LI como forma de avaliação dos alunos do Ensino Fundamental I. De acordo com a autora, o construto desse teste mostrou-se equivocado e, portanto, seu uso inadequado. O construto do teste analisado pela pesquisadora não está em consonância com os referenciais oficialmente estabelecidos para o Ensino Básico no Brasil, e nem com o que as pesquisas atuais na área de LA consideram adequadas para a condução do ensino de LEC no sentido de propiciar o desenvolvimento integral e crítico do aluno, e, portanto, com pouca probabilidade de exercer um efeito retroativo positivo nesse contexto.

3.4.2 As avaliações nos livros didáticos de LEC

De acordo com Rea-Dickins e Rixon (1997), as avaliações são pouco abordadas nos livros didáticos de ensino de LEC, o que reflete a ideia de que as

avaliações formais não são adequadas para crianças. As autoras, citando Machura (1991), apontam, que as expectativas dos professores nativos com relação ao desempenho de seus alunos diferem das expectativas dos professores não-nativos, que focalizam mais a precisão da forma linguística do que do desenvolvimento de uma competência discursiva global. As autoras ressaltam, ainda, que a maioria dos livros didáticos internacionais oferece opções de testes relacionados, geralmente, a uma unidade ou um conjunto de unidades do livro, baseados na compreensão de frases isoladas, dado que comprovamos em nossa análise.

Rea-Dickins e Rixon (1997, p. 158) enfatizam que, muitas vezes, há discrepância entre a avaliação e o construto que orienta o ensino, uma vez que as práticas de sala de aula privilegiam o desenvolvimento das habilidades orais e os testes que predominam ainda são os testes de “papel e lápis”, conforme também apontado por diversos autores, em outros contextos de ensino de LE. Scaramucci (2000/2001, p. 99), por exemplo, afirma que além do desencontro entre os objetivos de ensino e de avaliação, observa-se, ainda, a falta de coerência entre a abordagem de ensinar e de avaliar. Para a autora, isso se deve ao fato de o livro didático, com seus objetivos e abordagem, orientar o ensino, como já mencionamos anteriormente:

Não necessariamente os objetivos e a abordagem que fundamentam esse material são os mesmos do professor. Não só observamos um conflito entre abordagens de ensino e de avaliação, entre o que é “planejado” e ensinado, mas também entre o que é efetivamente ensinado e avaliado.

3.5 Resumo do capítulo

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a presente pesquisa.

Iniciamos apresentando algumas das várias visões de linguagem e de aprendizagem que, conforme já discutido, influenciam a abordagem de ensinar e de avaliar dos professores. Alinhando-nos o pensamento de Rocha (2009, p. 257), consideramos que, para que o ensino de LEC possa ter bons resultados, a linguagem deve ser concebida como prática social:

[...] levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos e esferas, observando, entre outros fatores, como a linguagem funciona desses eventos, quais discursos e vozes neles circulam, os indivíduos que deles participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, os propósitos e formas da interação, seus recursos e meios.

Entender a linguagem como um produto da atividade social, determinado cultural e historicamente, implica, entre outras possibilidades, nesse trabalho, se filiar a uma visão sociointeracionista na área de ensino-aprendizagem, em que a aquisição da LE ocorre por meio de um processo de interação significativa e propositada das crianças, consideradas como indivíduos participantes de sua comunidade, que podem ser críticas e devem ser orientadas para assumir essa posição ativa na sociedade.

Não há como negar que o ensino de LEC no Brasil, apesar de sua contínua expansão, apresenta, ainda, muitas limitações. Nesse sentido, considerando que há poucas iniciativas em direção à formação de professores específicos para esse contexto, é importante que as pesquisas na área continuem a apontar caminhos que orientem os professores desses segmentos, esclarecendo que o objetivo do ensino de LE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I é formar a criança integralmente, e não é apenas prepará-las para o mercado de trabalho, no futuro, bem como conscientizando os docentes do papel do livro didático como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Faz-se importante que os professores estabeleçam critérios que orientem a escolha do livro didático mais adequado às necessidades de sua turma

e que façam as adaptações e complementações necessárias a cada contexto de ensino.

A avaliação no ensino de LEC, por sua vez, não deve se restringir a um único instrumento formal, como os testes de “lápiz e papel”. O professor deve avaliar o desempenho de seus alunos de forma mais holística, respeitando as características e o conhecimento de mundo de seus alunos, visando à identificação de falhas no processo de ensino-aprendizagem e a um efeito retroativo benéfico.

CAPÍTULO IV

Análise dos dados e discussão dos resultados

Neste capítulo, analisamos, com base na descrição feita no capítulo II e no arcabouço teórico apresentado no capítulo III desta dissertação, os livros didáticos selecionados para este estudo e as avaliações por eles propostas. Por se tratarem de avaliações de rendimento é fundamental identificarmos as visões de linguagem, ensino e aprendizagem que orientam (implícita e explicitamente) as atividades propostas pelos livros didáticos em questão, a fim de observar se essas concepções embasam também as atividades de avaliação. Analisamos, ainda, se os conteúdos ensinados são avaliados, se os objetivos de ensino são considerados nos testes e se as avaliações de rendimento propostas por esses materiais estão em consonância com o que as pesquisas na área de LA consideram adequadas para a avaliação em LEC.

4.1 *Happy Book* – 1ª série / 2º ano

Analisamos, nesta seção, o livro didático *Happy Book* – 1ª série / 2º ano e uma de suas propostas de avaliação, objetivando observar se há relação entre o que se ensina e o que se avalia, bem como se as propostas dessa coleção são adequadas para os alunos do Ensino Fundamental I brasileiro.

4.1.1 Livro didático *Happy Book* – 1ª série / 2º ano

De acordo com a autora da coleção *Happy Book – nova edição, ensino fundamental de 9 anos*, o aluno que aprende uma LE deve ter condições de “dominar o vocabulário básico, aumentando-o gradativamente”, “organizar corretamente estruturas frasais”, “expressar-se com entonação adequada”, além de “ouvir, ler e escrever textos” (Assessoria Pedagógica, p. 9).

Nesse sentido, a fim de alcançar esses objetivos gerais, a autora sugere que o professor siga alguns passos no desenvolvimento de cada lição: primeiramente, deve motivar o aluno, utilizando recursos oferecidos pela coleção, como os cartazes. Num segundo momento, deve “repetir várias vezes a situação apresentada até que os alunos memorizem e pronunciem corretamente os vocábulos” – afirmação que aparece em vários momentos no material do professor e que nos causa estranhamento, tendo em vista que as autoras não explicitam o que entendem por “pronúncia correta”, – bem como “dialogar com as crianças e estimular respostas que empreguem o vocabulário estudado” (Assessoria Pedagógica, p. 9). A seguir, o professor deve ajudar os alunos a realizarem os exercícios escritos propostos e corrigi-los, “contribuindo para a fixação do vocabulário” (Assessoria Pedagógica, p. 9). Por fim, o professor deve desenvolver jogos, brincadeiras e atividades musicais, “o que não só ajuda na fixação do vocabulário como estimula o interesse pela aprendizagem da nova língua” (Assessoria Pedagógica, p. 9).

Analisando essas orientações para o desenvolvimento das lições, bem como a descrição de cada seção do livro, apresentada na seção 2.4.1, já é possível perceber que, apesar de haver alguma preocupação em propor um material adequado às novas visões de ensino-aprendizagem, que trabalhe com diferentes gêneros textuais – como as histórias infantis na seção *Happy Magazine* – e que proponha atividades adequadas ao seu público alvo (atividades de desenho, pintura, colagem, entre outras), mesmo as atividades consideradas lúdicas pela autora visam unicamente à fixação do vocabulário que se pretende ensinar. A memorização de vocábulos e estruturas linguísticas por meio da repetição descontextualizada é uma estratégia que nos remete a um ensino mais

tradicional, que considera a língua como um conjunto de estruturas que podem ser aprendidas se forem exaustivamente praticadas.

De acordo com a autora, cada lição do livro didático pode ser estudada em duas fases: oral e escrita. A fase oral compreende três momentos: observação, memorização e conversação (Assessoria Pedagógica, p. 9), sequência bastante similar à empregada no ensino Audiolingual: apresentação – prática – repetição, que resulta da combinação de uma visão estruturalista de linguagem com uma visão behaviorista de aprendizagem. A observação prevê a utilização de cartazes e exercícios de repetição que permitam desenvolver a habilidade de compreensão oral dos alunos, visando, mais uma vez, a praticar a “pronúncia correta das palavras” (Assessoria Pedagógica, p. 10). A memorização, cujo objetivo é “levar os alunos a memorizar os vocábulos e seus significados” (Assessoria Pedagógica, p. 10), deve ser desenvolvida na cena inicial das unidades por meio da repetição que aparece sempre de forma bastante descontextualizada. É importante enfatizarmos, desde o início desta análise, que consideramos a repetição importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas, desde que seja contextualizada e significativa para os alunos.

Já a conversação tem por objetivo “levar os alunos à desinibição oral, dando-lhes condições de aplicar os vocábulos estudados” (Assessoria Pedagógica, p. 11). Entretanto, observamos que o professor é orientado a repetir várias vezes um mesmo modelo de pergunta, variando apenas o vocabulário, atividade também conhecida como *drill* – exercício mecânico e repetitivo, com ênfase na forma, muito utilizado também em perspectivas que seguem modelos Audiolinguais (LEFFA, 2008).

Analisando os exercícios propostos na lição 4, por exemplo, observamos que o desenvolvimento das habilidades orais, apesar de enfatizado nas orientações ao professor, é proposto apenas em dois momentos e as atividades são bastante limitadas. Primeiramente, na seção *Let's talk!* (p. 41), os alunos são convidados a responder questões acerca da cena de abertura e o professor, partindo de um modelo estabelecido, tem o controle total da resposta a

ser dada pelo aluno, uma vez que as perguntas admitem apenas uma única resposta como correta. Posteriormente, no exercício 2 da seção *Exercises* (p. 42), o professor é orientado a incentivar os alunos a perguntar e responder entre si: “*What is your favorite fruit?*”, “*My favorite fruit is...*”. Estudos mostram que, nesse tipo de exercício, apesar de o aluno ter liberdade para completar a frase com suas preferências, em geral o professor tende a preocupar-se mais com a forma do que com o conteúdo (LEFFA, 2008), ou seja, o aluno pode até mentir com relação à sua fruta favorita, mas não pode errar a forma da língua, senão será corrigido pelo professor. De acordo com Leffa (2008, p. 147), o que deveria ser uma interação significativa transforma-se em um mero exercício estrutural, “avaliado em termos puramente gramaticais”.

A fase escrita compreende a leitura, que pretende “fazer com que os alunos leiam e entendam as palavras e expressões já memorizadas” (Assessoria Pedagógica, p. 11) e a realização de exercícios escritos que levem os alunos a “fixar a grafia e o significado das palavras estudadas na lição” (Assessoria Pedagógica, p. 12). Esses exercícios são recorrentes nas atividades de sala de aula e aparecem em todos os exercícios da avaliação, dado que mostra que, apesar do discurso apresentado nas orientações metodológicas a favor do desenvolvimento das habilidades orais nas aulas de LE na infância, na prática poucas são as atividades que favorecem tais habilidades.

A seguir destacamos alguns trechos do Manual do Professor que refletem a grande preocupação com a memorização da grafia e pronúncia dos vocábulos e frases ensinadas, bem como com aspectos gramaticais pouco relevantes para o ensino de LE na infância:

“[...] uma nova estrutura para o **Happy Game** que auxiliará o aluno na fixação do vocabulário e na estruturação das frases”. (Assessoria Pedagógica, p. 2 – grifo nosso)

“[...] jogos para completar e adivinhações de letras para a fixação da pronúncia do alfabeto”. (Assessoria Pedagógica, p. 2 – grifo nosso)

“[...] desenvolver a capacidade auditiva dos alunos, orientando-os na pronúncia correta das palavras”. (Assessoria Pedagógica, p. 10 – grifo nosso).

“[...] levar os alunos a fixar a grafia e o significado das palavras estudadas na lição”. (Assessoria Pedagógica, p. 12 – grifo nosso).

“Professor(a): 1. Orientar os alunos na descoberta dos animais e pintura dos desenhos. 2. Perguntar “What color is the...?”. (“The ... is...). 3. Explicar que, antes de palavras começadas com som de vogal, usamos o artigo indefinido an (um, uma).” (Nota ao professor referente ao exercício 1, p. 28 – grifo nosso)

“O **Happy Time** consiste em fixar o vocabulário de forma agradável, proporcionando ao aluno atividades mais lúdicas e descontraídas”. (Assessoria Pedagógica, p. 7 – grifo nosso).

“Usando a cena de abertura da lição e a atividade **Let’s talk!**, do livro, repetir várias vezes a situação apresentada até que os alunos memorizem e pronunciem corretamente os vocábulos”. (Assessoria Pedagógica, p. 9 – grifo nosso).

“Além disso, inclui a subseção de recreação **Let’s play!** (a partir do 3º ano do Ensino Fundamental – 2ª série), proporcionando ao aluno algumas atividades mais lúdicas e descontraídas, funcionando como uma “recompensa” [...]”. (Assessoria Pedagógica, p. 4 – grifo nosso).

Os objetivos específicos das unidades 3 e 4, assim como das demais unidades que compõem esse livro didático, não são explicitados, mas dada a recorrência de exercícios que possibilitam a prática oral e escrita do vocabulário

relacionado a animais, frutas, cores e números, bem como de determinadas estruturas frasais, podemos inferir que o objetivo é trabalhar a grafia e a pronúncia desses vocábulos, por meio, principalmente, de exercícios estruturais e de repetição.

Analisando as orientações metodológicas aqui descritas, os objetivos gerais e de cada seção desse livro – apresentados na seção 2.4.1 – e das lições aqui analisadas, assim como os exercícios propostos nas lições 3 e 4, concluímos que as propostas do material advêm de uma visão predominantemente estruturalista da linguagem, que enfatiza o ensino de vocábulos de forma isolada e apresenta grande preocupação com a grafia e pronúncia das palavras e frases estudadas, em detrimento da construção de sentidos de forma contextualizada, que consideramos mais adequada para o ensino de LEC. Também foi possível perceber que as propostas do material estão aliadas a uma visão behaviorista de aprendizagem, que vê o processo como uma formação de hábitos, dada a recorrência de estratégias de ensino como repetição pouco significativa, foco na memorização e na recompensa diante de acertos.

Os objetivos de ensino, os conteúdos desenvolvidos nas unidades, bem como a análise das visões de linguagem, ensino e aprendizagem que embasam os exercícios proposto no livro didático são de extrema importância para a análise da avaliação a ser ainda desenvolvida. Assim, buscamos ilustrá-los de forma mais evidente, por meio do quadro abaixo, que visa reproduzir as principais informações sobre a análise realizada nesta seção:

Happy Book – 1ª série / 2º ano	
Unidade	Lesson 3: “Animals”
Vocábulos e Estruturas principais	<p><u>Animais</u>: lion, alligator, tiger, monkey, zebra, giraffe, elephant.</p> <p><u>Números</u>: one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.</p> <p><u>Cores</u>: orange, brown, black, white, gray, yellow, green, red, blue.</p> <p><u>Frutas</u>: Apple, lemon, grape, pear, banana, papaya, melon, orange.</p>

	Estruturas: <i>What can you see?, I can see..., What color is the...?, How many.</i>
Objetivos Gerais e Específicos	<u>Gerais (seções do livro didático e das unidades)</u> : apresentar o vocabulário a ser estudado e praticá-lo a fim de que o aluno o memorize.
Concepção de Linguagem	Predominantemente estruturalista – grande preocupação com a forma da língua.
Concepção de Aprendizagem	Predominantemente behaviorista – a aprendizagem é um processo de formação de hábitos
Concepção de Ensino	Audiolingual – ensina as estruturas linguísticas por meio de exercícios de repetição descontextualizados e pouco significativos para os alunos.

Quadro 7: Conteúdos, objetivos, visões de linguagem e aprendizagem do livro didático *Happy Book* – 1ª série

4.1.2 Atividades de avaliação das Lições 3 e 4 do livro didático *Happy Book* – 1ª série / 2º ano

Conforme já mencionado, o livro didático *Happy Book* – 1ª série / 2º ano fornece quatro testes para avaliação dos alunos, sendo que cada teste contempla duas unidades do material. Nesse sentido, a avaliação da lição 3 envolve também os conteúdos desenvolvidos na lição 4, intitulada “*Fruit*”. Essa avaliação é composta por quatro exercícios: dois deles se referem à lição 3 e os outros dois à lição 4 (vide anexo A – p. 115, 116).

No primeiro exercício, de compreensão escrita, os alunos devem colorir figuras de animais seguindo as orientações dadas. No exercício 2, os alunos devem assinalar o número de animais representados em cada uma das quatro

figuras propostas, bem como acontece no último exercício, em que as imagens de animais são substituídas por frutas. Já o exercício 3 avalia, de forma bastante limitada, a habilidade de produção escrita, uma vez que os alunos, observando imagens, devem completar as frases propostas com o nome das frutas representadas.

Analisando a avaliação das lições 3 e 4 proposta pelo livro didático *Happy Book* – 1ª série / 2º ano, observamos que os exercícios que a compõem retomam os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula, como pintar, assinalar a resposta correta de acordo com ilustrações e completar frases com os vocábulos ensinados nas lições, um aspecto positivo quando se trata de avaliação em LE na infância, tendo em vista que a familiarização da criança com os exercícios propostos na avaliação é muito importante (CAMERON, 2001; IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003; SCARAMUCCI *et al.*, 2008, dentre outros) tanto para aumentar a segurança e confiança dos alunos quanto a confiabilidade do teste.

Além de retomar as atividades desenvolvidas em sala, a avaliação de rendimento deve também retomar os conteúdos trabalhados nas aulas e refletir os objetivos de ensino (SCARAMUCCI, 2000/2001; HUGHES, 2003, dentre outros). Apesar de propor no teste atividades similares às desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, identificamos alguns problemas na avaliação com relação aos conteúdos e objetivos de ensino.

Embora os objetivos das lições da coleção *Happy Book* não sejam explicitados pela autora, analisando os exercícios propostos na lição 3 e 4 e as orientações que constam no material do professor, inferimos que seu objetivo é trabalhar a grafia e pronúncia dos vocábulos relacionados a animais, frutas, números e cores, por meio da prática de exercícios mecânicos, da repetição e da memorização. Entretanto, observamos que para realizar as atividades do teste o aluno não precisa ter domínio do vocabulário sobre animais – um dos objetivos dos exercícios propostos na lição 3. No primeiro exercício, por exemplo, o aluno deve colorir figuras de animais de acordo com as instruções dadas. Na letra “a”,

há a figura de quatro leões e a instrução “*two yellow lions*” e, na letra “b”, são ilustrados cinco macacos seguidos da frase “*three brown monkeys*”. Como há apenas um animal representado na figura de cada item do exercício, não é necessário que o aluno conheça as palavras “*lions*” e “*monkeys*”, mas sim os números e cores indicados em cada frase. Uma vez que outros exercícios do teste avaliam os vocábulos referentes a números e cores, uma sugestão para avaliar se as crianças dominam os vocábulos ensinados sobre animais é propor um exercício em que as figuras de cada item representem vários animais e pedir para as crianças “*color the lions*”, “*color the monkeys*”, etc. Considerando que nem todos os conteúdos e objetivos de ensino são retomados na avaliação, podemos afirmar que o construto é sub-representado, o que nos faz questionar a validade do teste.

Observamos, ainda, que, apesar de propor exercícios de compreensão e produção oral no decorrer da lição, as habilidades orais não são avaliadas no teste, dado que prova que as mudanças no ensino realmente demoram a ocorrer na avaliação (SCARAMUCCI, 2000/2001; IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003). A falta de atividades orais também compromete a autenticidade e a interatividade do teste, tendo em vista que, apesar de retomar parte dos conteúdos e exercícios desenvolvidos em aula, as atividades da avaliação não se aproximam ao uso real da língua-alvo dentro e fora da escola, ou seja, não é avaliada a língua que o aluno precisa para interagir com os colegas e professores.

Pela análise da avaliação proposta é possível afirmar que as visões de linguagem, ensino e aprendizagem que embasam as atividades propostas no material subjazem também os exercícios da avaliação, cujos enunciados são compostos por palavras isoladas e/ou frases descontextualizadas e que dependem da memorização dos vocábulos para serem resolvidos ou, em alguns casos, da cópia das palavras, conforme observamos no exercício 3. Nesse exercício, os alunos devem completar as frases propostas com o nome da fruta representada, entretanto, no exercício seguinte, em que os alunos devem

assinalar o número de frutas representadas em cada item, aparece o nome das quatro frutas representadas no exercício 3.

Podemos, então, afirmar que, apesar de ser coerente com o ensino desenvolvido pelo material, a avaliação do conhecimento dos alunos de forma fragmentada, descontextualizada e pouco significativa se distancia da visão mais contemporânea de linguagem, segundo a qual a língua permite ao indivíduo “agir no mundo” (SCARAMUCCI, 2006), concepção que, entendemos, deve orientar tanto o ensino quanto a avaliação em LE. As atividades propostas no teste também divergem das propostas interacionistas e poderiam ser melhoradas se os alunos fossem avaliados por meio de tarefas, por exemplo.

Com base no exposto, no caso dessa coleção, não podemos considerar a coerência existente entre o que se ensina e o que se avalia como sendo um fator positivo, pois as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que fundamentam tanto o ensino quanto a avaliação são, a nosso ver, inadequadas para o ensino de LEC no Brasil. Acreditamos que, para melhorar o ensino nesse contexto, é necessário, primeiramente, melhorar a avaliação. Dada a valorização da avaliação, modificá-la implicará mudanças também no ensino.

4.2 *Tic Tac Toe* – volume 1

Nesta seção, analisamos o livro didático *Tic Tac Toe – volume 1* e duas de suas propostas de avaliação. Nosso intuito é observar qual é a visão de linguagem que embasa o ensino e a avaliação e se as atividades avaliativas retomam os conteúdos, as atividades e objetivos de ensino, bem como se as propostas dessa coleção são adequadas para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro.

4.2.1 Livro didático *Tic Tac Toe* – volume 1

O objetivo geral da coleção *Tic Tac Toe: English for Kids* é fazer com que o primeiro contato dos alunos do Ensino Fundamental I com a LI seja “prazeroso e motivador” (Manual do Professor, p. 3). As autoras afirmam que a metodologia adotada no material segue os seguintes passos: apresentação, prática, produção, conforme explicita o trecho a seguir:

A metodologia utilizada na coleção parte do pressuposto de que os alunos devem primeiro ser apresentados ao conteúdo linguístico que deverão adquirir para depois poderem praticá-lo e por fim produzi-lo, adquirindo, assim, a competência necessária para se sentirem seguros e confiantes ao se comunicarem na língua inglesa. (Manual do Professor, p. 3)

Considerando que, para as autoras da coleção, a produção limita-se, geralmente, a repetição, como mostramos ao apresentar os objetivos da seção *Listen up!* na seção 2.4.2, por exemplo, podemos afirmar que o Audiolingualismo embasa as atividades dessa obra, assim como observamos na coleção *Happy Book*, analisada anteriormente, tendo em vista que nessa metodologia o ensino ocorre por meio da apresentação, prática e repetição (WILLIAMS; BURDEN, 1997), conforme apresentamos na seção 3.1.

Apesar da concepção de linguagem não ser explicitada pelas autoras, podemos inferi-la com base na análise das atividades de ensino e das orientações fornecidas aos professores, conforme ilustramos a seguir:

“Teacher: Antes de utilizar os adesivos, peça aos alunos que repitam em voz alta as palavras.” (Nota ao professor referente ao exercício 1, p. 46 – grifo nosso)

“Teacher: Antes de utilizar os adesivos, peça aos alunos que leiam em voz alta as palavras, de diferentes maneiras: todos juntos, só os boys, só as girls.” (Nota ao professor referente ao exercício 2, p. 46 – grifo nosso)

“Teacher: Instrua os alunos a observarem a figura e circular o nome do animal cuja parte do corpo apareça na ilustração. Em seguida, leia as frases e peça que repitam.” (Nota ao professor referente ao exercício 8, p. 49 – grifo nosso)

A recorrência de atividades que privilegiam a repetição de palavras isoladas e de frases descontextualizadas deixa transparecer uma visão tradicional de língua como estrutura. Nesse sentido, embora os objetivos específicos das unidades 5 e 6 não sejam explicitados, é possível perceber a ênfase dada ao ensino de vocábulos sobre animais, cores, formas geométricas e dos adjetivos “*small e big*”, bem como de algumas estruturas frasais.

Enfatizamos que a utilização da repetição pode e deve ser utilizada pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem de LE. Ela é importante para que a aprendizagem ocorra, entretanto, deve ser significativa para o aluno e não ter como finalidade única a memorização de vocábulos, de forma descontextualizada, ou seja, distante do uso real da língua. Quando observamos a utilização recorrente de exercícios de repetição de itens isolados, como ocorre nas coleções *Happy Book* e *Tic Tac Toe*, inferimos que a concepção de aprendizagem das autoras é predominantemente behaviorista pois, entendendo a aquisição de uma língua como um processo de formação de hábitos, a repetição, geralmente desenvolvida de forma mecânica, é tida como uma etapa essencial para sua aprendizagem.

Embora as atividades de produção oral se limitem a repetição de palavras e frases, esse livro propõe mais atividades de compreensão oral do que o livro didático *Happy Book*, habilidade que, a nosso ver, deve ser também priorizada no ensino de LE na infância, uma vez que possibilita a interação nas aulas de LI. Os exercícios que propiciam a interação entre os alunos e entre

aluno-professor, apesar de serem bastante controlados, já demonstram certo avanço do livro didático dentro das concepções de ensino-aprendizagem de base interacionista.

A seguir elaboramos um quadro com as principais informações sobre a análise desse livro:

<i>Tic Tac Toe – volume 1</i>	
Unidade	<i>Unit 5: "Hurray!! Art class"</i> <i>Unit 6: "Animal Planet"</i>
Vocábulos e Estruturas principais	<u>Adjetivos</u> : <i>big, small.</i> <u>Animais</u> : <i>lion, giraffe, elephant, horse, whale, cat, dog, fish, monkey, bird.</i> <u>Cores</u> : <i>red, green, yellow, white, brown, black, pink, purple, orange.</i> <u>Formas geométricas</u> : <i>circle, square, triangle, losange.</i> <u>Estruturas</u> : <i>I like big animals. And you?, I like small animals, What color is this?.</i>
Objetivos Gerais e Específicos	<u>Gerais (seções das unidades)</u> : apresentar o conteúdo linguístico a ser estudado e praticá-lo por meio de atividades controladas resultando na produção oral (que pode se limitar a repetição) ou escrita.
Concepção de Linguagem	Predominantemente estruturalista – grande preocupação com a forma da língua.
Concepção de Aprendizagem	Predominantemente behaviorista – a aprendizagem é um processo de formação de hábitos
Concepção de Ensino	Audiolingual – ensina as estruturas linguísticas por meio de exercícios de repetição descontextualizados e pouco significativos para os alunos.

Quadro 8: Conteúdos, objetivos, visões de linguagem e aprendizagem do livro didático *Tic Tac Toe – volume 1*.

4.2.2 Atividades de avaliação das Unidades 5 e 6 do livro didático *Tic Tac Toe* – volume 1

O livro didático *Tic Tac Toe* – volume 1 propõe duas avaliações distintas (A e B) para serem aplicadas a cada duas unidades, de forma que, os dois testes elaborados para a unidade 6, envolvem também as cores, assunto abordado na unidade 5 (vide anexos B e C – p. 117, 118).

Ambos os testes são compostos por quatro exercícios que exigem que os alunos reconheçam a grafia das palavras estudadas. São propostos exercícios para colorir imagens de acordo com as cores pedidas (exercício 1 e 3 – teste A; exercício 1 e 2 – teste B); para relacionar animais ou parte deles aos seus respectivos nomes (exercício 2 – teste A; exercício 3 – teste B); para circular a palavra que representa os animais ilustrados (exercício 4 – teste A) e para classificá-los em grandes e pequenos (exercício 4 – teste B).

Os exercícios propostos são familiares aos alunos e envolvem movimento físico (colorir, circular, ligar, etc.) seguido de resposta linguística, características que colaboram com a confiabilidade e adequabilidade do teste ao contexto de avaliação em LE nos anos iniciais da escolarização e que permitem envolvimento dinâmico e ativo dos alunos com as atividades propostas (GATTOLIN, 1998). Assim como retomam os tipos de atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula, os testes propostos retomam a maioria dos conteúdos desenvolvidos nas Unidades 5 e 6, não constando nas avaliações apenas os vocábulos referentes a formas geométricas, que foram trabalhados em 3 exercícios da Unidade 5. Com relação aos objetivos de ensino, apesar de não serem explicitados pelas autoras, inferimos, com base na análise das unidades, que eram, basicamente, apresentar alguns vocábulos acerca de animais, cores, formas geométricas, os adjetivos *big* e *small*, bem como algumas estruturas frasais e praticá-los por meio de atividades controladas resultando na produção

oral – geralmente limitando-se a repetição – ou escrita. Embora tenha sido abordado em poucos exercícios, o fato do conteúdo sobre formas geométricas ser ensinado e não ser avaliado, nos leva a afirmar que o construto é sub-representado. A sub-representação do construto também pode ser notada na exclusão das habilidades orais do teste, tendo em vista que são praticadas em sala de aula.

Os exercícios propostos nas avaliações refletem as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem que embasam as atividades do livro didático. Com exceção do exercício 2 (teste B), que apresenta três frases, todos os outros exercícios que compõem as avaliações fornecem apenas vocábulos isolados para que os alunos realizem os exercícios. Essa fragmentação da linguagem, de acordo com Leffa (2008, p. 142), permite que o professor “proponha uma infinidade de exercícios, cada vez mais especializados para atender a objetivos cada vez mais específicos” e o grande problema, de acordo com o mesmo autor, é que os segmentos aprendidos pelos alunos tendem a ficar isolados uns dos outros, incapazes de se integrar numa competência linguística maior: “o aluno decora palavras, mas não sabe produzir uma frase; ou produz frases feitas, mas não sabe se comunicar na língua em contextos de uso autêntico”. Uma vez que a realização dos exercícios propostos nos testes dependem unicamente da memorização dos vocábulos estudados, revelando uma concepção estruturalista de língua, podemos considerar que as visões de linguagem e ensino-aprendizagem que fundamentam os testes estão em desarmonia com as visões contemporâneas que privilegiam a interação e a construção de sentidos de forma contextualizada.

A oferta de dois testes para avaliar o mesmo conteúdo, desprovida de orientações ao professor, pode, ainda, levá-lo a aplicar testes distintos numa mesma situação de avaliação, o que reduz a confiabilidade da pontuação do teste, tendo em vista que as tarefas realizadas pelos alunos devem ser, preferencialmente, as mesmas (HUGUES, 2003).

4.3 *Bounce for Kids* – volume 2

A análise do livro didático *Bounce for Kids – volume 2* e de uma de suas propostas de avaliação visa a observar se há coerência entre a abordagem de ensino e avaliação. Analisamos, ainda, se as propostas dessa coleção são adequadas para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro.

4.3.1 Livro didático *Bounce for Kids* – volume 2

A coleção *Bounce for Kids* também não explicita a visão de linguagem e os aspectos metodológicos que embasam seus livros didáticos. Mais uma vez, considerando os exercícios propostos e as orientações dadas ao professor no volume 2 dessa coleção, observamos que o livro é organizado de acordo com os vocábulos e estruturas gramaticais que se pretende ensinar, o que revela uma preocupação com o ensino da forma da língua.

Assim como nos demais livros didáticos de editoras brasileiras analisados anteriormente, há várias instruções para que o professor pratique a repetição das palavras e frases estudadas de forma descontextualizada, visando unicamente à sua memorização:

“Coloque a gravação novamente e pressione o botão de pausa depois de cada palavra para que os alunos repitam, primeiro em coro e depois individualmente.” (Teacher’s Guide 2, p. 12 – grifo nosso)

“Mostre um animal por vez e peça aos alunos que digam o nome primeiro em coro e depois individualmente.” (Teacher’s Guide 2, p. 12 – grifo nosso)

“Repita a gravação e faça com que os alunos repitam em coro cada verso.”
(Teacher’s Guide 2, p. 13 – grifo nosso)

“Repita a gravação e pressione o botão de pausa para permitir que os alunos repitam as palavras.” (Teacher’s Guide 2, p. 14 – grifo nosso)

Mais uma vez, ressaltamos que não ignoramos a importância da repetição como uma estratégia de aprendizagem de línguas. Nosso questionamento é, na verdade, até que ponto esses exercícios de repetição propostos, seja por meio de palavras isoladas e frases fora de contexto ou, até mesmo, por meio de jogos e canções que devem ser memorizadas, fazem sentido para os alunos e podem motivá-los a querer aprender a LE, na medida em que parecem ter pouca relação com situações reais de uso.

A utilização de mímicas por parte do professor, outra estratégia que nos remete a um ensino tradicional de línguas que visa a fazer com que os alunos entendam o que está sendo dito na língua-alvo sem a necessidade de recorrer à língua materna, também é incentivada pelas autoras do livro didático, que sugerem que os alunos também façam mímicas referentes aos animais:

“Mostre sua boca para indicar aos alunos que vão falar e diga *Say the words.*”
(Teacher’s Guide 2, p. 12 – grifo nosso)

“Diga *It’s Talk Time!* e mostre sua boca para indicar aos alunos que eles irão falar.” (Teacher’s Guide 2, p. 13 – grifo nosso)

“Diga *Let’ talk about the animals!* e mostre sua boca para indicar-lhes que vão falar.” (Teacher’s Guide 2, p. 14 – grifo nosso)

“Desenhe os animais na lousa ou traga figuras/*flashcards* e escreva as palavras. Faça a mímica ou o ruído apropriado para cada um. Mostre um animal por vez, diga seu nome e faça com que os alunos realizem a mímica correspondente.” (Teacher’s Guide 2, p. 12 – grifo nosso)

“Peça a um aluno que finja ser um animal. O resto da classe deve adivinhar de que animal se trata.” (Teacher’s Guide 2, p. 13 – grifo nosso)

“Divida a classe em quatro grupos. Determine um animal para cada um e peça que cada grupo cante sua estrofe, fingindo ser o animal.” (Teacher’s Guide 2, p. 13 – grifo nosso).

A mímica, assim como a repetição, pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem de LE. O importante é que o professor saiba reconhecer as necessidades dos alunos e utilizar a melhor estratégia de ensino para cada situação, dentro de perspectivas que compreendam a linguagem, assim como a aprendizagem, como um processo colaborativo de construção de sentidos. Também é importante que, quando necessário, o professor recorra à língua materna do aluno e entenda isso como algo natural e não como um retrocesso na aprendizagem. Consideramos, ainda, que, embora as crianças, geralmente, gostem de brincar de mímica, é importante que o professor esteja atento aos seus alunos, reconhecendo os mais tímidos, por exemplo, que não se sentem a vontade realizando as brincadeiras propostas.

Ao contrário das coleções *Happy Book* e *Tic Tac Toe*, as autoras da coleção *Bounce for Kids* explicitam os objetivos específicos de cada unidade. Os objetivos da unidade 3 são: permitir que o aluno aprenda a usar os artigos “a” e “an”, o vocabulário sobre animais e as estruturas “*What is it?*”, “*It’s a/an...*”.

Abaixo apresentamos um quadro reproduzindo as principais informações sobre a análise realizada nesta seção:

Bounce for Kids – volume 2	
Unidade	<i>Unit 3: "It's a cat!"</i>
Vocábulos e Estruturas principais	<u>Animais</u> : <i>dog, cat, owl, alligator, iguana, rabbit, elephant, tiger, ostrich, lion, monkey, giraffe</i> <u>Estruturas</u> : <i>a/an, What is it?, It's a/an..., It isn't a/an...</i>
Objetivos Gerais e Específicos	<u>Explícitos (da unidade)</u> : aprender a usar corretamente os artigos <i>a/an</i> , aprender o vocabulário dos animais, aprender as estruturas <i>What is it?, It's a/an...</i>
Concepção de Linguagem	Predominantemente estruturalista – grande preocupação com a forma da língua.
Concepção de Aprendizagem	Predominantemente behaviorista – a aprendizagem é um processo de formação de hábitos
Concepção de Ensino	Audiolingual – ensina as estruturas linguísticas por meio de exercícios de repetição descontextualizados e pouco significativos para os alunos.

Quadro 9: Conteúdos, objetivos, visões de linguagem e aprendizagem do livro didático *Bounce for Kids – volume 2*

4.3.2 Atividade de avaliação da Unidade 3 do livro didático *Bounce for Kids – volume 2*

As autoras da coleção *Bounce for Kids* demonstram, nas orientações ao professor, não só o que elas entendem por avaliação, mas também seus conhecimentos acerca das discussões atuais da área. De acordo com elas, o objetivo da avaliação é orientar a intervenção do professor e conscientizar os alunos acerca de sua aprendizagem e, por permitir “ajustes, retomadas e a

reorientação da prática educacional”, deve ocorrer de forma sistemática e contínua (*Teacher’s Guide*, p. 30), visão compartilhada por diversos teóricos (GENESEE; HAMAYAN, 1994; SCARAMUCCI, 1998/1999, 2000/2001, 2006; MCKAY, 2006, dentre outros) que consideram a avaliação como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, importante, principalmente, pela sua função diagnóstica.

Enfatizam, ainda, a importância de se utilizar diversos instrumentos de avaliação e sugerem, além do teste “com conteúdos e estratégias semelhantes aos utilizados no material do aluno” (*Teacher’s Guide*, p. 30), uma auto-avaliação, a observação sistemática dos alunos e a análise de suas produções, o que também é considerado adequado na área de avaliação de língua quando se trata de avaliação de rendimento.

A avaliação da Unidade 3 (vide anexo D – p. 119) é composta por três exercícios que valorizam a compreensão escrita. No primeiro exercício os alunos devem circular os nomes dos animais representados em cada uma das quatro ilustrações dadas; no segundo exercício pede-se que os alunos completem as lacunas com o artigo adequado *a/an*; por fim, no último exercício, os alunos devem fazer um desenho de acordo com duas frases fornecidas (uma afirmação e uma negação).

Analisando o livro didático e a avaliação, observamos que os exercícios que compõem o teste retomam todos os objetivos de ensino: “aprender a usar *a* e *an* corretamente”, “aprender o vocabulário dos animais” e “aprender a estrutura *What is it?, It’s a/an...*” (*Teacher’s Guide 2*, p. 12). Além disso, avalia-se a forma negativa “*It isn’t a...*”, que não aparece dentre os objetivos, mas que é praticada nos exercícios de sala de aula e, portanto, não podemos dizer que há variância irrelevante ao construto (MCNAMARA, 2000). Sugerimos apenas que, uma vez que tais exercícios constituem a avaliação, devem ser incluídos na lista de objetivos da unidade.

Assim como retoma os objetivos de ensino, o teste analisado também propõe exercícios familiares aos alunos e bastante praticados em sala de aula, dados que contribuem para sua validade. As concepções de linguagem e ensino-

aprendizagem que subjazem a avaliação, apesar de serem divergentes das propostas interacionais mais atuais, são as mesmas que embasaram o ensino: podemos perceber a grande preocupação em avaliar o conhecimento de vocábulos de forma isolada (exercício 1 – *Unit test 3*), bem como o conhecimento gramatical dos alunos (exercícios 2 e 3 – *Unit test 3*) em frases descontextualizadas, cuja realização depende apenas da memorização das estruturas estudadas, o que mostra que os conhecimentos teóricos das autoras não se refletem na prática.

Notamos que, mais uma vez, assim como acontece nas demais coleções publicadas por editoras brasileiras analisadas neste trabalho, as atividades de sala de aula permitem, em alguns momentos, que os alunos pratiquem as habilidades orais, porém, o teste proposto apenas avalia as habilidades escritas, posição que deveria ser revista por todos os autores a fim de garantir a validade das avaliações, conforme proposto em estudos da área de avaliação em LE.

A auto-avaliação proposta na seção “*I can use*” da unidade 3 (vide anexo E – p. 120) consiste em três afirmações que retomam os vocábulos e estruturas estudados na unidade e considerados pelas autoras como “as aprendizagens essenciais a serem atingidas naquele momento” (*Teacher’s Guide*, p. 30), dado que evidencia uma visão fragmentada da língua. O aluno deve assinalar se atingiu ou não os objetivos e, baseado nas respostas dos alunos, o professor “tem condições de saber quais aspectos devem ser revistos e quais já estão consolidados” (*Teacher’s Guide*, p. 30).

Esse tipo de atividade favorece a reflexão do aluno acerca de seu progresso, tornando-o mais consciente (MCKAY, 2006) e, portanto, é bastante incentivada. Entretanto, a forma como a auto-avaliação é colocada nesse livro não parece estimular a reflexão do aluno acerca de sua aprendizagem. Consideramos que o professor deve orientar os alunos para a realização da auto-avaliação, recordando as atividades que foram desenvolvidas na unidade e seus objetivos, perguntando de quais atividades eles mais gostaram e o que poderia ser

melhorado, bem como o que os alunos aprenderam de fato. Pensando na grande valorização do caráter classificatório da avaliação e no poder que ela encerra (SCARAMUCCI, 2000/2001), para que a auto-avaliação seja válida e atinja seus objetivos é importante que os alunos aprendam a avaliar seu desempenho, reconhecendo suas fraquezas e seus pontos fortes e verificando se os objetivos de ensino estão sendo alcançados. Caso contrário, a falta de informação sobre o propósito real da auto-avaliação e o desejo de causar boa impressão aos pais, professores e colegas pode fazer com que os alunos não forneçam informações apropriadas com relação ao seu conhecimento.

Com relação aos outros instrumentos propostos, consideramos que, embora sejam de grande valia para uma avaliação mais completa e justa, há poucas orientações ao professor. Ao propor a observação, por exemplo, uma das melhores técnicas para se avaliar crianças (CAMERON, 2001), as autoras não mencionam a importância de registrar o que foi observado e nem sugerem modelos de fichas que auxiliem o professor a fazer as anotações de forma rápida e precisa. Também não há esclarecimentos sobre como analisar as produções dos alunos, que poderiam ser organizadas em forma de portfólio, por exemplo. A falta de orientações com relação a esses instrumentos avaliativos demonstra que, apesar de serem propostos, ainda não são tão valorizados quanto os testes.

4.4 *Surprise, Surprise! 1*

A análise do livro didático *Surprise, Surprise! 1* e de suas propostas de avaliação de rendimento tem como objetivo observar a relação entre ensino e avaliação. Analisamos, ainda, se as propostas dessa coleção estão de acordo com o que as pesquisas na área de LA consideram adequado para a condução do ensino de LI no Ensino Fundamental I brasileiro.

4.4.1 Livro didático *Surprise, Surprise! 1*

A coleção *Surprise, Surprise!* baseia-se em histórias para ensinar LI. De acordo com a autora, as histórias, que fazem parte do mundo infantil, propiciam um contexto significativo para a linguagem, incorporam repetições, envolvem vários temas e permitem a conscientização acerca das diferenças culturais e da cidadania, por exemplo. (*Teacher's Book*, p. 3). A utilização de histórias no ensino de LE na infância é defendida por Tonelli (2005), entre outros, que, compartilhando das mesmas concepções teóricas que adotamos neste trabalho, considera que a aprendizagem deve ser significativa para o aluno e que a cooperação e participação “do outro” devem fazer parte de tal processo. Para a autora, as histórias podem apresentar novas estruturas linguísticas em um contexto familiar, fornecendo a segurança emocional necessária para que a criança tenha sucesso na aprendizagem da LI, ideia da qual também compartilhamos

As histórias fazem parte dos gêneros vivenciados pela maioria das crianças e, portanto, representam um momento em que vivem a fantasia e que, por meio dessa experiência do faz de conta, se constituem como pessoas (VYGOTSKY, 2003). Nas histórias coexistem vários gêneros (diálogos, por exemplo) e, ainda, diversos tipos textuais, como a narração e a descrição. Trata-se, portanto, de um gênero bastante rico, pois coloca a criança em contato com o uso da língua em várias situações que fazem parte de seu mundo e que são significativas para elas. Dada sua relevância para as crianças, as histórias podem, a nosso ver, fazer parte do construto do que é ensinar LEC.

É importante destacar, no entanto, que é preciso abordar as histórias de forma crítica, pois muitas delas veiculam estereótipos, visões elitistas, concepções monolíticas de cultura e linguagem, e, portanto, distantes de uma educação transformadora (ROCHA, 2010).

O desenvolvimento das habilidades orais é priorizado no material *Surprise, Surprise!*, conforme defendido por vários estudiosos (CAMERON, 2001, 2003; MCKAY, 2006; SCARAMUCCI *et al.*, 2008; dentre outros). A autora sugere que a criança deve ser exposta à nova língua e que pode demonstrar entendimento por meio da linguagem não verbal, o que nos remete ao método *TPR*, que enfatiza a importância de os alunos que se encontram no início da aquisição de uma LE se utilizarem de movimentos físicos para responderem aos enunciados verbais produzidos pelo professor (GATTOLIN, 1998). Em seguida a criança deve ser encorajada a repetir o que ouve para, posteriormente, produzir, metodologia fundamentada em uma visão estruturalista de linguagem e em um conceito de aprendizagem como formação de hábitos, conforme já discutido anteriormente e recorrente nas outras coleções analisadas.

A autora da coleção *Surprise, Surprise!* considera que os exercícios de repetição são de grande importância para que a aprendizagem ocorra, portanto, assim como nas demais obras, tais exercícios são recorrentes, seja por meio de músicas, jogos ou nas próprias atividades do livro. Notamos, entretanto, que nessa coleção há uma tentativa de fazer com que a repetição seja significativa, contextualizando-a e relacionando-a com a história contada na unidade. No caso da primeira unidade, por exemplo, Annie e Leo receberam máscaras de animais e um livro do tio Harry. Após praticar os novos vocábulos por meio da utilização de *flashcards* e de um *Vocabulary chant*, os alunos aprendem uma música envolvendo os nomes dos animais estudados, que será retomada em quase todas as lições da unidade, revisando e praticando a pronúncia do vocabulário aprendido.

Apesar da tentativa de contextualizar o ensino, questão bastante discutida na área de ensino de línguas, em especial quando se trata do ensino para crianças, a visão de língua, embora não explicitada pela autora, mostra-se ainda bastante fragmentada, a organização das unidades visa apenas a ensinar determinados vocábulos e alguns itens são praticados de forma isolada, o que revela, predominantemente, uma concepção ainda estruturalista de linguagem.

Também nos chamou a atenção a tentativa de criar uma rotina com os alunos nas aulas de LE por meio da repetição de alguns procedimentos tanto no início como no final de cada aula, conforme descrito no item 2.4.4. De acordo com Cameron (2001), estabelecer rotinas na sala de aula pode favorecer o desenvolvimento da linguagem dos alunos de forma significativa, tendo em vista que permitem à criança compreender as novas estruturas linguísticas partindo de experiências que lhe são familiares.

A utilização de mímica também é recorrente, assim como observamos no livro didático *Bounce for Kids*. Enfatizamos que a utilização de mímicas pode favorecer a aprendizagem da LE se vinculada aos comandos fornecidos pelo professor, para que os alunos aprendam as palavras relacionando-as aos gestos. Entretanto, é importante que o professor reconheça também a importância de utilizar a língua materna dos alunos nos momentos em que ela puder maximizar o potencial de aprendizagem da língua-alvo, conforme discutido anteriormente.

Observamos ainda que, apesar de o aluno ser convidado a participar oralmente da aula em diversos momentos, informando o dia da semana e como está o clima durante os procedimentos rotineiros do início da aula, cantando as músicas trabalhadas e continuando as histórias contadas pelo professor, poucas são as atividades que em os alunos interagem sem que o professor tenha controle total da situação. O exemplo que segue é um dos poucos exercícios do livro que permite interação espontânea:

“If the children are confident with the game, they can also play it in pairs, taking it in turns to choose an animal in secret and say the actions the animal can do for their partner to guess.” (Teacher’s Book 1, p. 24)

Considerando os objetivos de cada uma das oito lições que compõem a unidade 1 desse livro, já apresentados no capítulo II, podemos afirmar que o objetivo dessa unidade é permitir que o aluno identifique e saiba dizer os nomes

dos animais, bem como compreenda a história da unidade, aprenda as canções ensinadas e reconheça o som de alguns instrumentos musicais.

O quadro abaixo reproduz as principais informações sobre a análise do livro didático *Surprise, Surprise! 1*:

<i>Surprise, Surprise! 1</i>	
Unidade	<i>Unit 1: "The king of the jungle"</i>
Vocábulos e Estruturas principais	<u>Animais</u> : <i>tiger, monkey, elephant, snake, turtle, crocodile, spider, birds, fish.</i> <u>Verbos</u> : <i>jump, swim, run, roar.</i> <u>Estrutura</u> : <i>I can...</i>
Objetivos Gerais e Específicos	<u>Explícitos (da unidade)</u> : identificar e dizer os nomes dos animais, compreender a história da unidade, aprender as canções, reconhecer o som de instrumentos musicais.
Concepção de Linguagem	Predominantemente estruturalista – grande preocupação com a forma da língua.
Concepção de Aprendizagem	Predominantemente behaviorista – a aprendizagem é um processo de formação de hábitos.
Concepção de Ensino	Audiolingual – ensina as estruturas linguísticas por meio de exercícios de repetição pouco significativos para os alunos, apesar de haver uma tentativa de contextualização do ensino.

Quadro 10: Conteúdos, objetivos, visões de linguagem e aprendizagem do livro didático *Surprise, Surprise! 1*

4.4.2 Atividade de avaliação da Unidade 1 do livro didático *Surprise, Surprise! 1*

A autora da coleção *Surprise, Surprise!* também parece considerar a avaliação como parte importante do processo de ensino-aprendizagem e afirma que, dependendo do propósito, diferentes instrumentos podem ser utilizados (*Test and Evaluation Booklet A*, p. 3). Nesse sentido, são propostas quatro formas distintas de avaliação: teste, auto-avaliação, observação e portfólio, o que consideramos mais adequado do que aplicar um único teste para avaliar o rendimento dos alunos.

Todas as orientações sobre avaliação do livro didático *Surprise, Surprise!* são fornecidas em um material adicional (*Test and Evaluation Booklet A*). A primeira forma de avaliação proposta nesse material é uma ficha individual (vide anexo F – p. 121) em que o professor registra suas observações com relação ao uso da linguagem e atitude de cada aluno perante a aprendizagem de uma nova língua, fator também bastante importante quando tratamos do ensino de LEC, tendo em vista que a infância é a melhor época para se desenvolver atitudes positivas como relação ao ensino e a língua-alvo (GEORGIU; PAVLOU, 2003). A ficha é composta por uma série de frases seguidas do número da unidade, de forma que o professor, utilizando os símbolos sugeridos no topo da página, possa fazer as anotações de forma rápida e eficaz, o que facilita a observação, instrumento importante na avaliação em LE na infância (CAMERON, 2001). De acordo com a autora do livro didático, essa ficha individual serve como referência para o professor e pode auxiliar a mostrar o progresso dos alunos aos pais (*Test and Evaluation Booklet A*, p. 3), tendo em vista que as informações coletadas durante as aulas são registradas de forma apropriada e podem ser consultadas quando necessário.

Com relação ao teste, a autora afirma que as atividades refletem tanto a linguagem aprendida, quanto os tipos de exercícios desenvolvidos em sala ou como tarefa de casa, o que favorece o efeito retroativo positivo. Diferentemente das avaliações propostas pelos livros didáticos publicados por editoras brasileiras, a coleção *Surprise, Surprise!* avalia as habilidades orais dos alunos, aproximando ainda mais as atividades do teste das práticas de ensino, sendo opcional a

realização dos exercícios que envolvem leitura e escrita. Observamos, entretanto, que os exercícios de compreensão oral realizados em sala de aula tentavam trabalhar o vocabulário principal de forma contextualizada, por meio de história e músicas, mas na avaliação (vide anexo G – p. 122) os vocábulos aparecem de forma isolada e os alunos devem apenas assinalar a figura que representa a palavra que ouviu, o que evidencia um visão restrita de compreensão oral. Nesse sentido, ao contrário do que ocorre nas outras coleções analisadas, há aqui um conflito entre a abordagem de ensinar e de avaliar. Embora a visão de linguagem ainda seja estruturalista, observamos que o ensino ocorre de forma um pouco mais contextualizada, bastante diferente do que é proposto nos testes, que contemplam apenas palavras e frases isoladas. Esse conflito nos parece bastante problemático, tendo em vista que tende-se a privilegiar no ensino aquilo que será avaliado.

Para avaliar a produção oral (vide anexo H – p. 123), os alunos devem responder à questão “*What is this?*”, de acordo com a ilustração apontada pelo professor, exercício recorrente nos planos de aula sugeridos pela autora e que se restringe à prática da forma da língua, bastante similar aos *drills*. É proposto, nas orientações ao professor, um exercício extra para praticar a pronúncia das palavras estudadas nessa unidade e, na grade de correção do exercício de produção oral do teste, é especificado que se o aluno tiver boa pronúncia deve ganhar dois pontos adicionais, entretanto, não fica claro qual é o padrão utilizado para avaliar a “boa pronúncia” dos alunos.

As habilidades escritas são pouco trabalhadas nos exercícios de sala de aula e, portanto, fica a critério do professor avaliar a leitura e escrita dos alunos, em especial nos níveis *Starter* e *1* dessa coleção. Na avaliação da leitura (vide anexo I – p. 124) há seis palavras e seis ilustrações, que devem ser relacionadas corretamente, o que, dentro das concepções adotadas nesse trabalho, não pode ser considerado como um exercício adequado para avaliar a habilidade de leitura dos alunos do Ensino Fundamental I, uma vez que avalia os vocábulos de forma descontextualizada, desprovidos de qualquer sentido. O

exercício proposto permite apenas avaliar o reconhecimento da forma escrita da palavra e sua relação com o significado.

A avaliação da produção escrita depende da utilização dos *flashcards*, tendo em vista que os alunos devem escrever as palavras que correspondem a cada imagem mostrada pelo professor (vide anexo J – p. 125). Mais uma vez, o foco da avaliação está nas palavras e, sob concepções de uso significativo da LE, esse tipo de atividade não pode ser considerada produção escrita.

Apesar de retomar os conteúdos desenvolvidos na unidade, os objetivos de ensino são parcialmente retomados, tendo em vista que pede-se que os alunos identifiquem e digam os nomes dos animais estudados, porém em nenhum momento o aluno precisa demonstrar ter compreendido a história da unidade, nem mesmo aprendido as canções e a reconhecer os sons dos instrumentos musicais.

Também notamos que há incoerência entre as atividades de avaliação – que avaliam os itens isoladamente – e a proposta de ensino do material, que tenta contextualizar as novas estruturas por meio de histórias, canções e jogos. Essa desarmonia nos leva a crer que, apesar de propor um material baseado no que as pesquisas consideram adequadas para a condução do ensino de LE nos anos iniciais do ensino fundamental, as visões de linguagem, ensino e aprendizagem apresentadas pelo material não condizem com essas concepções, são ainda tradicionais, fragmentam a língua e priorizam o conhecimento de vocábulos isolados.

Com relação à auto-avaliação, o professor é orientado a seguir três passos: primeiramente, na lição 8 da unidade os alunos relembram o que aprenderam na unidade e as atividades desenvolvidas e, refletindo sobre sua aprendizagem, escolhem a atividade que mais gostaram; a seguir, o professor disponibiliza aos alunos tabelas com os principais vocábulos trabalhados na unidade (vide anexo K – p. 126) e o aluno deve assinalar as habilidades que desenvolveu, ou seja, se compreende, sabe falar, ler e escrever cada uma das palavras; por fim, há a seção “*Now I can...*” (vide anexo L – p. 127), onde os

alunos apontam quais objetivos da unidade foram alcançados. A forma como a auto-avaliação é conduzida nessa coleção favorece, a nosso ver, a reflexão dos alunos e tem potencial para envolvê-los e torná-los mais responsáveis pelo seu aprendizado, bem como para desenvolver a autonomia.

A autora também orienta para a organização de um portfólio, dando dicas do que pode ser incluído e enfatizando sua importância para que professores e pais consigam acompanhar o progresso dos alunos, mas, principalmente, para que estes tenham consciência de sua aprendizagem.

4.5 Conclusões

Após a análise das quatro coleções de livros didáticos voltadas para alunos do Ensino Fundamental I, concluímos que as obras publicadas por editoras brasileiras que analisamos nesse trabalho apresentam uma visão predominantemente estrutural de linguagem, dado que podemos constatar ao analisarmos as orientações dadas ao professor e, principalmente, as atividades propostas pelo livro didático. Acreditamos que, por conhecer a formação geralmente precária dos professores de LI para esse segmento, bem como as condições de trabalho desses professores (poucas aulas semanais por turma, muitos alunos em sala de aula, falta de recursos didáticos, etc.) e a inexistência de parâmetros oficiais que orientem o ensino de LE na infância no contexto educacional brasileiro, os livros didáticos selecionados tenham optado por propor atividades que facilitem a prática da linguagem com todos os alunos da turma de uma só vez – por meio de exercícios de repetição – e que, por serem previsíveis, passem segurança ao professor que, em geral, tem o controle total das atividades. Já a coleção *Surprise, Surprise!*, da editora *Oxford*, publicada para públicos diversos, parece importar-se mais com a contextualização do ensino da LI ao propor que os conteúdos sejam introduzidos aos alunos por meio de histórias.

Apesar de, em um primeiro momento, termos a impressão de que as unidades dos livros didáticos estão organizadas de acordo com temas, analisando-os de forma mais cuidadosa é possível constatar, corroborando o estudo de Tílio e Rocha (2009, p. 307), que “os conteúdos trazidos não são situados no mundo”, ou seja, não têm relação com “o uso da linguagem em situações e contextos específicos, em um determinado momento sociohistórico”. Esse tipo de organização, que visa apenas o ensino de novos vocábulos e estruturas, releva uma visão fragmentada e estrutural da língua. Os alunos não aprendem Ciências, Geografia, História, por exemplo, por meio da LI – o que seria muito mais significativo do que aprender a língua pela língua. Eles aprendem segmentos formais da língua que, acredita-se, no futuro, serão essenciais para que eles formem frases e consigam se comunicar em LI.

Observamos, ainda, que a maior parte das canções e brincadeiras propostas pelos livros didáticos, apesar de serem consideradas lúdicas pelas autoras, tem como objetivo principal o ensino do vocabulário e da gramática, conforme já apontado em outros estudos (ROCHA, 2009, dentre outros) e deveriam, acreditamos, ter seu potencial maximizado, a fim de contribuir para a formação integral dos alunos. Os exercícios de repetição descontextualizados e que visam unicamente a memorização e a prática da pronúncia nos remetem à teoria behaviorista de aprendizagem e ao Audiolingualismo, distanciando-se, portanto, da visão sociointeracionista, defendida nesta dissertação, segundo a qual o conhecimento é construído a partir de trocas significativas e propositadas que ocorrem por meio da linguagem.

Essas visões de linguagem e ensino-aprendizagem que subjazem as atividades dos livros didáticos embasam também, como era de se esperar, as avaliações por eles propostas, o que nos permite responder à primeira pergunta de nosso estudo, que visa, justamente, identificar as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem das atividades de avaliação fornecidas pelos materiais selecionados.

Mesmo na coleção *Surprise, Surprise!*, que demonstra preocupação com a contextualização nas atividades de ensino, a avaliação formal ocorre de forma bastante descontextualizada. Esse dado reforça a afirmação de vários autores (SCARAMUCCI, 2000/2001; IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003) de que as mudanças demoram muito mais para acontecer na avaliação do que no ensino, assim como já explicitado anteriormente neste trabalho.

Com relação à consonância dos objetivos da avaliação com os conteúdos do material e com os objetivos de ensino que esse conteúdos visam alcançar, nossa segunda questão de pesquisa, podemos afirmar que as avaliações retomam parcialmente os objetivos de ensino explicitados e/ou inferidos a partir da análise das coleções, bem como os conteúdos propostos.

Nas amostras selecionadas para o estudo, todos os testes devem avaliar o conhecimento dos alunos acerca dos nomes dos animais, conteúdo desenvolvido nas atividades de ensino. Algumas coleções trabalham com outros vocábulos, aspectos gramaticais e estruturas frasais que, por serem ensinadas, espera-se que sejam avaliadas. Com exceção do teste das lições 3 e 4 proposto pelo livro didático *Happy Book* – 1ª série / 2º ano, todos os outros testes avaliam o conteúdo referente aos animais, mesmo que a avaliação não ocorra da forma que julgamos mais eficiente. Da mesma forma, o conteúdo acerca das formas geométricas ensinado na unidade 5 do livro didático *Tic Tac Toe* – volume 1, também não é retomado na avaliação proposta pelo material. Considerando que o objetivo dos livros analisados é apresentar as novas estruturas linguísticas e praticá-las visando à memorização, ao excluir do teste um conteúdo trabalhado em sala de aula, podemos afirmar que os objetivos de ensino não são retomados plenamente na avaliação.

Ressaltamos, ainda, que os testes, apesar de se constituírem de atividades familiares às crianças, conforme defendem vários autores (HUGHES, 2003; IOANNOU-GEORGIU; PAVLOU, 2003; MCKAY, 2006; SCARAMUCCI *et al.*, 2008, dentre outros), são muito limitados, tendo em vista que não avaliam, ou avaliam de maneira muito descontextualizada (como acontece no livro didático

Surprise, Surprise!), o desempenho dos alunos no que se refere às habilidades orais. A exclusão das habilidades orais das avaliações em LE no contexto do Ensino Fundamental I revela a grande contradição existente entre o que se ensina e o que se avalia (SCARAMUCCI, 2000/2001), tendo em vista a ênfase dada à oralidade no ensino de línguas para crianças por pesquisadores (CAMERON, 2001, 2003; MCKAY, 2006; SCARAMUCCI *et al.*, 2008; dentre outros) e pelas próprias autoras dos livros didáticos. Uma vez que as habilidades orais são praticadas em sala de aula e não são avaliadas, podemos afirmar que os objetivos da avaliação não remetem aos objetivos de ensino no que concerne às habilidades orais, privilegiando as habilidades escritas. Há, portanto, um problema com relação à validade, ou seja, como a avaliação não retoma uma das habilidades ensinadas – e enfatizadas – durante o ensino, podemos considerar que há sub-representação do construto.

No tocante à relação entre as atividades de avaliação propostas pelos livros didáticos com o que os estudos atuais consideram adequados para a condução da avaliação no contexto de ensino de LE na infância, observamos um total desencontro. Embora as autoras, em especial das obras mais recentes (*Bounce for Kids*, publicado em 2008, e *Surprise, Surprise!*, publicado em 2009), demonstrem, nas orientações apresentadas no Manual do Professor, conhecimento das visões contemporâneas de linguagem, ensino-aprendizagem e avaliação, enfatizando, por exemplo, a importância da contextualização e de se desenvolver as habilidades orais dos alunos, essas concepções não são aquelas que fundamentam os materiais e, muito menos, as avaliações. As atividades consideradas lúdicas, como canções, jogos e histórias, apesar de estarem presentes no ensino não compõem a avaliação, assim como atividades em grupo, que permitem a troca e construção de conhecimento. As atividades de sala de aula não favorecem a interação entre os alunos por meio da LI, o que tornaria o ensino muito mais significativo para os alunos. Toda a produção limita-se à repetição, que tem por finalidade a memorização e não a comunicação propositada, orientada para a co-construção de sentidos.

Com relação aos instrumentos avaliativos a coleção *Surprise, Surprise!* oferece mais variedade e fornece mais orientações ao professor do que as coleções nacionais, o que pode contribuir para que os resultados obtidos na avaliação sejam mais próximos do que o aluno realmente sabe ou consegue fazer em LI. Salientamos que, apesar de termos focalizado neste estudo as avaliações de rendimento de “lápiz e papel”, consideramos a avaliação de processo, contínua e formativa, que colhe informações por meio de instrumentos variados, como a forma mais justa e eficaz de avaliar a capacidade dos alunos em LE. O teste pode ser um dos instrumentos dessa avaliação, uma vez que os alunos precisam estar acostumados a serem avaliados dessa forma, mas a avaliação de rendimento não pode se restringir a ele.

O simples fato de os livros didáticos fornecerem testes para a avaliação dos alunos não pode ser considerado positivo – ou um diferencial que favorece sua adoção. Embora o ideal seja que haja convergência entre ensino e avaliação, se as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que embasam o ensino forem inadequadas para crianças, não necessariamente a avaliação deve ser fundamentada por essas visões. Por considerarmos a avaliação como um mecanismo propulsor de mudanças no processo de ensino-aprendizagem de LE (SCARAMUCCI, 1998/1999), acreditamos que melhorar a avaliação implicará em mudanças na forma de ensinar.

Este trabalho chama a atenção de professores e pesquisadores para a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de LE na infância, que pode tanto proporcionar um ensino mais eficiente quanto desmotivar os alunos, se utilizada apenas para fins classificatórios. Atentamos, ainda, para a necessidade da seleção e adoção de livros didáticos que tenham concepções teóricas condizentes com as do professor, o que só pode ser conferido após um procedimento de análise. Os professores em serviço devem também perceber os pontos fracos dos materiais e tentar adaptá-los a fim de que o ensino seja significativo para seu grupo de alunos, tendo em vista que, dada a grande diversidade cultural de nosso país, nenhum livro didático será capaz, a nosso ver,

de suprir todas as necessidades de todos os alunos que iniciam a aprendizagem de LE nos anos iniciais do ensino formal.

No ensino de LE na infância de base essencialmente interacionista, que seja significativo para os alunos, acreditamos que a avaliação dos aprendizes não deve ocorrer unicamente por meio de “testes de lápis e papel”, mas, sim, por meio da utilização de instrumentos variados como observação, portfólios, entrevistas e tarefas avaliativas que se aproximem de situações reais de uso da LE dentro e fora da escola, permitindo que o professor avalie se o aluno consegue utilizar a língua-alvo para “agir no mundo”, desempenhando ações adequadas a situações e propósitos específicos, bem como a interlocutores diversos (SCARAMUCCI, 2006). É importante, ainda, construir uma nova visão de avaliação nessa fase, que privilegie as habilidades orais, envolva atividades familiares e adequadas aos alunos, como apontar, circular, colorir, entre outros, e que haja relação entre a abordagem de ensinar e de avaliar, ou seja, as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que embasam o ensino devem também embasar as atividades de avaliação, causando, assim, um efeito retroativo potencial. Nesse sentido, ressaltamos que, avaliar os alunos de forma mais holística implica, também, adequar o ensino às visões mais contemporâneas, das quais compartilhamos.

Como os trabalhos na área de avaliação em LEC são ainda escassos, são necessárias pesquisas que investiguem as práticas atuais no contexto educacional brasileiro. O presente estudo aponta alguns problemas no que concerne a análise, seleção e utilização de livros didáticos, e, especialmente, a avaliação no contexto do Ensino Fundamental brasileiro, que precisam ser investigados por meio de outros métodos de pesquisa, a fim de que possamos melhorar a avaliação em LEC e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem nesse segmento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D. de P. M. de. O processo de aquisição de língua estrangeira por crianças brasileiras em sala de aula: reflexões sobre a teoria de Krashen. In: MONTEIRO, D. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Alguns Contextos Brasileiros**, Araraquara, n. 6, 2004, p.35 – 69.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2005.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 4. ed., 2007.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, p. 115 – 129, 1993.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Indaiatuba, n. 5, p. 11 – 26, 2000/2001.

AVELAR, S. L. T. de. **Mudanças na concepção e prática de avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAILEY, K. M. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 257-279, November 1996 *apud* SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 43, n.2, p. 203 – 226, 2004.

BARTHOLOMEU, M. A. A. N. **Prova de língua estrangeira (Inglês): dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações dos alunos do 3º Ano do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BOGDAN R. C.; BIKLEN S. K. **Qualitative research for education: an introduction for theory and methods**. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.

BRUNER, J. **Child's Talk: learning to use language**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

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

_____. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, v. 57, n. 2, p. 105 – 112, April 2003.

CARLESS, D. Collaborative EFL teaching in primary schools. **ELT Journal**, v.60, n. 4, p. 328 – 335, 2006.

CARROLL, B. J. **Testing communicative performance**. Oxford: Pergamon Press, 1980 *apud* SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/Unicamp, v. 43, n.2, p. 203 – 226, 2004.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999a, p. 17 – 26.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999b, p. 33 – 43.

COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. O Professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, n. 1, v. 4, p. 11-36, 2001.

CUNNINGSWORTH, A. Evaluating course materials. In: HOLDEN S. (Ed.). **Teacher Training**. London: Modern English Publications, 1979, p. 31 – 33

_____. **Evaluating and selecting EFL teaching materials.** Londres: Heineman, 1984.

_____; KUSEL, P. Evaluating teachers' guides. **ELT Journal**, v. 45, n. 2, p. 128 – 139, April, 1991.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do Ensino Fundamental. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 199 – 234.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de Ensino de línguas.** Goiânia: Editora UFG, 1997.

FORTES, M. S.; ZILLES, A. M. S. Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 221 – 233.

GASPAR, T. M. **Happy Book, 1ª série: 2º ano do ensino fundamental: livro do professor.** São Paulo: Scipione, 2006.

GATTOLIN, S. R. B. **O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GENESEE, F.; HAMAYAN, E. Classroom-based assessment. In: GENESEE, F. (Ed.). **Educating Second Language Children.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 212 – 239.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.** San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HUGHES, A. **Testing for language Teachers.** 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

IOANNOU-GEORGIU, S.; PAVLOU, P. **Assessing Young Learners.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

KNIVETON, J. **Bounce for Kids.** São Paulo: Macmillan, 2008.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

Language Testing. Assessing Young Language Learners, v. 17, n. 2, April 2000. 289 p.

LASSCHE, G. Young Language Learner Assessment: A Case for Using Assessment Portfolios. **Professional Teaching Articles**, v.35, p. 28 – 46, 2009. Disponível em: http://www.asian-efl-journal.com/pta_April_2009.pdf. Acesso em: 22 de jan. de 2010.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P (Orgs.). **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, p. 211-236, 1988.

_____. Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 139 – 158, 2008.

_____. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: http://leffa.pro.br/la_sociedade.htm. Acesso em: 03 de junho de 2009.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned.** 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LÜDKE, M., ANDRÉ; M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, R. **Análise de material de língua inglesa voltado para crianças em um contexto local da rede municipal de ensino.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MACHURA, L. British school English and foreign learners' English: Two different worlds? In: KENNEDY, C.; JARVIS, J. (Eds.). **Ideas and issues in primary ELT.** Nelson, in association with the Centre for British Teachers, Walton-on Thames, Surrey, 1991, p. 32 – 42 *apud* REA-DICKINS, P.; RIXON, S. The Assessment of Young Learners of English as a Foreign Language. In: *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 7. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 151-162.

MAGALHÃES, T.; CAMARGO, D. de; MERCADANTI, H. **Tic Tac Toe: English for Kids.** São Paulo: Moderna, 2007.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; RICARDO-BORTONI, S.T. (Orgs.).

Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MÉNDEZ, R. V.; LÓPEZ B. R. Assessing Young Learner's English Materials. **Porta Linguarum** n.3, p. 59 – 77, Enero 2005. Disponível em: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/Varela.pdf. Acesso em: 22 de jan. de 2010.

MESSICK, S. Validity and Washback in Language Testing. **Language Testing**, v. 13, p. 241-256, 1996.

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

MCNAMARA, T. **Language testing.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

MITCHELL, R.; F. MYLES. **Second Language Learning Theories.** London: Arnold, 1998.

MORROW, K. Evaluating communicative tests. In: ANIVAN S. (Ed.). **Currents developments in language testing.** Singapore: Regional Language Centre, 1991, p. 111 – 118 *apud* SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada.* Campinas: IEL/Unicamp, v. 43, n.2, p. 203 – 226, 2004.

O'NEILL, R. Why use textbooks? **ELT Journal**, v. 36, n. 2, p. 104 – 111, January 1982.

OLIVEIRA, J. A. S. de. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do ensino fundamental:** um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. Da estrutura frasal à estrutura discursiva. **Revista de Estudos da Linguagem.** Belo Horizonte, ano 5, n. 4, v. 1, p. 19-29. jan./jun. 1996.

_____. A História do Material Didático de Língua Inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 17 – 56, 2009.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. **O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira:** Estudos e Reflexões, Porto Alegre, 2004, p. 19 – 42.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 79 – 97.

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p. 61 – 75.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173 – 198.

_____; ROSELLI, B. R. O livro didático e o ensino-aprendizagem de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 63 – 84.

REA-DICKINS, P.; RIXON, S. The Assessment of Young Learners of English as a Foreign Language. In: **Encyclopedia of Language and Education**. Vol. 7. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 151-162.

REILLY, V. **Surprise, Surprise!** Oxford: Oxford University Press, 2009

RICHARDS, J. C. **The role of textbooks in a language program**. New Routes. São Paulo: Disal, April 2002. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2010.

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

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p. 1-34.

_____. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 15-34.

_____. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n.2 , 247 – 274, Jul./Dez. 2009.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São José do Rio Preto, n.4, p. 75 – 81, 1998/1999.

_____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 34, p. 7 – 20, 1999.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Indaiatuba, n. 5, p. 97 – 109, 2000/2001.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 43, n.2, p. 203 – 226, 2004.

_____. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. (Org.) **Ensino-aprendizagem de Línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006 p. 49 – 64.

_____; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 85 – 112.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, v. 7, n.1, p. 30 – 48, jan / abr, 2009.

SCHEIFER, C. L. **Ensino de língua estrangeira para crianças: entre “o todo” e “a parte”**: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 345 – 378, 2004.

SHELDON, L. Evaluating ELT textbooks and materials. **ELT Journal**, v. 42, n.4, p. 237 – 246, October 1988.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Org.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 72 – 93.

SILVA, W. M. e. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 57 – 78.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª Ed. Campinas: Pontes, 1999, p. 27 – 31.

SPOLSKY, B.; JONES, R. (Eds.). **Testing Language Proficiency**. Virginia, Center for Applied Linguistics, 1975.

SZUNDY, P. T. C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL/PUCSP, São Paulo, 2001.

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. R. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n.2 , 295 – 315, Jul./Dez. 2009.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

Trabalhos em Linguística Aplicada. Língua estrangeira para crianças. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n. 2, jul./dez. 2009. 201 p.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society.** Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1978.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

WESCHE, M..B. Communicative language testing in a second language. **Modern Language Journal**, v. 67, n. 1, p. 41 – 55, p. 1983 *apud* SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: IEL/Unicamp, v. 43, n.2, p. 203 – 226, 2004.

WILLIAMS, M.; BURDEN, M. **Psychology for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BIBLIOGRAFIA

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal**, v. 36, n. 1, p. 5 – 18, October 1981.

CAVALCANTI, M.C. A propósito da linguística aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, nº 7, 1986, p. 5 – 12.

CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 19, p. 254 – 272, 1999.

FIDALGO, S. S. A avaliação da aprendizagem em livros didáticos de inglês. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. Indaiatuba, n. 7, p. 9 – 23, 2003/2004.

HAMAYAN, E. V. Approaches to alternative assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 15, 1995, p. 212 – 226.

KUMARADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129 – 148.

MOITA LOPES, L. P. da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17 – 25.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13 – 44.

MONTEIRO, D. C. Avaliando a produção de pesquisa em linguística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na UNESP (Araraquara). In: MONTEIRO, D. C. (org.). **Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em Alguns Contextos Brasileiros**, Araraquara, n. 6, 2004, p. 15 – 34.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39 – 46.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma**

linguística aplicada indisciplinar. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 253 – 276.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. **Annual Review of Applied Linguistics**, 15, 1995, p. 188 – 211.

WILLIAMS, D. Developing criteria for textbook evaluation. **ELT Journal**, v. 37, n. 3, p. 251 – 255, July 1983.

ANEXO A

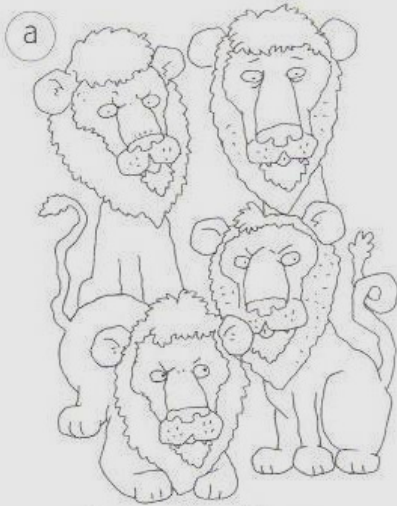
Avaliação proposta pelo livro didático *Happy Book* – 1ª série

Avaliação bimestral

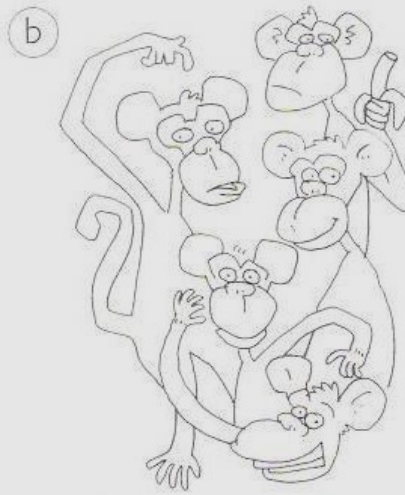
2º bimestre
Lessons: 3 - 4

Name: _____ Number: _____ Grade: _____

1. Color.



two yellow lions



three brown monkeys

2. Make an X in the correct numbers.



four () two ()



three () five ()

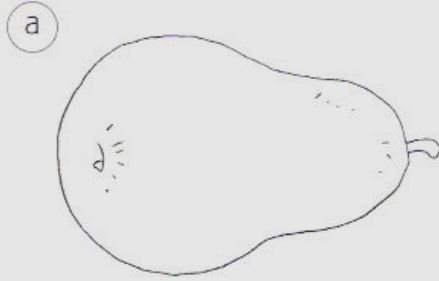


one () three ()

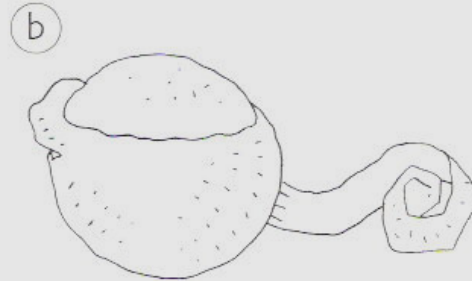


four () two ()

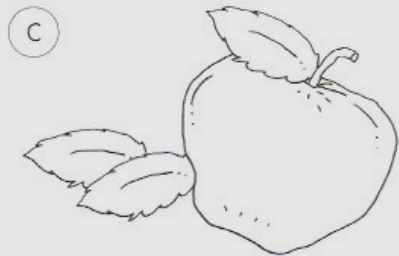
3. Complete the sentences and color.



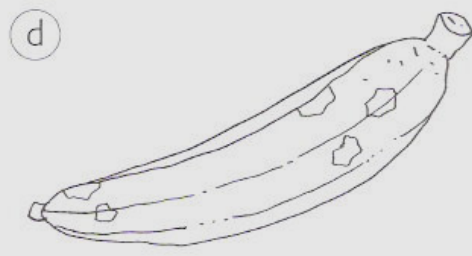
This is green.



This is orange.



This is red.

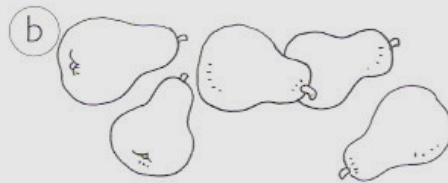


This is yellow.

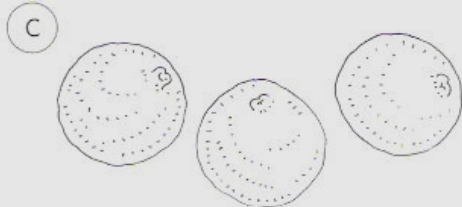
4. Make an X.



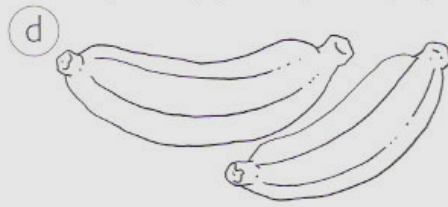
six apples () five apples ()



two pears () five pears ()



three oranges () one orange ()



two bananas () one banana ()

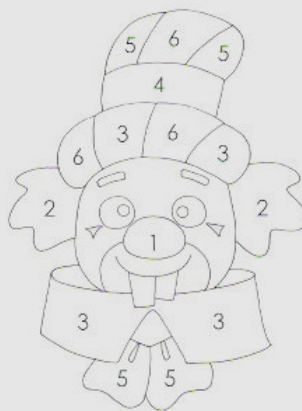
ANEXO B

Avaliação A do livro didático *Tic Tac Toe* – volume 1

Test 3A

1 Color.

1. red
2. yellow
3. orange
4. green
5. blue
6. pink



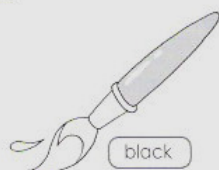
2 Match.



- lion
- fish
- giraffe
- elephant



3 Read and color.



black



white



brown



gray

4 Circle.



monkey – giraffe – dog



horse – cat – dog



whale – monkey – cat



cat – giraffe – fish



elephant – whale – fish

ANEXO C

Avaliação B do livro didático *Tic Tac Toe* – volume 1

Test 3B

1 Color.



2 Read and color.

The cat is gray.

The dog is black.

The fish is yellow.



3 Match.



giraffe

elephant

dog

monkey

4 BIG or small? Write (B) for big animals or (S) for small animals.

whale

cat

fish

giraffe

dog

elephant

monkey

horse

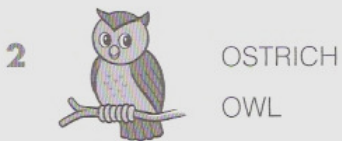
ANEXO D

Avaliação do livro didático *Bounce for Kids* – volume 2

UNIT TEST 3

POINTS

1 CIRCLE THE CORRECT WORD.



2 WRITE A OR AN AND MATCH THE WORDS TO THE ANIMALS.

_____ IGUANA

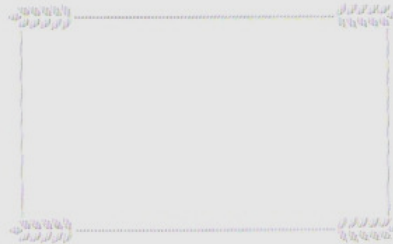
_____ CAT

_____ RABBIT

_____ ALLIGATOR



3 READ THE SENTENCES.
DRAW THE PICTURE.
IT ISN'T A MONKEY.
IT'S AN OSTRICH.



____ / 4

____ / 4

____ / 2

Total:
____ / 10

ANEXO E

Auto-avaliação do livro didático *Bounce for Kids* – volume 2

 I can use...			
ANIMAL WORDS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
WHAT IS IT? IT'S A / AN...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
IT ISN'T A...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO F

Ficha de avaliação individual do livro didático *Surprise, Surprise! 1* (Test and Evaluation Booklet A)

Evaluation sheet

Surprise Surprise! Level: _____
 Name: _____ Class: _____

+ = Good progress
 - = needs improvement
 ? = no opportunity for assessment

	Units					
Communication and language use	1	2	3	Observations		
Responds verbally and non-verbally to instructions and simple questions from the teacher and on the recordings						
Participates in song actions						
Recognizes and can say the unit vocabulary						
Listens attentively and can understand the main idea of the story						
Shows interest in the cut-outs and plays with them						
Understands the main ideas presented in the cross-curricular section (Lesson 6)						
Shows interest in playing and drawing						
Copies rhythm, accent, pronunciation, and intonation						
Identifies and produces vocabulary from earlier units						
Knows the numbers and uses them with new vocabulary						
Knows the colors and uses them with new vocabulary						
Recognizes the written form of the key words of the unit						
Recognizes and says the vocabulary from the routine at the beginning of the lesson						
Recognizes the written words from the routine at the beginning of the lesson						

	Units					
Attitude to language learning	1	2	3	Observations		
Shows a positive attitude toward their own ability to learn languages						
Recognizes and uses basic expressions for social interaction						
Shows interest in a foreign culture						
Shows interest in learning a foreign language						
Shows openness towards speakers of a foreign language						



ANEXO G

Orientações ao professor e avaliação de compreensão oral do livro didático *Surprise, Surprise! 1 (Test and Evaluation Booklet A)*

Listening

These exercises are recorded on the CD – here is the transcript of the recording. Two pictures are given for each word. The students listen to the recording and mark the picture of the word they hear.

If you wish, you can play the recording several times.

Grade scheme: one point for each correct answer. Total: 6 points.

Transcript: Unit 1

1. monkey

3. tiger

5. crocodile

2. turtle




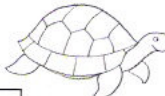







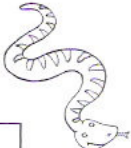
4. elephant

6. snake

Unit 1 Test

Name _____ Class _____

Listen and check ✓. 

1  <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	2  <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
3  <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	4  <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
5  <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	6  <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>

ANEXO H

Orientações para as avaliações de produção oral do livro didático *Surprise, Surprise! 1 (Test and Evaluation Booklet A)*

Speaking

Take the six flashcards from the unit you are testing and put them on the board. Ask each child to say the words, pointing to the flashcards one by one and asking *What's this?*

Grade scheme: one point for each piece of vocabulary they name correctly. Two bonus points for good pronunciation. Total: 8 points.

ANEXO I

Orientações ao professor e avaliação de compreensão escrita do livro didático *Surprise, Surprise! 1 (Test and Evaluation Booklet A)*

Reading (Optional)

There are six words and six pictures on the page. The students read each word and draw a line to match it to the corresponding picture.

Grade scheme: One point for each correct answer. Total: 6 points.

Read and match.



CROCODILE

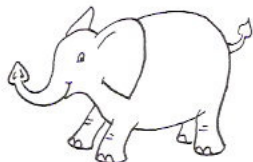


MONKEY SNAKE

TIGER TURTLE



ELEPHANT



Surprise
Surprise!



Photocopiable © Oxford University Press



ANEXO J

Orientações para as avaliações de produção escrita do livro didático *Surprise, Surprise! 1 (Test and Evaluation Booklet A)*

Writing (optional)

If you want to add a written element to the test, stick the six flashcards from the unit you are testing on the board. Ask the students to look at the flashcards and write the word on a piece of paper or in their exercise books.

Grade scheme: one point for each piece of vocabulary they name correctly.




























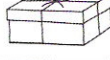
Two bonus points for good spelling. Total: 8 points.

ANEXO K

Auto-avaliação proposta pelo livro didático *Surprise, Surprise! 1 (Test and Evaluation Booklet A)*

1

Unit 1: The king of the jungle

				
				TIGER
				MONKEY
				ELEPHANT
				TURTLE
				SNAKE
				CROCODILE

ANEXO L

Seção “*Now I can...*” proposta pelo livro didático *Surprise, Surprise! 1 (Test and Evaluation Booklet A)*

Now I can...

I can listen to the teacher.	I can sing a song.	I can play a game.	I can listen to a story.
I can dance to the Surprise Surprise! chant.	I can participate in class.	I can answer questions.	I can act out a story.
I can count to 10.	I can say colors.	I can recognize written words.	I can read words.
I can copy words.	I can write words.	I can finish activities.	I can talk about the photos in lesson 6.