

AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ana Paula de LIMA¹

RESUMO: Neste artigo analisamos uma avaliação de rendimento propostas por um livro didático de Língua Estrangeira (Inglês) voltado para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, a fim de observar se há relação entre o que se ensina e o que se avalia, bem como se esse teste está de acordo com o que as pesquisas na área de avaliação de línguas consideram apropriadas para a avaliação da aprendizagem de crianças.

Palavras-chave: Ensino de Inglês para crianças; avaliação de rendimento; livros didáticos.

ABSTRACT: This paper reports the analysis of an achievement test proposed by an English textbook for Elementary level students in order to observe if the assessment is related to the teaching process. We also analyzed whether the test proposed by the material is in line with what the research in the language assessment area consider appropriate to conduct the of young learners.

Keywords: Teaching English to young learners; achievement test; textbooks.

1. Introdução

O ensino de Língua Inglesa no Brasil, apesar de ser compulsório apenas a partir do Ensino Fundamental II, já está consolidado na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas regulares particulares. Nas escolas da rede pública, a inclusão dessa disciplina na matriz curricular depende de iniciativas municipais e estaduais e é cada vez mais recorrente.

Por ser facultativo, o ensino de inglês para crianças encontra sérios problemas no contexto educacional brasileiro, dos quais destacamos a falta de cursos que formem profissionais para atuarem nesses segmentos, bem como a inexistência de diretrizes oficiais que orientem a condução desse ensino.

Por outro lado, a expansão do ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I chamou a atenção de estudiosos, fazendo com que as pesquisas sobre o assunto aumentassem significativamente nos últimos anos. Esses trabalhos trazem grandes contribuições para a área e apontam que, apesar da grande quantidade de livros didáticos publicados para esses segmentos, poucos são os estudos que analisam esses materiais ou que propõem critérios específicos para a análise de livros didáticos de inglês para crianças

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Bolsista CNPq. E-mail: anapl.letas@yahoo.com.br.

(RAMOS; ROSELLI, 2008; TÍLIO; ROCHA, 2009). Ainda com base nessas pesquisas, podemos observar que também são raros os trabalhos sobre avaliação em língua estrangeira para crianças (REA-DICKINS; RIXON, 1997; SCARAMUCCI *et al.*, 2008; COSTA, 2009).

Essas lacunas nos surpreenderam, tendo em vista a forte influência dos livros didáticos nas aulas de língua estrangeira (RICHARDS, 2002; PINTO; PESSOA, 2009; DIAS, 2009), 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). Nesse sentido, conduzimos uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, visando a analisar as avaliações propostas por alguns livros didáticos de inglês voltados para alunos do Ensino Fundamental I brasileiro, observando se as visões de linguagem, ensino e aprendizagem que embasam a avaliação são as mesmas que subjazem o ensino, bem como se os conteúdos e objetivos de ensino são retomados na avaliação. Analisamos, ainda, se esses testes estão de acordo com o que as pesquisas na área de avaliação de línguas consideram apropriadas para a avaliação da aprendizagem de crianças.

Neste artigo, a limitação de espaço não nos permite relatar toda a pesquisa, portanto, apresentamos a análise de uma única avaliação, selecionada aleatoriamente.

2. Fundamentação Teórica

Nesta seção, tratamos, de forma bastante sucinta, de alguns aspectos teóricos que embasaram a análise do teste.

2.1 Avaliação de rendimento

A avaliação de rendimento é, geralmente, conduzida pelo professor em sala de aula e tem como objetivo principal observar se os objetivos de ensino foram alcançados (SCARAMUCCI, 2000/2001). Com base nos resultados obtidos nas avaliações de rendimento os professores decidem como conduzir o ensino, conforme representa o seguinte esquema de Genesee e Hamayan (1994):

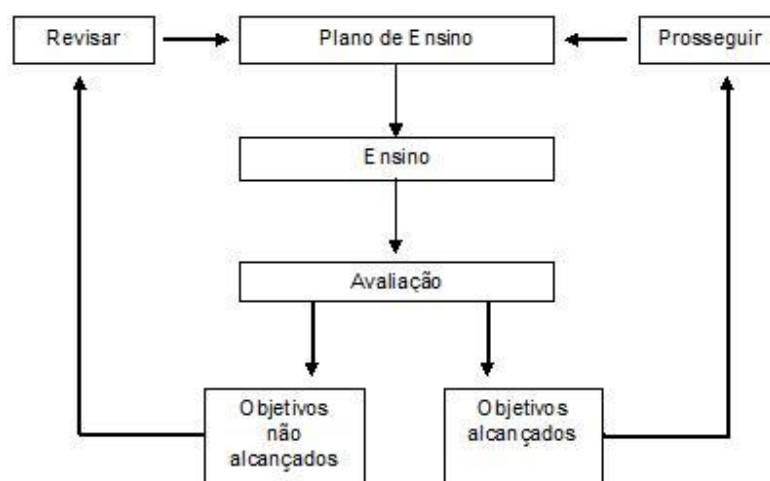


Figura 1: Esquema proposto para representar a avaliação de rendimento (GENESEE; HAMAYAN, 1994).

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 recomeça. 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, 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 outros autores (SCARAMUCCI, 2006).

Uma vez que os objetivos de ensino devem ser retomados na avaliação de rendimento, fez-se necessário analisarmos o livro didático, identificando suas visões de linguagem, ensino e aprendizagem, bem como seus objetivos, para que, posteriormente, pudéssemos analisar as avaliações por ele propostas.

2.2 Visões de linguagem, ensino e aprendizagem: implicações para o ensino e para a avaliação

No que se refere às concepções de linguagem, limitamo-nos a descrever as que parecem prevalecer no ensino de língua estrangeira no Brasil (BREWSTER *et al.*, 2002, dentre outros). A primeira delas é a visão estruturalista, segundo a qual 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.

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

Pesquisadores afirmam que as aulas no Método Audiolingual seguiam, geralmente, esta fórmula: apresentação – prática – produção (WILLIAMS; BURDEN, 1997; PAIVA, 1996, dentre outros). De acordo com Paiva (1996), o professor apresentava estruturas (modelos) que eram exaustivamente praticadas pelos alunos através de exercícios estruturais e descontextualizados de repetição 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 que essa produção, na maioria das vezes, limitava-se a paráfrases ou imitações.

Spolsky (1975) afirma que essa visão de linguagem influenciou a avaliação, realizada por meio de testes de itens isolados (*discrete-point tests*) ou de lápis e papel (*paper-and-pencil language tests*), que avaliam os componentes da língua de forma isolada.

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, podemos afirmar que ainda perduram os testes tradicionais nas aulas de Língua Inglesa. A facilidade em praticar a linguagem com os 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 estruturalista de linguagem. Considerando o contexto de ensino de língua estrangeira no Ensino

Fundamental I as estratégias empregadas no Audiolingualismo podem fazer com que os alunos fiquem entediados e não desenvolvam uma atitude positiva frente a 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.

Em contraposição ao Audiolingualismo e a 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 (ALMEIDA FILHO 2005; 2007, dentre outros) e hoje mais referenciada como Ensino Comunicativo. A língua, nessa concepção, apresenta um caráter funcional ou comunicativo, 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. Essa abordagem foi 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.

Dada a necessidade de trabalhar com situações de uso real da língua no ensino, houve também a necessidade de propor novos 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, os chamados testes de desempenho (*performance tests*). Esses testes avaliam as habilidades dos alunos num ato de comunicação (MCNAMARA, 2000), ou seja, o uso da língua é avaliado por meio de tarefas que simulam situações que podem ser vivenciadas pela pessoa que está fazendo o teste.

Atualmente, a Abordagem Comunicativa recebe críticas e, no que se refere ao ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos considerar que 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 multiletramentos que permitam ao indivíduo engajar-se social e discursivamente nas múltiplas atividades sociais que constituem sua atuação no mundo contemporâneo (ROCHA, 2010).

Enquanto pesquisadoras e professoras de língua estrangeira, 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). A nosso ver, são essas concepções de aprendizagem e de linguagem que devem embasar tanto o ensino – promovendo interações variadas, permitindo que os alunos se envolvam, colaborativamente, na construção de sentidos da Língua Inglesa (SCARAMUCCI *et al.*, 2008) – quanto a avaliação em língua estrangeira no contexto aqui focalizado.

2.3 Ensino de Língua Inglesa para crianças

As crianças apresentam algumas características como aprendizes de língua estrangeira que as diferenciam dos aprendizes mais velhos². Baseadas em Cameron (2001), Brewster *et al.* (2002) e McKay (2006), podemos considerar que as crianças tendem a ser muito ativas e, portanto, gostam de se envolver em atividades físicas; 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, de forma que a oralidade torna-se bastante relevante no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira nessa fase; 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.

Essas considerações com relação às características das crianças trazem implicações para o ensino e avaliação nas aulas de Língua Inglesa. Em sala de aula é desejável 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*

² Foi necessário fazer generalizações com relação às características das crianças como aprendizes de língua estrangeira, 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.

al., 2002). Autores propõem que o ensino de língua estrangeira na infância seja orientado por brincadeiras/jogos (SZUNDY, 2001) e por histórias (TONELLI, 2005), formas bastante produtivas de se promover a aprendizagem, bem como promova 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 ideia de aprendizagem como processo sempre em construção (SCARAMUCCI *et al.*, 2008). Essas colocações nos remetem a teorias de bases sociointeracionistas e atentam para a necessidade de que o ensino de língua estrangeira na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tenha, principalmente, propósitos formativos e que seja significativo para os alunos em seu contexto.

Scaramucci *et al.* (2008, p. 95) defendem que a avaliação em língua estrangeira para crianças 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.

Enfatizamos que a avaliação de rendimento nesse contexto não deve se restringir a um único instrumento formal. O professor deve avaliar o desempenho de seus alunos de forma holística, respeitando as características e o conhecimento de mundo de seus alunos, visando à identificação de falhas no processo de ensino-aprendizagem.

3. Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, fazemos uma breve apresentação da coleção *Happy Book – nova edição, ensino fundamental de 9 anos* e, com base nas atividades de ensino e nas orientações ao professor, identificamos suas visões de linguagem, ensino e aprendizagem, bem como seus

objetivos de ensino. Essa análise, conforme já discutido, foi essencial para o desenvolvimento da análise da avaliação de rendimento, apresentada na sequência.

3.1 Livro didático *Happy Book*

A coleção *Happy Book* – nova edição, ensino fundamental de 9 anos, composta por cinco volumes voltados para alunos do Ensino Fundamental I, foi reeditada e publicada pela editora Scipione em 2006. Cada livro dessa coleção apresenta oito lições e, no final, cinco seções: *Happy Dictionary*; *Happy Time*; *Happy Magazine*; *Happy Game* e *Happy Album*. As lições dos livros didáticos dessa coleção são compostas por uma página de abertura; uma seção denominada *Let's talk!*; uma seção de exercícios (*Exercises*) e, por fim, uma seção com exercícios orais: *Let's listen!*. Os livros didáticos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental incluem, ainda, a seção *Vocabulary*. 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 testes, sendo proposta a aplicação de um teste a cada duas unidades. O material fornece, ainda, cartazes, CD e uma sugestão de planejamento anual.

Neste artigo, analisamos o teste que avalia os conteúdos desenvolvidos nas lições 3 e 4 do livro *Happy Book* – 1ª série/2º ano. Apesar das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que embasam a obra não serem explicitadas, essas visões transparecem nas orientações ao professor e nas atividades de ensino e avaliação propostas. A autora afirma que o aluno que aprende uma língua estrangeira deve dominar o vocabulário básico e aumentá-lo gradativamente, “organizar corretamente estruturas frasais”, “expressar-se com entonação adequada”, além de “ouvir, ler e escrever textos” (Assessoria Pedagógica, p. 9). Para alcançar esses objetivos, a autora sugere que o professor siga alguns passos no desenvolvimento de cada lição: inicialmente, 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”, 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).

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 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. 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, exercício também conhecido 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, observamos que o desenvolvimento das habilidades orais, apesar de ser enfatizado nas orientações metodológicas, é proposto apenas em poucos momentos e são bastante limitados. Na lição 4, por exemplo, há apenas dois exercícios que contemplam as habilidades orais: 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 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...*”. Nesse caso, apesar do aluno ter liberdade para completar a frase com sua fruta favorita, em geral o professor tende a preocupar-se mais com a forma do que com o conteúdo, ou seja, o aluno pode até mentir com relação à sua preferência, mas não pode errar a forma da língua, senão será corrigido pelo professor, conforme afirma Leffa (2008, p. 147). Segundo o autor, 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 em sala de aula. Todas as atividades de colorir (exercício 2, p. 29; exercício 8, p. 33; exercício 10, p. 35; exercício 5, p. 45; exercício 7, p. 46), desenhar e pintar (exercício 9, p. 34; exercício 6, p. 45), 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 ensinadas na unidade, completando legendas de figuras com os nomes dos animais (exemplo: “*I can see a _____*” – exercício 1, p. 28) e com os números estudados (exemplo: “*_____ lions*” – exercício 12, p. 36). Esse dado comprova que, apesar do discurso apresentado nas orientações metodológicas a favor do desenvolvimento das habilidades orais nas aulas de língua estrangeira na infância, na prática poucas são as atividades que favorecem tais habilidades.

Analisando a descrição de cada seção do livro e de suas lições, apresentadas no material do professor, podemos perceber que, apesar de haver uma preocupação em propor um material adequado às novas visões de ensino-aprendizagem, que trabalhe com diferentes gêneros textuais (proposta da seção *Happy Magazine*) e que proponha atividades adequadas ao seu público alvo (conforme observamos na seção *Happy Time*), mesmo as atividades consideradas lúdicas pela autora visam à fixação do vocabulário que se pretende ensinar. Nesse sentido, podemos afirmar que a visão de língua predominante no material é estruturalista, pois 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.

3.2 Teste de rendimento das Lições 3 e 4 do livro *Happy Book* – 1ª série/2º ano.

O teste de rendimento das lições 3 e 4 do livro didático *Happy Book* – 1ª série/2º ano é composto por quatro exercícios (vide anexo A). No primeiro exercício, de compreensão escrita, os alunos devem colorir figuras de animais seguindo as orientações: a) “*two yellow lions*” e b) “*three brown monkeys*”. 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 a habilidade de produção escrita, uma vez que os alunos, observando imagens, devem completar as frases propostas com o nome das frutas representadas.

Analisando o teste, 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 língua estrangeira na infância, tendo em vista que a familiarização da criança com os exercícios propostos na avaliação é muito importante (CAMERON, 2001; IOANNOU-GEORGIOU; PAVLOU, 2003; SCARAMUCCI *et al.*, 2008, dentre outros) para aumentar a segurança e confiança dos alunos.

Apesar de propor no teste atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, identificamos alguns problemas 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, concluímos 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.

Observamos, ainda, que, apesar de propor alguns exercícios de compreensão e produção oral no decorrer da lição, as habilidades orais não são avaliadas no teste, dado que mostra que as mudanças no ensino realmente demoram a ocorrer na avaliação (SCARAMUCCI, 2000/2001; IOANNOU-GEORGIOU; PAVLOU, 2003).

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. Entretanto, apesar de ser coerente com o ensino desenvolvido pelo material, o ensino da língua de forma fragmentada, descontextualizada e pouco significativa para os alunos 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.

4. Algumas considerações

Embora o ideal seja que haja convergência entre o ensino e a avaliação de rendimento, 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 língua estrangeira (SCARAMUCCI, 1998/1999), acreditamos que melhorar a avaliação implicará em mudanças na forma de ensinar.

5. Referências bibliográficas

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.

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

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

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.

- 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.
- GENESEE, F.; HAMAYAN, E. Classroom-based assessment. In: GENESEE, F. (Ed.). **Educating Second Language Children**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 212 – 239.
- HUGHES, A. **Testing for language Teachers**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- IOANNOU-GEORGIOU, S.; PAVLOU, P. **Assessing Young Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- LEFFA, V. J. 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.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- 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.
- 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.
- 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.
- _____; 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.

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.

_____. **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.

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.

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.

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.

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

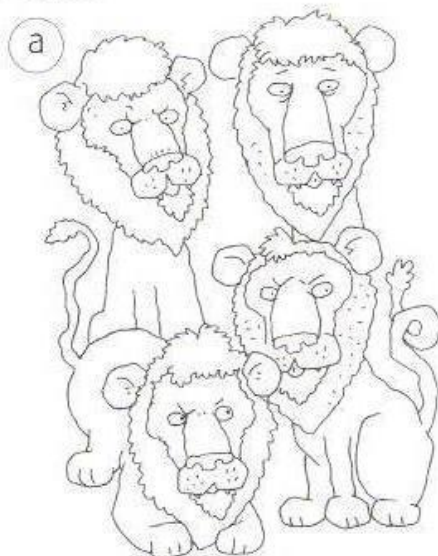
WILLIAMS, M.; BURDEN, M. **Psychology for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press., 1997.

Avaliação bimestral

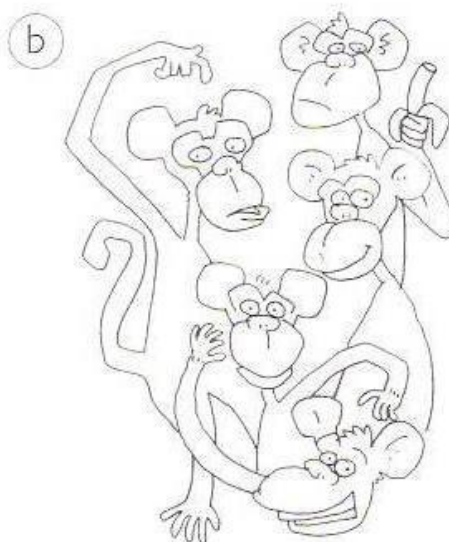
2º bimestre
Lessons: 3 - 4

Name: _____ Number: _____ Grade: _____

1. Color.

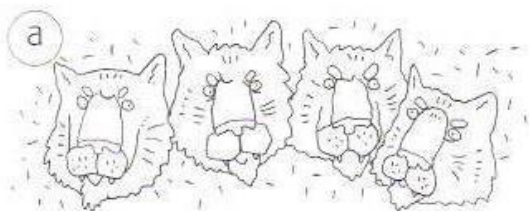


two yellow lions

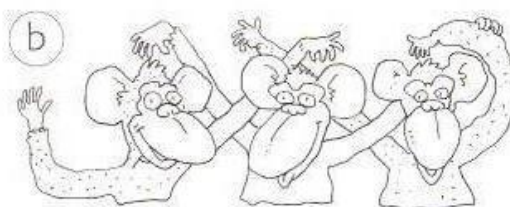


three brown monkeys

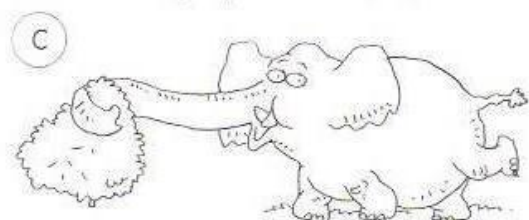
2. Make an X in the correct numbers.



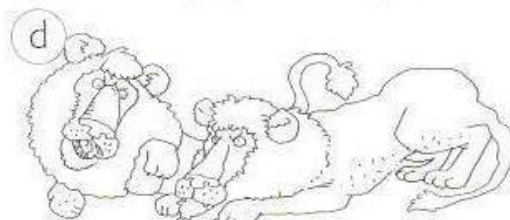
four () two ()



three () five ()



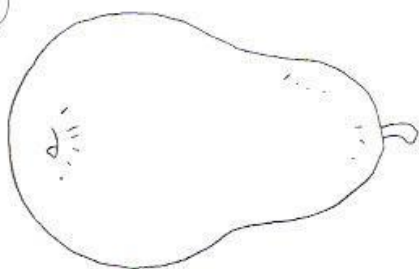
one () three ()



four () two ()

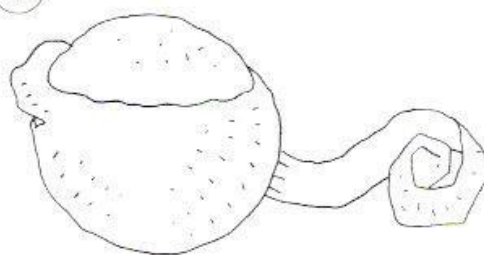
3. Complete the sentences and color.

a



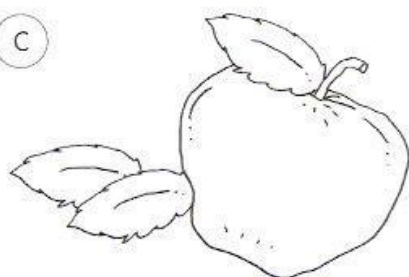
This _____ is green.

b



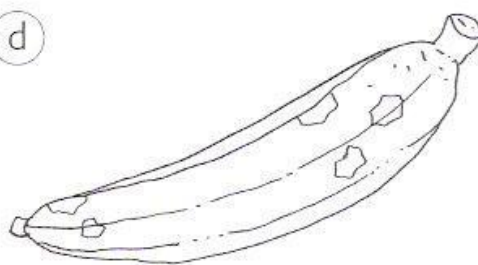
This _____ is orange.

c



This _____ is red.

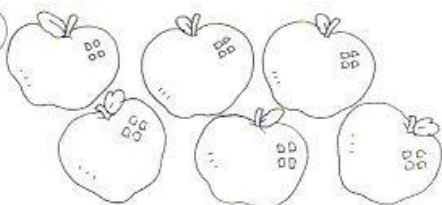
d



This _____ is yellow.

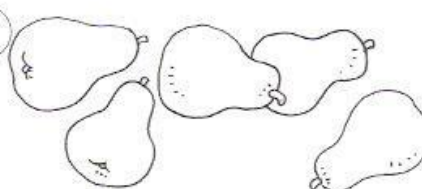
4. Make an X.

a



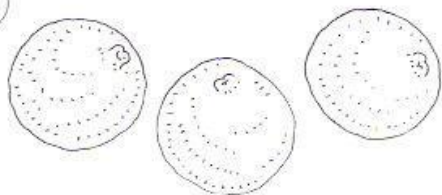
six apples () five apples ()

b



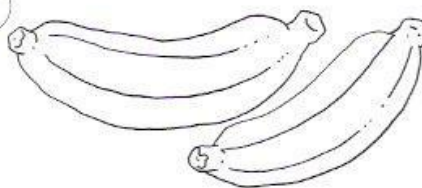
two pears () five pears ()

c



three oranges () one orange ()

d



two bananas () one banana ()