

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:**  
**CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA**

**LUCIANE SCHNEIDER**

**REFLEXÃO SOBRE UMA PROPOSTA AVALIATIVA DE UM**  
**LIVRO DIDÁTICO DE CURSO LIVRE**  
**SOB A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL**

**SÃO LEOPOLDO**

**2017**

Luciane Schneider

REFLEXÃO SOBRE UMA PROPOSTA AVALIATIVA DE UM  
LIVRO DIDÁTICO DE CURSO LIVRE  
SOB A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras, pelo Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras: Contextos de Aprendizagem e Tecnologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Melissa Fortes

São Leopoldo

2017

## RESUMO

A evolução do ensino de idiomas no Brasil evidencia como, em diferentes momentos ao longo da história, o estudo de línguas adicionais perdeu e ganhou importância no país. Nesse cenário, os livros didáticos e seus pacotes de materiais passaram a ser ferramenta constantemente presente no contexto de ensino de idiomas e, com o tempo, assumiram papel central na definição dos currículos dos cursos de línguas, nas metodologias de ensino-aprendizagem e nos processos avaliativos. Tão ou mais relevante nesse contexto é, também, a concepção de linguagem que têm os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, visto que tal concepção é definidora de crenças sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem, de seu uso e da avaliação que se faz de seu uso. O presente estudo interessou-se, então, em analisar o quanto um conjunto de avaliações de um livro didático de um curso de idiomas aproxima-se ou distancia-se da concepção de uso da linguagem e de avaliação da linguagem como prática social. Para tal, foram analisados uma unidade didática integrante do livro didático *Engage*, da editora Oxford, e seu conjunto de avaliações. Ambos foram confrontados com as teorias que concebem a linguagem como prática social para que se pudesse apontar sua aproximação ou seu distanciamento desta visão. A partir da análise feita, foram sugeridos ajustes e complementações ao material avaliativo de forma a aproximá-lo da concepção de linguagem como meio de agir no mundo. Acreditamos que, com suas discussões, análises e resultados, o presente estudo contribui para a reflexão da prática pedagógica e avaliativa no ensino de línguas adicionais e pode fomentar o interesse em novos estudos na área.

**Palavras-chave:** Livro didático. Avaliação. Uso da linguagem. Avaliação da linguagem. Curso de idiomas. Línguas adicionais.

## ABSTRACT

Language teaching evolution in Brazil shows how additional language learning has lost and gained value in different moments of the history of the country. In this scenario, text books and their extra material packs became constantly present in the language teaching context and assumed a central role in the definition of free language courses curriculums, in teaching and learning methodologies and in language evaluation processes. In this context, perhaps as or even more important is the understanding of language that have the participants involved in the teaching-learning process of an additional language, since this understanding might define their beliefs about teaching and learning language, language use and evaluation of language use. The present study has then dedicated to analyze how a textbook evaluation pack is related or not to the conception of language use and language use evaluation as a social practice. So as to observe how close or how distant the material is from this understanding of language, a unit from Oxford's *Engage* text book and its test pack were analyzed and confronted with the theories that understand language as a social practice. Adjustments and complements were then suggested with the intention to make the analyzed material closer to the understanding of language as a media to act and do things in the real world rather than a set of words and grammar rules. We believe the analysis; debates and results of the present study might contribute to a more reflexive teaching and evaluative practice in the area of additional language teaching and might be able to increase interest in new research in this area.

**Key-words:** Textbook. Evaluation. Language use. Language evaluation. Free language course. Additional language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Unit 6: Atividade de vocabulário online .....	23
Figura 2 - Unit 6: Atividade de gramática do livro .....	23
Figura 3 - Unit 6: Atividade de vocabulário do livro .....	25
Figura 4 - Unit 6: Atividade de leitura do livro .....	26
Figura 5 - Unit 6: Atividades de gramática do livro.....	27
Figura 6 - Unit 6: Atividades de produção oral do livro .....	28
Figura 7 - Unit 6: Atividades de produção escrita do livro .....	29
Figura 8 - Unit 6: Resumo do conteúdo e atividades de vocabulário do <i>workbook</i> do livro ..	30
Figura 9 - Unit 6: Atividades de gramática do <i>workbook</i> do livro .....	31
Figura 10 - Unit 6 test - Vocabulary: 1 star .....	32
Figura 11 - Unit 6 test - Vocabulary: 2 stars .....	33
Figura 12 - Unit 6 test - Vocabulary: 3 stars .....	34
Figura 13 - Unit 6 test - Grammar: 1 star .....	35
Figura 14 - Unit 6 test – Grammar: 2 stars .....	36
Figura 15 - Unit 6 test – Grammar: 3 stars .....	37
Figura 16 - Unit 6 test – Reading: 1 star.....	39
Figura 17 - Unit 6 test – Reading: 2 stars .....	40
Figura 18 - Unit 6 test – Reading: 3 stars .....	41

## LISTA DE SIGLAS

LA	Língua Adicional
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
UD	Unidade Didática

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Linguagem como prática social .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2 Avaliação de uso da linguagem .....</b>	<b>15</b>
2.2.1 Concepção de validade no processo de avaliação de linguagem.....	17
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 A proposta metodológica de ensino e de avaliação do curso livre .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Os objetos de estudo e seu contexto .....</b>	<b>22</b>
3.2.1 O livro didático.....	22
3.2.2 As unidades do livro didático .....	24
3.2.3 O conjunto de avaliações.....	31
<b>3.3 Os critérios para a seleção dos objetos de estudo .....</b>	<b>42</b>
3.3.1 A seleção da escola.....	42
3.3.2 A seleção do livro didático .....	43
3.3.3 A seleção da unidade didática e do instrumento de avaliação.....	44
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Aproximação à concepção de linguagem como prática social.....</b>	<b>45</b>
<b>4.2 Distanciamento da concepção de linguagem como prática social.....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 Proposta de ajuste de instrumentos de avaliação para a sua aproximação à visão de uso da linguagem como prática social.....</b>	<b>50</b>
4.3.1 Proposta 1: ajustes ao instrumento de avaliação Unit 6 test – Grammar: 2 stars (Figura 14).....	50
4.3.2 Proposta 2: complementação do instrumento de avaliação Unit 6 test – Reading: 3 stars (Figura 18).....	52
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXO A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO 1 ESTRELA.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXO B – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO 2 ESTRELAS.....</b>	<b>61</b>
<b>ANEXO C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO 3 ESTRELAS .....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXO D – EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>65</b>

<b>ANEXO E - EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO AUDITIVA .....</b>	<b>66</b>
--	-----------

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil acompanha a história do país. Segundo a descrição de Leffa (1999) sobre o contexto histórico nacional do ensino de línguas adicionais<sup>1,2</sup>, ensino de línguas clássicas, como o Grego e o Latim, foi introduzido no país logo quando da chegada e da instalação das primeiras escolas jesuítas em terras brasileiras, em torno de 1549. Línguas adicionais modernas, como a Francesa, a Inglesa e a Alemã, passaram a fazer parte dos currículos escolares logo em seguida, mas adquiriram maior valor em torno de 1855, com a reforma curricular promovida por Dom Pedro II.

Com o passar do tempo e as idas e vindas de reformas curriculares, o ensino de LAs teve sua carga horária e, conseqüentemente, seu papel nos currículos escolares consideravelmente diminuídos. De acordo com Silva (2015), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 não somente reiterou a diminuição da quantidade de horas-aula de LAs no Ensino Médio através da desobrigação de sua inclusão na grade curricular da escola básica, como também conferiu ao ensino de línguas a característica de “*simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação*” (BRASIL, 1998).

Ainda conforme Silva (2015), esses processos atribuíram ao ensino de LAs na escola básica o *status* de ensino “acessório” e colaboraram para construir a concepção de que não se aprende Inglês na escola de ensino básico. Isso, “*em contraponto à popularização do Inglês, fez crescer significativamente o número de cursos livres de idiomas no Brasil*” (SILVA, 2015, p.7), que configuram um mercado grande e consolidado no país até os dias atuais, com inúmeras escolas e redes de franquias distribuídas em todo o território nacional.

Nesse espaço de ensino de cursos livres de línguas e suas mais diversas metodologias de ensino-aprendizagem, o livro didático (doravante LD) costuma ter papel central: “*Em sociedades como a brasileira, livros didáticos (...) são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos*” (LAJOLO, 1996, p.4), servindo comumente como manual de

---

<sup>1</sup> Conforme concepção de Schlatter e Garcez (2012, p.37), que entendem que ao nomear qualquer língua como adicional em vez de estrangeira:

- priorizamos o acréscimo destas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (língua portuguesa e/ou outras);
- assumimos essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras;
- reconhecemos que, em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes;
- reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo portanto possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro.

<sup>2</sup> Desconsiderado o momento de descobrimento do Brasil em que mesmo a Língua Portuguesa era língua adicional e foi ensinada aos habitantes indígenas.

sala de aula tanto para professores como para alunos, muitas vezes definindo o currículo dos cursos de línguas e os objetivos e métodos de ensino-aprendizagem.

Considerada essa importância dos LDs no contexto de cursos livres, as editoras de material didático passam a oferecer pacotes completos e cada vez mais aprimorados de material: não só o LD é comercializado, mas o manual de seu uso para o professor; livro de exercícios extras; CDs de áudio e de atividades; DVDs, material digital para lousas interativas; páginas de atividades online; e pacotes de provas. Essa grande oferta de recursos, em um espaço de considerável demanda de trabalho e de tempo restrito para planejamento de aulas, comum no meio docente, contribui para o trabalho do professor, que não precisa, então, pesquisar e produzir material didático na mesma medida em que precisaria se não contasse com tais recursos.

No entanto, o uso desavisado ou não-crítico<sup>3</sup> desses “pacotes” abre espaço para que os LDs e seus conjuntos definam por si o rumo que o curso tomará. Dessa forma, na mesma medida em que os LDs estabelecem, através de suas tabelas de conteúdos e pacotes de materiais, o que será ensinado e como isto acontecerá; assim também definem o que será avaliado e como.

Isso, por um lado, permite ao professor contar com ideias e modelos de atividades e de avaliação já prontos para o uso. Além disso, se os modelos de avaliação foram elaborados em estreita consonância com o que é proposto que se ensine através do LD, tem-se uma avaliação coerente com o que foi ensinado. Por outro lado, se o instrumento de avaliação não for consoante com o que foi ensinado – seja em conteúdo, seja em formato – é possível que não se obtenha os indicativos necessários para uma leitura adequada do progresso dos alunos no aprendizado da linguagem e de seu uso. Assim, é possível que estes resultados comprometam, também, as inferências e decisões que o professor faz a respeito das habilidades que pretendia avaliar e das que ainda precisam ser desenvolvidas pelo aluno.

Em sua maioria, os LDs comumente utilizados no contexto de cursos livres de idiomas são descritos como apoiados em uma metodologia comunicativa e que permite aos aprendizes desenvolver as habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão auditiva na língua-alvo, além de conhecer aspectos culturais da LA. Analisar o quanto as atividades propostas pelos LDs utilizados nesse contexto torna-se elementar para entender a concepção de linguagem

---

<sup>3</sup> Como, por exemplo, a *Welcome Unit* (unidade inicial de revisão comum em livros de Língua Inglesa) ser necessariamente o primeiro contato da turma com a LI como LA; ou o uso sequencial do primeiro capítulo ao último, sem que sejam considerados conhecimentos ou carências prévias dos alunos; ou ainda a reprodução exata das atividades propostas pelo material sem análise e ponderação sobre a compatibilidade desses em relação às necessidades do grupo.

que, de fato, permeia a proposta de cada livro, visto que isso, em considerável medida, conduzirá o que será ensinado, como será ensinado, o que será avaliado e como será avaliado.

Em uma análise superficial, no entanto, é possível verificar que, em sua maioria, os LDs de fato apresentam questões culturais e propõe atividades em que os alunos precisem comunicar-se uns com os outros na LA. Tais atividades, porém, costumam ser, por exemplo, a reprodução de diálogos já apresentados pelo livro, eventualmente com a troca de informações de personagens por informações pessoais, cópia de textos com base nos mesmos princípios ou, ainda, exercícios de vocabulário, gramática, compreensão escrita e oral de preenchimento de lacunas, relação de colunas, verdadeiro ou falso, entre outros; revelando, assim, práticas bastante controladas da língua.

Ainda que concordemos que estas práticas também são promotoras do uso da LA e permitem desenvolver as (ou parte das) habilidades comunicativas que os cursos livres propõem desenvolver, nos perguntamos sobre a clareza do contexto comunicativo e do objetivo da comunicação na LA, quando, em muitas vezes, não estão delineados um interlocutor específico, um gênero textual através do qual a comunicação precisará acontecer ou mesmo um propósito para que a comunicação na LA se desenrole.

Confrontando as atividades de livros comumente utilizados em cursos livres de idiomas e retomando a concepção de Schlatter e Garcez (2012, p.37) de linguagem como ação/prática social, lembrando que a aquisição da linguagem se constrói através de oportunidades de usá-la em situações comuns e práticas do dia-a-dia<sup>4</sup>, percebemos que, ainda que sejam descritos como baseados em uma metodologia comunicativa, os LDs perpetuam uma concepção de linguagem, de aprendizagem de LA e de avaliação da aprendizagem de LA com foco na língua em si.

Levada em consideração a importância que recebem os LDs no ensino de LAs no Brasil, que apresentamos acima, e as concepções de língua que comumente permeiam estes materiais, este estudo interessou-se em conhecer a proposta de avaliação de língua de um material didático de ensino de Inglês como LA. Assim, tomou-se como objeto de estudo o LD e seu pacote de avaliações utilizados atualmente em um curso livre de idiomas no Sul do Brasil.

Estabeleceu-se, então, como objetivo desta pesquisa refletir sobre o quanto as propostas de avaliação se aproximam e/ou se distanciam da avaliação da linguagem como

---

<sup>4</sup> Como apresentar-se, responder a um bilhete, mandar uma mensagem através do celular, ler uma resenha de um filme, pedir ou dar direções para chegar em lugares, fazer compras, entre tantos outros.

prática social para, então, propor ajustes e complementações ao material avaliativo sugerido pelo LD analisado.

São objetivos específicos deste estudo:

- a) analisar um conjunto de instrumentos de avaliação referentes a uma unidade de um LD de ensino de língua inglesa, doravante LI, adotado por um curso livre da Região Sul do Brasil, a fim de verificar o quanto este conjunto de avaliações se aproxima ou distancia da visão de avaliação da linguagem como prática social;
- b) sugerir ajustes ou complementações à algumas das atividades que compõem o conjunto de avaliações, para que elas se aproximem à visão de linguagem como prática social adotada nesta pesquisa.

Para atingir os objetivos deste estudo, escolheu-se realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, interpretativista e documental, com foco no que propõe o LD em termos de ensino de LA e de avaliação de rendimento do aprendizado. Pensamos que um estudo microinteracional, que permitisse observar e descrever a (des)harmonia entre a proposta do LD e como ele de fato é usado na sala de aula de Inglês como LA em contexto de curso livre de idioma proporcionaria um melhor entendimento sobre a concepção de língua que têm os sujeitos que interagem com o LD, em que medida a proposta de ensino do material selecionado conversa com a forma como ele é utilizado em sala de aula e de que forma os instrumentos de avaliação e sua utilização estão relacionados à concepção de língua do público que o utiliza. Considerado o tempo enxuto para a realização desta pesquisa, um estudo com essas características pode, ainda, ocorrer em um momento futuro, com a finalidade de complementar ou mesmo revisar as proposições deste trabalho de pesquisa.

Há, na área de estudos sobre avaliação do aprendizado de língua, considerável escassez no número de pesquisas que verifiquem a aproximação/o distanciamento das propostas avaliativas de um LD de curso livre da avaliação de uso da linguagem como prática social. Lima (2008) e Lamberts (2012) descrevem historicamente o surgimento e o uso do LD no Brasil e mencionam o aprimoramento dos recursos que acompanham o LD em tempos atuais – de gramáticas que focavam no desenvolvimento da leitura, da escrita e de traduções em meados de 1837 a livros didáticos coloridos, com recursos de áudio e vídeo e, mais atualmente, atividades *online* (Lamberts, 2012). Silva (2015) discute as políticas educacionais e as metodologias relacionadas ao ensino de línguas no contexto brasileiro, mas não faz menção aos LDs. Lajolo (1987; 1996) fala sobre quão definidor é o livro didático sobre os currículos escolares no Brasil, destacando especialmente a seleção de conteúdos para cada série escolar. Entretanto, apenas Lima (2011) e Rocha (2010), em suas pesquisas, analisam a

relação entre os LDs utilizados em sala de aula e a avaliação promovida com base no trabalho com tais materiais. Embora com diferentes resultados, os estudos das autoras convergem para a relevância de instrumentos de avaliação que sejam coerentes com a visão de linguagem que têm professor, alunos e escola e com o que é feito em sala de aula, além da consonância desses aspectos com as teorias mais atuais de aprendizado de línguas, que abordam a língua como prática social e que valorizam seu uso através de diversas habilidades.

Concordando com o posicionamento de Lima (2011) e Rocha (2010) em relação à avaliação do aprendizado de língua, acreditamos, assim, que esta pesquisa justifica-se por poder também contribuir para um melhor entendimento da relação entre as propostas de um LD para o ensino e para a avaliação de LI como LA. Pensamos, também, que este estudo tem importância por ser capaz de promover e participar das reflexões sobre a prática pedagógica no ensino de língua e, principalmente, sobre uma avaliação de língua que esteja alinhada com o que se ensina e, ainda mais importante, coerente com uma concepção de língua como ação/prática social.

Assim, o trabalho de pesquisa que segue organiza-se da seguinte forma: iniciamos com uma breve revisão das contribuições recentes da literatura na área de ensino-aprendizagem de línguas e avaliação, no capítulo 2 *Referencial teórico*, em que buscamos discorrer sobre concepção de língua e de ensino-aprendizagem de LA, além de apresentar conceitos relacionados à avaliação, instrumentos de avaliação e o valor desse processo no ensino-aprendizado de língua. No capítulo 3 *Metodologia*, dedicamo-nos a apresentar o objeto de estudo e seu contexto, além de apontar os critérios para sua escolha. A partir disso, no capítulo 4 *Discussão*, buscamos confrontar o objeto de estudo com o aporte teórico, discutimos os achados decorrentes deste confronto e procuramos refletir sobre o que isto revela sobre o entendimento de língua do LD estudado e de que forma isto reflete no ensino-aprendizagem de LA, além de propor pequenas alterações que julgamos serem capazes de aproximar o objeto de estudo da visão de língua em que nos apoiamos. Finalizamos com o capítulo 5 *Considerações finais*, em que nos posicionamos sobre os resultados deste estudo e consideramos formas de continuar ou aprofundar esta pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Diferentes abordagens e métodos no ensino de línguas imprimem diferentes compreensões do que é linguagem. O ensino-aprendizado baseado na gramática da língua-alvo, por exemplo, revela o entendimento de língua como conjunto de regras, bem como a abordagem que coloca listas de vocabulários, expressões e frases mais comuns como protagonistas mostra o entendimento da língua como um repertório cristalizado à disposição da escolha dos falantes quando do momento mais adequado (LEFFA, 1988; FARACO, 2005). Discussões a respeito das concepções existentes sobre o que é língua/linguagem estão há muito presentes nas discussões da área de ensino de línguas.

Partindo disso, neste capítulo apresentamos os pressupostos teórico-analíticos que orientam este estudo: apresentamos a visão de linguagem, de ensino-aprendizagem e de avaliação em que nos apoiamos e discorremos sobre alguns conceitos básicos relacionados à avaliação e seu papel no aprendizado de língua.

### 2.1 Linguagem como prática social

Corroborando as afirmações trazidas até aqui de que a concepção de língua/linguagem que detêm os interagentes do processo de ensino-aprendizagem acaba por definir como este processo se dará, Faraco (2004) alerta para a compreensão limitada da língua como um conjunto de regras ou como expressões cristalizadas – a língua como uma “*realidade em si (...), despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais*”, visto que, ainda segundo o teórico, vivemos em um complexo conjunto de relações constituídas pela linguagem, que se constitui e se desenvolve continuamente através destas diversas relações de práticas interacionais, postas em prática por nós, sujeitos social e historicamente situados.

Nesse sentido, a linguagem é compreendida não somente como um sistema em si, mas como um meio de agir e realizar coisas no mundo. Ser capaz de informar a alguém quem somos e de onde viemos, compreender e seguir as instruções de uma receita, ler as indicações de uma placa e avaliar qual direção é a mais adequada a seguir, compreender os escritos no letreiro do ônibus e saber qual é o correto a embarcar, fazer perguntas sobre informações necessárias ou questionar posicionamentos que interferem em sua rotina, entre tantas outras ações do dia a dia, tão simples quanto ou mais complexas do que essas, compõem as práticas sociais das quais nós, sujeitos falantes da língua, participamos.

Como usuários da linguagem e interagentes nas práticas sociais, não “*podemos ser compreendidos como meros aplicadores de regras de um sistema gramatical; ou como meros reprodutores de um certo monumento linguístico cristalizado; ou, ainda, como meros usuários de um instrumento externo a nós*” (FARACO, 2004). Sobre isso, Bagno (2009) defende que a prioridade no ensino de línguas deve urgentemente deixar de ser o estudo de relações de regras e de listas lexicais para que se priorize possibilitar ao aprendiz participar das práticas letradas de sua comunidade e das práticas sociais do mundo das quais pretende participar – o que implica interagir com o outro e co-construir significados em interações social, histórica e espacialmente situadas.

Os PCNs (BRASIL, 1998) destacam esta mesma visão de linguagem no âmbito das LAs quando apontam que a aprendizagem de uma LA deve proporcionar ao aluno construir-se como sujeito do discurso, capaz de engajar-se e engajar outros na interação e de criar significados através da utilização desta outra língua. Por estes processos, o aprendiz de outras línguas tem a oportunidade de conhecer melhor sobre si mesmo e sobre o outro com quem interage em “*um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social*” (BRASIL, 1998, p.19).

Nesse sentido, chamamos as línguas estrangeiras (LE) de línguas adicionais (LA), concordando com a visão de Schlatter e Garcez (2012, p.37), já apresentada na página 8 deste estudo, que entendem que ao nomear qualquer língua como adicional em vez de estrangeira:

- priorizamos o acréscimo destas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (língua portuguesa e/ou outras);
- assumimos essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras;
- reconhecemos que, em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes;
- reconhecemos que essas línguas são usadas para a comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo portanto possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro.

Considerando, então, o ensino de LA, Tenuta e Oliveira (2011) defendem que é necessário inserir o aprendiz em contextos de uso real da linguagem, de forma a propiciar o uso dos aspectos comunicativos e persuasivos da linguagem. Segundo as autoras, para isso, o ensino de LA através de gêneros textuais toma papel central, visto que os elementos integrantes do discurso – “*os falantes, o contexto (histórico, social, cultural e ideológico), o conteúdo e o objetivo comunicativos da interação*” (TENUTA E OLIVEIRA, 2011, p.317) –

estão presentes nos diferentes gêneros textuais que permeiam a comunicação humana em qualquer língua, em qualquer comunidade, e trazem à prática o agir no mundo.

Ainda conforme Tenuta e Oliveira (2011, p.318),

Uma vez que os gêneros textuais estão presentes nas interações sociais humanas cotidianas de todas as comunidades, independentemente da língua compartilhada, o estudo das configurações linguísticas e das funções comunicativas desses gêneros contribui ainda para a consciência, o desenvolvimento e o conseqüente uso das estratégias comunicativas dos alunos.

Retomamos aqui Lajolo (1996), para quem a leitura dos diversos textos disponíveis no mundo - através do uso da linguagem e das informações trazidas pelo texto - produz, altera ou desconstrói significados e conceitos. Para a autora, os resultados desse processo modificam concepções e estabelecem novas formas de ver o mundo e de agir. Tendo como foco os LDs e a área da educação como um todo, Lajolo (1996) destaca que as concepções acerca do ensino-aprendizagem e do conteúdo abordado pelo material (por exemplo, Matemática, Geografia, História, Línguas, entre outros) precisam ser claras tanto da parte de quem produz o material que será meio de ensino quanto de quem o escolhe como o ideal a ser utilizado na sala de aula, visto que tais concepções estarão impressas no LD como um todo – nos textos que apresenta, nas atividades que propõe e na forma como será abordado pelo professor – promovendo, assim, a produção, a alteração e a desconstrução de significados e concepções por parte de quem o utiliza como meio de aprendizado.

Assim, entendemos que o que se compreende e acredita sobre o que é língua/linguagem acaba por orientar o quê e como se ensina, a escolha de materiais didáticos, a configuração dos currículos escolares e de cursos livres e, não menos, o quê e como se avalia ao longo do processo de aprendizado de língua/linguagem – tópico em que nos aprofundaremos no subcapítulo a seguir.

## **2.2 Avaliação de uso da linguagem**

Segundo Fortes e Zilles (2009, p.222), a avaliação é “*uma constante na vida das pessoas*” nos mais diversos contextos da vida social – de exames médicos e testes de direção às avaliações escolares e acadêmicas – e em geral ocorre baseada em um determinado objetivo e em um contexto específico. Assim também defendem Schlatter e Garcez (2012, p.155), quando apontam que, como sujeitos engajados em interações sociais - em uma

entrevista de emprego, na conversa com um amigo ou no aprendizado escolar - avaliamos e ajustamos nossas escolhas de ação de acordo com o que temos como meta.

Se para as mais diferentes esferas é necessário que critérios e instrumentos auxiliem na coleta de dados e em sua avaliação para que se alcance os objetivos ou as metas estipuladas – “*Na seleção para emprego, se o candidato tem o perfil ideal para ocupar a vaga existente. Nos exames médicos, qual é a moléstia e qual o melhor tratamento para o paciente que a tem.*” (FORTES; ZILLES, 2009) - no contexto escolar não deve ser diferente. É essencial, então, que os instrumentos de avaliação aos quais os alunos são submetidos sejam de tal forma que apresentem dados que permitam entender seu desempenho para realizar determinadas atividades em alguma área de conhecimento específica (FORTES; ZILLES, 2009).

Corroborando este entendimento, Schlatter, Almeida, Fortes e Schoffen (2005, p.12) afirmam:

Entendendo que a finalidade de instrumentos de avaliação é, por um lado, fazer inferências sobre o que alguém pode ao desempenhar tarefas no mundo e, por outro, poder tomar decisões sobre esse indivíduo com base no que podemos inferir de sua capacidade, torna-se fundamental que nossas inferências possam ser autorizadas por instrumentos de avaliação adequados e bem elaborados. [...] precisamos poder mostrar que o que estamos medindo corresponde às habilidades envolvidas no uso real e que as características das tarefas que estamos propondo correspondem às características do contexto de uso dessas habilidades.

Nesse sentido, a concepção de língua que detêm professor e alunos em uma situação formal de ensino-aprendizagem de LA (ou mesmo de língua materna) torna-se parâmetro norteador do que é proposto como tarefa e do que é avaliado. Segundo Schlatter e Garcez (2012), ao entender o aprendizado de uma LA (especificamente Inglês, no exemplo dos autores) como um processo consecutivo e linear de aprendizado de vocabulário, estruturação de frases e, em seguida, leitura de um texto na LA, tem sentido apresentar como tarefas o estudo de listas de palavras e a memorização de seus significados, e é coerente avaliar estes conhecimentos. Da mesma forma, entender o aprendizado de LA como forma de participar no mundo demandará outras tarefas que não somente as de estudo e memorização de listas de palavras, e é lógico que a avaliação também não assim exija.

De acordo com a concepção de língua que orienta o processo de ensino-aprendizagem de LA, por vezes – seja por uma prática já bastante sedimentada, por diretrizes da instituição, pela conveniência de instrumentos de avaliação já existentes, ou por outras tantas razões que permeiam a prática docente - “*acabamos por valorizar somente o resultado de uma prova, a*

*correção ortográfica das palavras ou a memorização de uma regra ou de itens de vocabulário*” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.152). Não raramente isso ocorre através de métodos de itens isolados ou testes indiretos - instrumentos de avaliação que medem o conhecimento de LA do aprendiz por meio de atividades que verificam a capacidade de uso de itens linguísticos isolados de outros e descolados de um contexto, via atividades de preencher lacunas ou de verdadeiro ou falso, por exemplo.

Esses instrumentos de avaliação estão calcados em uma concepção de aprendizagem da língua como a capacidade de identificação e uso dos itens lexicais e das estruturas e regras gramaticais da língua alvo – a língua como *“uma realidade em si”*, retomando Faraco (2004) – e que, ainda com base em Schlatter e Garcez (2012), pode fazer sentido se é esta a concepção de língua em que os interagentes do processo de ensino-aprendizagem se apoiam e se, da mesma forma, o ensino da língua assim se constrói.

Há tempo, entretanto, pesquisas de diferentes campos do conhecimento vêm desconstruindo a ideia de conhecimentos segmentados e defendendo o conhecimento como uma rede integrada de saberes. Sendo assim, avaliar a compreensão de itens isolados já não se mostra tão válido, mas sim submeter os aprendizes a instrumentos de avaliação que *“oferecem ao candidato a possibilidade de mostrar seu conhecimento de maneira semelhante ao que acontece na vida real”*, ou seja, em situações de uso, como apresentar-se, fazer descrições, pedir informações, posicionar-se, expor ideias, entre outros (SCHLATTER, ALMEIDA, FORTES E SCHOFFEN, 2005, p.13-14).

Instrumentos de avaliação que buscam verificar a utilização dos itens lexicais e das estruturas e regras gramaticais aplicados a um objetivo real, com diferentes propósitos, para diferentes interlocutores e em contextos específicos, como alguns dos exemplificados acima, revelam um entendimento da língua como meio de ação social. Esses são chamados de testes de desempenho e, através deles, é possível verificar não somente o que aluno sabe sobre a língua, mas o que consegue fazer com o que aprendeu (ZILLES; FORTES, 2009).

É nesta visão de avaliação que nos apoiamos e que guiará a análise do objeto de estudo. Antes, apresentaremos ainda a ideia de validade no processo de avaliação de linguagem.

### 2.2.1 Concepção de validade no processo de avaliação de linguagem

Conceito importante na área da avaliação, a concepção de validade sofreu alterações diversas com o passar dos anos. Conforme o apanhado histórico das alterações deste conceito

apresentado por Fortes (2009) e corroborado pelo estudo de Schoffen (2009), na década de 60 a validade de um instrumento de avaliação era entendida como “*a capacidade do teste de medir aquilo que deveria medir*” (FORTES, 2009, p.43).

Na década de 70, a validade estava relacionada a quanto o teste avaliava de forma confiável as habilidades do aprendiz, o que tinha a ver com seus resultados em diferentes formas de avaliação que tivessem como base os mesmos critérios. Dentro desta concepção, Brown (apud Schoffen, 2009, p.26) aponta duas categorias de validade: a validade paralela, em que eram vistos em comparação os resultados de um aprendiz testado em diferentes situações de uso da língua que não somente em testes; e a validade preditiva, em que não se considera somente o desempenho do avaliado sobre o que ele já sabe, mas também sobre o que talvez conseguirá fazer em situações futuras. Para esse último, um exemplo apresentado por Schoffen (2009) é o dos testes de proficiência para seleção de empregos ou bolsas de estudo, imaginando – através dos resultados – o que o candidato terá capacidade ou não de fazer no contexto para o qual está sendo testado.

Outro aspecto que confere validade a um teste é a adequação de seu conteúdo com o que ele pretende avaliar – ou seja, a relação entre o conteúdo que se deseja medir e ao qual se vai conferir valor e o conteúdo que ele de fato avalia. Há também, segundo Schoffen (2009), uma estreita relação entre a validade de conteúdo e a chamada validade de face, entendida por alguns estudiosos como o perceber dos candidatos de que o teste de fato avalia os conteúdos que se propõe a avaliar. Esse aspecto, também segundo Schoffen (2009), promove maior segurança entre os candidatos à avaliação, visto que é possível verificar a relação entre as tarefas propostas e a(s) habilidade(s) que o instrumento de avaliação deseja medir.

A concepção que mais interessa a este estudo, no entanto, é a de validade de construto – “*um conceito unitário, sendo que a validade de construto ocupa posição central (evidências relativas ao conteúdo e ao critério podem ser usadas como evidência para a validade de construto)*” (Chapelle apud Fortes, 2009, p.47).

Schoffen (2009, p.25-26) afirma que construto é “*a definição teórica que serve de base para a elaboração de um teste e para a interpretação dos resultados proporcionados pelo mesmo.*”. Logo, esta concepção de validade está relacionada a como um teste define o que quer medir e como as tarefas propostas por ele estão embasadas em teorias sobre o que se quer avaliar.

A concepção de validade de construto também compreende a medida em que se pode interpretar os resultados alcançados pelo aprendiz avaliado e o quanto se pode fazer inferências sobre esses resultados – em outras palavras, “*em que medida podemos interpretar*

*o resultado de um teste como indicador das habilidades que queremos avaliar”* (Schoffen, 2009, p.26). Sobre isso, Schoffen (2009, p.26-27) traz o entendimento de Bachman (1990), que defende que

a interpretação e o uso que fazemos do desempenho nos testes podem não se igualmente válidos para todas as habilidades e em todos os contextos. Isso quer dizer que um teste só pode ser considerado válido dentro de um determinado contexto e em determinadas circunstâncias. Um teste que apresenta apenas tarefas de compreensão de leitura ou de gramática, por exemplo, não pode ser considerado válido para definir habilidade de fluência oral. Também um teste que se propõe a verificar as habilidades linguísticas de candidatos adultos com um certo grau de estudo (caso do Toefl e do Celpe-Bras, por exemplo) não será válido se for aplicado em crianças.

É com base nesses entendimentos de validade – mais especificamente na de validade de construto – que está baseado este estudo, que tem continuidade com a descrição dos procedimentos metodológicos.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a natureza desta pesquisa, e o contexto onde está inserido o objeto de estudo. Descrevemos, também, o material analisado e os critérios utilizados para sua seleção.

A fim de atingir os objetivos norteadores desta pesquisa, optamos por realizar um estudo qualitativo, documental e de cunho interpretativista. Para isto, selecionamos uma coleção de material didático utilizado no contexto de curso livre para ensino de LI em uma escola do Sul do Brasil e, deste conjunto, selecionamos para análise uma UD de um LD e o conjunto de seus instrumentos de avaliação.

Procuramos trazer neste capítulo uma descrição detalhada do material e do contexto em que se insere a fim de apresentá-lo da maneira mais situada possível ao leitor deste estudo. Pretendemos, com isso, apontar qual a perspectiva de ensino e de aprendizagem de LA deste LD e, a partir disso, apontar a aproximação e o distanciamento do material da visão de linguagem como prática social adotada no presente estudo.

#### 3.1 A proposta metodológica de ensino e de avaliação do curso livre

Tradicionalmente, a rede privada de ensino de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) que figura como pano de fundo desta pesquisa privilegia o ensino de LAs e a carga horária para o ensino de Inglês, especialmente, é consideravelmente grande se comparada à outras escolas do mesmo nível de ensino. Esta rede oferece em sua grade regular compulsória aulas de Língua Inglesa desde o terceiro ano do Ensino Fundamental I até o terceiro ano do Ensino Médio, com uma média de uma a quatro horas-aula por semana nas diferentes séries. Além disto, há dentro da escola um setor de curso livre de línguas, cujo público mais numeroso é de alunos da própria escola de nível básico.

O cenário desta pesquisa é especificamente o setor de curso livre, em que a coleção *Engage* é adotada há pelo menos cinco anos e amplamente utilizada na modalidade para adolescentes entre os 10 e os 15 anos, público que configura o maior número de alunos do curso e representa a maior quantidade de turmas dentre todos os níveis.

São oito as professoras, todas do gênero feminino, que atuam no curso livre de línguas da instituição: duas de Língua Alemã, uma de Língua Espanhola e cinco de Língua Inglesa. As professoras de Língua Alemã, Língua Espanhola e quatro das cinco de Língua Inglesa são, também, as professoras que atuam no nível básico de ensino. Apenas uma professora de

Língua Inglesa atua exclusivamente no espaço do curso livre. Todas as professoras de Língua Inglesa utilizam a coleção *Engage*, nos diversos níveis, em maior ou menor frequência.

Segundo a descrição disponível ao público no site da instituição, a metodologia adotada pelo curso livre está baseada em uma abordagem comunicativa, visando desenvolver as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) em aulas dinâmicas, criativas e lúdicas. Através disso, a instituição pretende não só promover a comunicação em LA como também estimular nos alunos a sensibilidade, a criatividade e o respeito às diversidades culturais, formando, assim, alunos que interajam globalmente.

As aulas são disponibilizadas para crianças em idade pré-escolar, faixa etária em que são enfocadas a produção oral e a compreensão auditiva através de brincadeiras e músicas. Para alunos do ensino fundamental, propõe-se a consolidação dos conteúdos e habilidades aprendidos na fase anterior (se os estudos de LA foram iniciados em idade pré-escolar), buscando desenvolver a autonomia do aprendiz para leituras, pequenos diálogos, navegação na internet, entre outros. Aos alunos adolescentes e adultos, contando que já tenham considerável conhecimento na língua adquiridos nas fases anteriores do programa do curso, procura-se desenvolver os conhecimentos já existentes com um olhar voltado a mercado de trabalho, curso superior, intercâmbios e viagens, testes de proficiência, atividades de lazer e várias outras atividades da vida adolescente e adulta. Existe, também, a possibilidade de direcionar o estudo de LA para a área dos negócios.

A instituição não apresenta uma descrição de propostas para alunos iniciantes em fases diversas, que não estejam somente em idade pré-escolar, mas alunos de diversas idades podem ingressar em qualquer uma das várias fases do programa do curso com base em teste de nível de seu conhecimento de língua.

Nessa instituição, é o manual do professor, produzido pela editora do material didático, que orienta o trabalho dos professores, que também têm liberdade para fazer escolhas de como conduzir as aulas e de que atividades realizar, desde que o livro didático e todas as suas partes sejam utilizados dentro do período proposto (em geral, de dois a três semestres por módulo) e que sejam realizadas avaliações periódicas com instrumentos coerentes com a proposta do LD.

As habilidades avaliadas no decorrer do curso são o conhecimento de vocabulário, o conhecimento de gramática, a produção escrita, a produção oral, a compreensão oral e a compreensão auditiva. As habilidades são avaliadas com os seguintes conceitos:

- a) MB: atingiu com destaque os objetivos propostos na habilidade prevista;
- b) B: atingiu plenamente os objetivos propostos na habilidade prevista;

- c) R: atingiu os objetivos básicos propostos na habilidade prevista;
- d) S: atingiu os objetivos mínimos propostos na habilidade prevista.

Não há, no entanto, critérios estabelecidos de como conferir valor a cada um dos conceitos acima listados.

O fato de ser de uso livre o material que estabelece critérios de atuação em sala de aula, de forma a seguir a metodologia proposta, e mesmo a não existência de critérios mais específicos de avaliação, deixa espaço para que cada professor conduza as aulas da maneira que entende ser necessária e não garante que, de fato, os alunos vivenciem aulas com foco na comunicação e no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. Ocorrem, no entanto, reuniões periódicas para discussão de práticas e experiências, além de autoanálise da atuação pedagógica, o que, acredito, promove revisão de preceitos de atuação em sala de aula e considerável alinhamento de práticas dos professores, mantendo os professores mais alinhados à proposta da escola.

### 3.2 Os objetos de estudo e seu contexto

#### 3.2.1 O livro didático

A coleção *Engage*, da editora Oxford, é direcionada ao público adolescente entre os 10 e os 15 anos de idade e é composta de quatro livros de níveis crescentes: *Starter*, livro 1, livro 2 e livro 3. Cada um livro contém:

- a) tabela de conteúdos;
- b) unidade inicial de revisão, que retoma conhecimentos do livro do nível anterior.  
No livro *Starter*, a unidade inicial de revisão traz tópicos recorrentes em nível inicial de aprendizado da língua, como alfabeto, números, vocabulário de material escolar e comandos básicos de sala de aula;
- c) oito unidades didáticas;
- d) oito seções de *puzzles*, uma a cada unidade didática;
- e) quatro unidades de revisão, uma a cada duas unidades didáticas;
- f) quatro unidades chamadas “*Magazine*”, que contêm leituras e atividades culturais ou interdisciplinares, e que também aparecem a cada duas unidades didáticas; e
- g) um *workbook*, com exercícios para cada unidade didática.

Cada livro é também acompanhado de um DVD com o material em formato digital para projetores e lousas interativas, CDs de áudio, DVDs de vídeo e CD-ROM com material

para impressão, como atividades extras e provas. Além disso, cada aluno recebe um código de acesso ao site da editora para realizar atividades online, cujos exemplos podem ser vistos nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Unit 6: Atividade de vocabulário online

engage 1  
Special edition

Home Edit Profile Log Out Help

Unit 6: Vocabulary Jobs 1 Previous Next

Choose the picture that matches the job.

1. musician

(A) (B) (C)

2. architect

(A) (B) (C)

3. writer

Score: 0/8 Attempts: 1/3

Check Try again See

Resources Glossary

Fonte: site Engage Special Edition (2016).

Figura 2 – Unit 6: Atividade de gramática online

engage 1  
Special edition

Home Edit Profile Log Out Help

Unit 6: Grammar 1 was / were 2 Previous Next

Put the words in order to make questions.

1. were you born Argentina in

2. the party was Lucy at

3. your home parents were at

4. was Hendrix a famous artist Jimi

5. was interesting movie the

6. were at the you concert

Score: 0/6 Attempts: 1/3

Check Try again See

Resources Glossary

Fonte: site Engage Special Edition (2016).

De acordo com a descrição da coleção disponível no site da editora, o material propõe o ensino-aprendizado de Inglês com base em tópicos, apresentando recursos linguísticos – gramaticais e de vocabulário – de maneira acessível e fácil de compreender, oferecendo atividades com objetivos realistas e possibilidade de personalização – o que deve colaborar na construção de confiança no uso da língua – e trazendo tarefas baseadas no desenvolvimento de habilidades, que devem munir o aluno de estratégias para a comunicação da LA. Ao longo do texto que segue, excertos do material serão apresentados e discussões mais específicas serão feitas no capítulo 4 *Reflexão e discussão*.

### 3.2.2 As unidades do livro didático

Em sua organização interna, cada unidade didática dos livros desta coleção é assim dividida:

- a) vocabulário 1;
- b) leitura e compreensão de texto 1;
- c) gramática 1;
- d) vocabulário 2;
- e) leitura e compreensão de texto 2;
- f) gramática 2;
- g) *listening*;
- h) produção oral;
- i) leitura e compreensão de texto 3;
- j) produção escrita;
- k) revisão gramatical;
- l) auto avaliação.

De forma geral, cada unidade traz um tema como base (cinema, música, natureza, clima, moda, viagens, trabalho, entre outros) e os exercícios de vocabulário, de gramática, de compreensão de texto e de compreensão auditiva têm o mesmo formato: configuram-se como exercícios de múltipla escolha, de preenchimento de lacunas, de relação entre colunas ou de montagem de frases com base em partes oferecidas pelo exercício.

As Figuras 3 e 4, apresentadas abaixo, apresentam uma das seções de vocabulário e uma das seções de leitura da unidade seis do livro um, cujos temas são profissões e famosos do passado que atuaram em determinadas áreas de trabalho.

Figura 3 – Unit 6: Atividade de vocabulário do livro

**6 One of a kind**

**Introducing the topic**

**Vocabulary**

**Jobs**

1 Look at the photos. Write the jobs. Then listen and check.

architect artist fashion designer inventor  
musician politician scientist writer

2 Fill in the blanks with the words in exercise 1.

- I study physics and I make important discoveries about science. I'm a scientist.
- He plays the guitar and he writes songs. He's a \_\_\_\_\_.
- I write books. I'm a \_\_\_\_\_.
- My dad invents things. He's an \_\_\_\_\_.
- She designs houses and museums. She's an \_\_\_\_\_.
- I work in politics. I'm a \_\_\_\_\_.
- My aunt paints and draws pictures. She's an \_\_\_\_\_.
- His mom designs clothes and she makes perfumes. She's a \_\_\_\_\_.

3 Complete the sentences with your favorite person. Compare with a partner.

- Salvador Dalí is my favorite artist.
- \_\_\_\_\_ is my favorite fashion designer.
- \_\_\_\_\_ is my favorite musician.
- \_\_\_\_\_ is my favorite writer.

**Puzzle** page 79, puzzle 1

**OBJECTIVES**

- jobs
- was / were
- adjectives of opinion
- ordinal numbers
- famous politicians
- giving personal information
- a biography of a famous person

1 Pablo Picasso was an artist

2 Christian Dior was a \_\_\_\_\_

70

3 Jimi Hendrix was a \_\_\_\_\_

4 Newman Darby was an \_\_\_\_\_

5 John F. Kennedy was a \_\_\_\_\_

6 Frank Lloyd Wright was an \_\_\_\_\_

7 Albert Einstein was a \_\_\_\_\_

8 Agatha Christie was a \_\_\_\_\_

Workbook p. 712 → Online Practice 71

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016, p.70-71).

Figura 4 – Unit 6: Atividade de leitura do livro

**Exploring the topic**

# GREAT NAMES



**Martin Luther King** was born in 1929 in Atlanta, Georgia. He was a politician, and a great leader. He was very important in the African-American fight for human rights.



**Frida Kahlo** was born in 1907, near Mexico City, Mexico. She was a great artist. Many famous artists and writers were her friends.



**Gabrielle "Coco" Chanel** was a fashion designer. She was born in Paris, France in 1883. She was the director of the Chanel company from 1909 until 1971. Her name was famous then for clothes, perfume, and jewelry, and it's still famous today.



**Ian Fleming** was a famous writer. He was born in London, in the U.K. in 1908. The famous character in his books is James Bond.

### Reading

**1** **4** Read and listen to the biographies. Match the people with the jobs.

1 Martin Luther King	a fashion designer
2 Frida Kahlo	b writer
3 Coco Chanel	c artist
4 Ian Fleming	d politician

**2** Read the biographies again. Complete the chart with information in the text.

Name	Born	When?
Martin Luther King	Atlanta, Georgia	1929
Frida Kahlo	_____	_____
Coco Chanel	_____	_____
Ian Fleming	_____	_____

**3** Read again. Write the name of the person.

- 1 She was born in Mexico. Frida Kahlo
- 2 He was a famous leader. \_\_\_\_\_
- 3 She was French. \_\_\_\_\_
- 4 He was British. \_\_\_\_\_
- 5 She was the friend of writers and artists. \_\_\_\_\_

As atividades que podem ser vistas abaixo, na Figura 5, compõem a seção gramatical da unidade analisada. Nela, são apresentadas tabelas com as formas afirmativa, negativa e interrogativa do verbo *To Be* no passado e pequenos textos ou esquemas que devem auxiliar o aluno na resolução de cada exercício. Também seguindo a proposta do LD, o exercício final pede a adaptação do conteúdo à realidade do aluno ou da turma.

Figura 5 – Unit 6: Atividades de gramática do livro

**One of a kind** 6

**Grammar**  
**was / were**  
Talking about the past

**1 Look at the chart.**

Affirmative	Negative
I <b>was</b> a musician.	I <b>wasn't</b> a musician.
You <b>were</b> an inventor.	You <b>weren't</b> an inventor.
He / She / It <b>was</b> in my class.	He / She / It <b>wasn't</b> in my class.
We <b>were</b> artists.	We <b>weren't</b> artists.
You <b>were</b> inventors.	You <b>weren't</b> inventors.
They <b>were</b> writers.	They <b>weren't</b> writers.

**2 Look at the timeline of Pelé's professional life. Complete the sentences with the correct negative or affirmative form of be.**



1940 born in Três Corações, Brazil  
1958 World Cup, Sweden  
1962 World Cup, Chile  
1970 World Cup, Mexico  
1975-1977 New York, the U.S.

- Pelé wasn't born in the U.S.
- In 1958, Pelé and the Brazilian national team \_\_\_\_\_ in Sweden.
- In 1962, Pelé \_\_\_\_\_ in the World Cup in Chile.
- Pelé and the Brazilian team \_\_\_\_\_ in Chile for the World Cup in 1970.
- Pelé \_\_\_\_\_ in the United States from 1975-1977.
- Pelé \_\_\_\_\_ in the World Cup in 2010.

**3 Look at the chart.**

Questions	Short answers
Was I a musician?	Yes, I was. / No, I wasn't.
Were you an inventor?	Yes, you were. / No, you weren't.
Was he / she / it in my class?	Yes, he / she / it was. / No, he / she / it wasn't.
Were we artists?	Yes, we were. / No, we weren't.
Were you inventors?	Yes, you were. / No, you weren't.
Were they artists?	Yes, they were. / No, they weren't.
Were they writers?	Yes, they were. / No, they weren't.

**4 Write questions and answers about Althea Gibson.**



1927 born in Clarendon County, South Carolina, the U.S.    1956 first African-American Grand Slam champion    1956, 1957, 1958 winner of five Grand Slam titles.

- born / in the U.S. / in 1927 / ?  
Was she born in the U.S. in 1927? →  
Yes, she was.
- first African-American Grand Slam Champion / in 1956 / ?  
\_\_\_\_\_?  
\_\_\_\_\_?
- winner of Grand Slam title / in 1954 / ?  
\_\_\_\_\_?  
\_\_\_\_\_?

**Puzzle** page 79, puzzle 2

**5 Over to you!**  
Think of a famous person. Give three clues to the class. Can the class guess the person?  
Student A: She was born in 1907. She was an artist.  
She was Mexican.  
Student B: Was she Frida Kahlo?  
Student A: Yes, she was. It's your turn.

Workbook p. W20 Online Practice **73**

Como pode ser visto na Figura 6, as atividades de produção oral, por sua vez, apresentam pequenos diálogos que mostram os recursos linguísticos estudados na unidade sendo aplicados e sugerem que os alunos substituam partes em destaque por informações pessoais. Elas incluem, também, exercícios de compreensão auditiva de aspectos fonéticos relevantes na unidade e sugerem que os alunos as repitam em voz alta, como forma de prática de pronúncia.

Figura 6 – Unit 6: Atividades de produção oral do livro

The image shows a digital textbook interface for Unit 6. The left side features a 'Speaking' section with two dialogues. The first dialogue is between Lena and a friend, discussing birthplace (Chicago) and birthday (November 30th, 15 years old). The second dialogue is between Toni and a friend, discussing birthplace (Brasília) and birthday (March 15th, 16 years old). The right side contains a 'Pronunciation' box focusing on the 'th' sound in ordinal numbers, followed by a listening exercise with five options. At the bottom, there is a 'Puzzle' section for page 79 and a page number '77'.

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016, p.77).

Já as atividades de produção escrita baseiam-se, primeiramente, em encontrar informações específicas em um texto-base para que, em seguida, o aluno possa também elencar estas mesmas informações sobre si ou sobre pessoas que conheça e, então, produzir um texto no mesmo modelo. Um exemplo é mostrado abaixo, na Figura 7: o material propõe a leitura de um texto sobre Andy Warhol, em que o aluno, além de ler, deve destacar eventos da vida do artista e a data em que ocorreram. A tarefa seguinte instrui o aluno a fazer anotações semelhantes sobre uma celebridade de que goste para, por fim, produzir um texto biográfico sobre a celebridade escolhida.

Figura 7 – Unit 6: Atividades de produção escrita do livro

**ROUND-UP**

**Writing**  
A biography of a famous person

1 Look at the Writing skills box.

**Writing skills**

Dates and time expressions

- We use dates and time expressions to make the order of events clear.

Dates: on July 2<sup>nd</sup>, in 1968  
Time expressions: When he / she was two years old

Now read the biography. Circle the dates and time expressions.

2 Fill in the chart with information about Andy Warhol.

Date and time	Event
on August 6 <sup>th</sup> , 1928	was born

3 Now make notes about a famous person you like.

4 Write the biography of the person in exercise 3. Use the text and chart to help you.

**Andy Warhol**

Andy Warhol was born on August 6<sup>th</sup>, 1928 in Pittsburgh, Pennsylvania, in the U.S. His mom and dad were from Slovakia and he was their third child. Warhol was a famous artist. His art is "pop art" and it is still very popular today.

Warhol was an art student at the Carnegie Institute of Technology in Pittsburgh. His first solo exhibition was in the Hugo Gallery in New York City. This was in 1952 when he was 24 years old.

In 1955, his first exhibition with other artists was in the Museum of Modern Art in New York.

His paintings are pictures of popular people and things: Marilyn Monroe's face, Elvis Presley's face, soda cans, and food cans. In 1963, the price of his painting *Eight Elvises* was \$100 million.

Today, there are two Andy Warhol Museums: one in Pennsylvania, and one in Slovakia.

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016, p.78).

Há, para cada unidade, uma seção de exercícios de consolidação chamada *workbook* que, além dos exercícios, apresenta um breve resumo do conteúdo da UD. Abaixo, nas Figuras 8 e 9, três pequenos excertos ilustram a seção:

Figura 8 – Unit 6: Resumo do conteúdo e atividades de vocabulário do *workbook do livro*

## 6 One of a kind

### Grammar reference

**was / were**

Affirmative	Negative
I <b>was</b> a musician.	I <b>wasn't</b> a musician.
You <b>were</b> an inventor.	You <b>weren't</b> an inventor.
He / She / It <b>was</b> in my class.	He / She / It <b>wasn't</b> in my class.
We <b>were</b> artists.	We <b>weren't</b> artists.
You <b>were</b> inventors.	You <b>weren't</b> inventors.
They <b>were</b> writers.	They <b>weren't</b> writers.

Questions	Short answers
<b>Was</b> I a musician?	Yes, I <b>was</b> . / No, I <b>wasn't</b> .
<b>Were</b> you an inventor?	Yes, you <b>were</b> . / No, you <b>weren't</b> .
<b>Was</b> he / she / it in my class?	Yes, he / she / it <b>was</b> . / No, he / she / it <b>wasn't</b> .
<b>Were</b> we artists?	Yes, we <b>were</b> . / No, we <b>weren't</b> .
<b>Were</b> you inventors?	Yes, you <b>were</b> . / No, you <b>weren't</b> .
<b>Were</b> they writers?	Yes, they <b>were</b> . / No, they <b>weren't</b> .

We use the simple past be (was / were) to talk about something in the past.  
She was born in 1959. They were her friends.  
We use **not** to make was / were negative.  
He **wasn't** famous.  
We form yes / no questions with was / were + subject.  
Were you a student in the United States? No, I **wasn't**.

### Word list

**Jobs**

- architect
- artist
- fashion designer
- inventor
- musician
- politician
- scientist
- writer

**Adjectives of opinion**

- awesome
- awful
- boring
- delicious
- disgusting
- fantastic
- interesting
- terrible

### Ordinal numbers

1 one	1st first	11 eleven	11th eleventh
2 two	2nd second	12 twelve	12th twelfth
3 three	3rd third	13 thirteen	13th thirteenth
4 four	4th fourth	14 fourteen	14th fourteenth
5 five	5th fifth	15 fifteen	15th fifteenth
6 six	6th sixth	16 sixteen	16th sixteenth
7 seven	7th seventh	17 seventeen	17th seventeenth
8 eight	8th eighth	18 eighteen	18th eighteenth
9 nine	9th ninth	19 nineteen	19th nineteenth
10 ten	10th tenth	20 twenty	20th twentieth
		30 thirty	30th thirtieth
		40 forty	40th fortieth
		100 hundred	100th hundredth

We use ordinal numbers to talk about the order of things or events.  
It was my third vacation to Peru.

## 6 Vocabulary

**1 Unscramble the letters to make jobs.**

1 tscisenti	scientist	5 tarsti	
2 cheitctar		6 manusici	
3 llioticiarp		7 nashiof redsigen	
4 vinrento		8 wertri	

**2 Fill in the blanks with the words in exercise 1.**

- Frida Kahlo was an artist. She is famous for her colorful paintings.
- Newman Darby was an \_\_\_\_\_.
- Jimi Hendrix was a \_\_\_\_\_.
- John F. Kennedy was a \_\_\_\_\_. He was the president of the U.S.
- Coco Chanel was a \_\_\_\_\_. Her clothes were simple, but expensive.
- Frank Lloyd Wright was an \_\_\_\_\_.
- Octavio Paz was a \_\_\_\_\_. His books are popular.
- Albert Einstein was a \_\_\_\_\_. His work in physical science was important.

**3 Label the pictures with the words below.**

baseball player   composer   explorer   movie-director   queen   racing driver



1 John Ford was an American movie director.



2 Dr. Livingstone was an \_\_\_\_\_ from \_\_\_\_\_ Scotland.



3 Cleopatra was the \_\_\_\_\_ of \_\_\_\_\_ Egypt.



4 Ayrton Senna was a \_\_\_\_\_.



5 Beethoven was a German \_\_\_\_\_.



6 Julio Gotay was a Puerto Rican \_\_\_\_\_.

Figura 9 – Unit 6: Atividades de gramática do *workbook* do livro

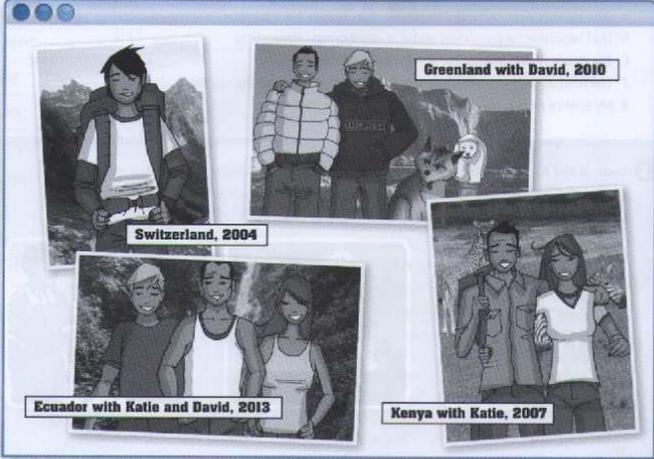
6

**Grammar**

**1 Circle the correct word.**

- You wasn't / weren't at school yesterday. Was / Were you at home?
- I was / were born in 1998.
- Julio Gotay wasn't / weren't a racing driver.
- Was / Were Ayrton Senna a composer? No, he wasn't / weren't!
- My parents was / were in the U.S. in 2009.
- Was / Were you born in South Korea?

**2 Look at the pictures of Will and his friends. Fill in the blanks with was, wasn't, were, or weren't.**



1 Will wasn't in Kenya in 2004. He \_\_\_\_\_ in Switzerland.

2 Will and David \_\_\_\_\_ in Greenland in 2010. It \_\_\_\_\_ very cold!

3 Katie \_\_\_\_\_ with Will in 2007.

4 Will and his friends \_\_\_\_\_ in Switzerland in 2013. They \_\_\_\_\_ in Ecuador.

**3 You are talking to Will. Complete the conversation.**

You: (1) Were you in Kenya in 2007?  
 Will: Yes, (2) I \_\_\_\_\_. It (3) \_\_\_\_\_ hot!  
 You: (4) \_\_\_\_\_ with David?  
 Will: No, (5) I \_\_\_\_\_. (6) I \_\_\_\_\_ with Katie.  
 You: (7) \_\_\_\_\_ Katie and David with you in 2013?  
 Will: Yes, (8) they \_\_\_\_\_. We (9) \_\_\_\_\_ in Ecuador. (10) It \_\_\_\_\_ beautiful!

Student Book p.73 W39

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016, p.W39).

### 3.2.3 O conjunto de avaliações

A edição da coleção *Engage* (livro um) que aqui é analisada é a de número três, vigente atualmente e chamada *Special Edition* devido às novidades tecnológicas acrescentadas ao pacote. Os instrumentos de avaliação que acompanham essa edição, no entanto, são os mesmos da segunda edição, visto que não passaram por alterações.

As provas oferecidas no pacote do material didático vêm em três níveis – fácil, médio e difícil – representados por estrelas no cabeçalho do documento, e são compostas pelo

conteúdo de uma UD. Algumas avaliações são compostas pelo conteúdo de duas UD's e são, então, chamadas de *Review*. O conjunto de avaliações aqui analisado é composto do conteúdo da UD seis, unicamente, para que se pudesse ter a visão de como se organiza uma UD do LD e seu conjunto de avaliações. Além disto, a UD em questão estava sendo abordada em uma turma real durante a realização do presente estudo. Embora possivelmente não houvesse tempo hábil para que os resultados desta pesquisa pudessem ser levados à sala de aula ainda durante a aplicação da UD em questão, acreditamos que o estudo crítico da UD e de seu conjunto de avaliações ao longo de sua aplicação contribuiu para a reflexão da prática pedagógica e do processo de avaliação de uso da linguagem no trabalho com a referida turma.

Os instrumentos de avaliação organizam-se em três seções: *Vocabulary*, *Grammar* e *Reading*. A seção de vocabulário contém, em média, de dois a três exercícios, como é possível ver nas Figuras 10, 11 e 12:

Figura 10: Unit 6 test - Vocabulary: 1 star



**6 Unit test** ★☆☆

**Vocabulary**

**1 Complete the jobs.**

- 1 \_ r t \_ \_ t
- 2 w r \_ t \_ r
- 3 m \_ s \_ c \_ \_ n
- 4 p \_ l \_ t \_ c \_ \_ n
- 5 s c \_ \_ n t \_ \_ t
- 6 f \_ s h \_ \_ n d \_ s \_ g n \_ r

\_\_\_ / 6

**2 Read the definitions. Then fill in the blanks. Use your answers in exercise 1 to help you.**

- 1 A \_\_\_\_\_ is someone who designs clothes.
- 2 A \_\_\_\_\_ is someone who plays a musical instrument or writes music.
- 3 A \_\_\_\_\_ is someone who makes discoveries about science.
- 4 An \_\_\_\_\_ is someone who paints and draws pictures.
- 5 A \_\_\_\_\_ is someone who works in politics.
- 6 A \_\_\_\_\_ is someone who writes books.

\_\_\_ / 6

**3 Write the adjectives in the correct column.**

awesome   awful   boring   delicious  
 disgusting   fantastic   interesting   terrible

Positive 😊	Negative ☹️

\_\_\_ / 8

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

Figura 11: Unit 6 test - Vocabulary: 2 stars



### Vocabulary

#### 1 Unscramble the jobs.

- 1 stirat \_\_\_\_\_
  - 2 noihsaf egisdhre \_\_\_\_\_
  - 3 rtiewr \_\_\_\_\_
  - 4 iclptaini \_\_\_\_\_
  - 5 ctiahretc \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_ / 5

#### 2 Fill in the blanks with the jobs from exercise 1.

- 1 The Harry Potter books are by J. K. Rowling. She's a British \_\_\_\_\_.
- 2 That picture is by Picasso. He was a Spanish \_\_\_\_\_.
- 3 That's one of Frank Lloyd Wright's buildings. He was an American \_\_\_\_\_.
- 4 That dress is by Christian Dior. He was a French \_\_\_\_\_.
- 5 That book is by Nelson Mandela. He is a South African \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ / 5

#### 3 Complete the adjectives of opinion.

- 1 History is an \_\_\_nt\_\_\_r\_\_\_st\_\_\_g subject.
- 2 Don't read that book. It's really b\_\_\_r\_\_\_g.
- 3 Yuck! I can't eat that food.  
It's d\_\_\_sg\_\_\_t\_\_\_g.
- 4 The weather is \_\_\_w\_\_\_l today. It's cold and it's raining.
- 5 Can I have some more pasta?  
It's d\_\_\_l\_\_\_c\_\_\_s.

\_\_\_\_\_ / 10

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

Figura 12: Unit 6 test - Vocabulary: 3 stars



**6 Unit test** ★★★

**Vocabulary**

**1 Read the definitions. Then fill in the blanks with A or An and the correct job.**

- \_\_\_\_\_ is someone who invents things.
- \_\_\_\_\_ is someone who plays a musical instrument or writes music.
- \_\_\_\_\_ is someone who makes discoveries about science.
- \_\_\_\_\_ is someone who paints and draws pictures.
- \_\_\_\_\_ is someone who works in politics.

\_\_\_\_\_ / 10

**2 Complete the sentences with an adjective of opinion.**

- Don't go and see that movie. It's t \_\_\_\_\_ .
- I love the Guggenheim Museum in New York. It's an a \_\_\_\_\_ building.
- Mmm! This pasta is d \_\_\_\_\_ .
- The weather is f \_\_\_\_\_ today. It's really hot and sunny.
- I love art museums. They're really i \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_ / 10

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

Os exercícios, de um modo geral, solicitam que o aluno avaliado desembaralhe letras, preencha palavras com as letras que faltam, complete lacunas, relacione colunas ou classifique um grupo de palavras nas colunas adequadas. Algumas das frases são definições quase dicionarísticas do termo que falta, outras são pequenas falas imaginadas para um contexto, mas que no exercício estão avulsas, sem um contexto, um diálogo ou um propósito pelo qual foram emitidas.

Alguns dos exercícios trazem mais informações que podem servir como dicas para ajudar o aluno avaliado a inferir a possível palavra a ser utilizada, como se pode ver no exercício 2 da Figura 10; no exercício 2 da Figura 11 e no exercício 1 da Figura 12. Outras, no entanto, podem ser completadas apenas se o aluno memorizou a lista de vocabulário relacionada a esta unidade e os significados relacionados, como no exercício 2 da Figura 12.

Observando-se os exercícios relativos a adjetivos – ou seja, o exercício 3 da Figura 10, o exercício 3 da Figura 11 e o exercício 2 da Figura 12 - percebe-se que o instrumento de avaliação oferece menos informações à medida em que aumenta o grau de dificuldade. Na avaliação de nível fácil, apresentada na Figura 10, o exercício oferece todos os adjetivos estudados na unidade e solicita que sejam apenas classificados em positivos e negativos. Há, também, *smiles* ilustrando o significado das duas categorias. Na avaliação de nível médio, que pode ser vista na Figura 11, os adjetivos já estão inseridos nas frases e faltam letras para

compor as palavras, e aquelas estão representadas por lacunas que o aluno precisa completar para formar a palavra correta. Já na avaliação de nível avançado (Figura 12) o aluno é auxiliado apenas pela letra inicial do adjetivo que deve ser utilizado e do número de lacunas exatas para cada letra da palavra. Entende-se, assim, que o material pressupõe que os alunos mais avançados precisam de menos auxílio e que os alunos menos avançados precisam de maior auxílio para realizar a avaliação.

A seção de gramática, por sua vez, contém quatro exercícios, como se pode ver nas Figuras 13, 14 e 15. Os exercícios propõem que o aluno sendo avaliado circule, dentro de um conjunto de opções, a que melhor completa uma frase; que relacione colunas; reorganize frases que estão embaralhadas; escolha a melhor opção de resposta para uma determinada pergunta; corrija estruturas propositalmente apresentadas de forma incorreta; estructure frases completas a partir de pequenas partes avulsas; escreva por extenso algumas informações ou que organize um pequeno parágrafo a partir de conjuntos avulsos de informações.

Figura 13: Unit 6 test - Grammar: 1 star

### Grammar

#### 1 Circle the correct words.

- 1 He **was** / **were** a teacher in the 1990s.
- 2 Her parents **wasn't** / **weren't** dancers.
- 3 We **was** / **were** in New York in July.
- 4 It **wasn't** / **weren't** sunny today.
- 5 I **was** / **were** in bed at 6:30 a.m.
- 6 Coco Chanel **wasn't** / **weren't** a singer.

\_\_\_\_ / 6

#### 2 Put the words in order to make questions.

- 1 born / Mexico / you / in / Were  
.....?  
.....?
- 2 Pelé / Was / player / soccer / a  
.....?  
.....?
- 3 Shakira / favorite / her / singer / Is  
.....?  
.....?
- 4 famous / inventors / Were / they  
.....?  
.....?
- 5 first / she / Was / champion / the  
.....?  
.....?
- 6 grandparents / Were / interesting / your / very  
.....?  
.....?

\_\_\_\_ / 6

#### 3 Circle the correct short answers for the questions in exercise 2.

- |                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| 1 a Yes, I was.      | b Yes, I were.    |
| 2 a Yes, she was.    | b Yes, he was.    |
| 3 a No, she weren't. | b No, she isn't.  |
| 4 a Yes, they are.   | b Yes, they were. |
| 5 a No, she was.     | b No, she wasn't. |
| 6 a Yes, they were.  | b Yes, were they. |

\_\_\_\_ / 6

#### 4 Match the ordinal numbers (1-12) with the words (a-l).

- |                     |       |              |
|---------------------|-------|--------------|
| 1 1 <sup>st</sup>   | _____ | a tenth      |
| 2 2 <sup>nd</sup>   | _____ | b thirteenth |
| 3 3 <sup>rd</sup>   | _____ | c sixth      |
| 4 4 <sup>th</sup>   | _____ | d first      |
| 5 6 <sup>th</sup>   | _____ | e twelfth    |
| 6 8 <sup>th</sup>   | _____ | f sixteenth  |
| 7 10 <sup>th</sup>  | _____ | g third      |
| 8 12 <sup>th</sup>  | _____ | h eighth     |
| 9 13 <sup>th</sup>  | _____ | i second     |
| 10 14 <sup>th</sup> | _____ | j eighteenth |
| 11 16 <sup>th</sup> | _____ | k fourth     |
| 12 18 <sup>th</sup> | _____ | l fourteenth |

\_\_\_\_ / 12

Figura 14: Unit 6 test – Grammar: 2 stars

**Grammar**

1 Read the information. Then fill in the blanks with *was*, *were*, *wasn't*, or *weren't*.

Name: Michael Jordan  
 Date of birth: February 17<sup>th</sup>, 1963  
 Place of birth: Brooklyn, New York, United States  
 Job: professional basketball player  
 Club history: Chicago Bulls (1984–1993, 1995–1998); Washington Wizards (2001–2003)

- 1 Michael Jordan \_\_\_\_\_ born in 1966.
  - 2 He \_\_\_\_\_ born in 1963.
  - 3 He \_\_\_\_\_ born in the United Kingdom.
  - 4 He \_\_\_\_\_ a professional tennis player.
  - 5 His clubs \_\_\_\_\_ Boston Celtics or Los Angeles Lakers.
  - 6 They \_\_\_\_\_ Chicago Bulls and Washington Wizards.
- \_\_\_\_\_ / 6

2 Write the questions with the past form of *be*. Then write the short answers.

- 1 Pelé / a soccer player  
**Was Pelé a soccer player** \_\_\_\_\_ ?  
 Yes, **he was** \_\_\_\_\_ .
  - 2 you / born / in England  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .
  - 3 Jimi Hendrix / a famous inventor  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .
  - 4 you and your family / Guatemala / last month
  - 5 Frida Kahlo / from / Mexico  
 \_\_\_\_\_ ?  
 Yes, \_\_\_\_\_ .
  - 6 Michael Jordan's club / the NBA Champion / in 1998  
 \_\_\_\_\_ ?  
 Yes, \_\_\_\_\_ .
  - 7 your grandparents / famous musicians  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .
- \_\_\_\_\_ / 12

3 Write the ordinal numbers in words.

- 1 1<sup>st</sup> \_\_\_\_\_
  - 2 12<sup>th</sup> \_\_\_\_\_
  - 3 28<sup>th</sup> \_\_\_\_\_
  - 4 46<sup>th</sup> \_\_\_\_\_
  - 5 79<sup>th</sup> \_\_\_\_\_
  - 6 93<sup>rd</sup> \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_ / 6

4 Fill in the blanks with the words below.

fifth five hundred hundredth  
 second two

- 1 A bird has \_\_\_\_\_ legs.
  - 2 I wasn't first. I was \_\_\_\_\_ .
  - 3 E is the \_\_\_\_\_ letter of the English alphabet.
  - 4 I have \_\_\_\_\_ brothers – Max, Ed, Joe, Jack, and Kurt.
  - 5 He's 99 years old. It's his \_\_\_\_\_ birthday next year.
  - 6 There were a \_\_\_\_\_ people at my birthday party. It was awesome!
- \_\_\_\_\_ / 6

Figura 15: Unit 6 test – Grammar: 3 stars

**Grammar**

1 Fill in the blanks with *was* / *were* in the affirmative or negative form.

(1) \_\_\_\_\_ Michael Jordan an inventor?  
No, he (2) \_\_\_\_\_. He  
(3) \_\_\_\_\_ a famous American basketball player in the 1980s and 1990s. During his career, his clubs (4) \_\_\_\_\_ the Chicago Bulls and the Washington Wizards. Today, Michael lives in North Carolina, but he (5) \_\_\_\_\_ born there. He (6) \_\_\_\_\_ born in Brooklyn, New York.  
In 1984 and 1992, Michael and the U.S. basketball team (7) \_\_\_\_\_ at the Olympics.  
(8) \_\_\_\_\_ they the gold medal winners?  
Yes, they (9) \_\_\_\_\_.  
(10) \_\_\_\_\_ the Olympics in the United States in 1984?  
Yes, they (11) \_\_\_\_\_ in Los Angeles, but in 1992 the competition (12) \_\_\_\_\_ in Barcelona, Spain.

\_\_\_\_ / 12

3 Fill in the chart with cardinal and ordinal numbers. Write the numbers in words.

Cardinal numbers	Ordinal numbers
(1) _____	second
nine	(2) _____
(3) _____	twelfth
twenty-two	(4) _____
(5) _____	thirtieth
fifty-five	(6) _____

\_\_\_\_ / 6

2 Correct the sentences.

- Where was you born?  
..... ?
- They were'nt on vacation last month.  
.....
- She wasant a fashion designer.  
.....
- The player on the team were fantastic.  
.....
- Was they in New York last week?  
..... ?
- Was he French? No, it wasn't.  
.....

\_\_\_\_ / 6

4 Fill in the blanks with cardinal and ordinal numbers. Write the numbers in words.

- August is the \_\_\_\_\_ month of the year.
- Christmas Day is on December \_\_\_\_\_.
- There are \_\_\_\_\_ letters in the English alphabet.
- He came in \_\_\_\_\_ place, and he got a gold medal.
- Forty-nine plus fifty-one is \_\_\_\_\_.
- There are thirty-three students in my class plus me – that's \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_ / 6

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

As seções de gramática também apresentam aumento no nível de dificuldade. O exercício 1 da avaliação de nível fácil, que pode ser vista na Figura 13, solicita ao aluno escolher dentre uma das duas opções apresentadas e que já estão inseridas na frase. O exercício 1 da avaliação de nível médio, apresentada na Figura 14, por sua vez, oferece em seu enunciado quatro opções para completar as frases de todo o exercício. A escolha da

melhor opção deve ser baseada no pequeno quadro de informações apresentado antes das frases a serem completadas: as opções para completar as frases serão diferentes de acordo com a compatibilidade das informações das frases em relação às do quadro. Por fim, o exercício 1 da avaliação de nível avançado, vista na Figura 15, traz um enunciado menos detalhado com uma instrução bastante objetiva, orientando o aluno a completar um pequeno texto em que é preciso analisar a informação anterior e a posterior para saber se a que se espera completar é verdadeira ou não.

O mesmo pode ser observado nos exercícios relativos aos números ordinais. No exercício 4 da avaliação de nível fácil (Figura 13), o aluno precisa relacionar as colunas entre os numerais e sua forma escrita já dada pelo exercício. Na avaliação de nível médio (Figura 14), no exercício 3, é preciso que ele mesmo escreva os numerais ordinais por extenso, e no exercício 4 é pedido ao aluno que posicione os numerais dados e já escritos por extenso nas lacunas adequadas, de acordo com a informação contida na frase. Por fim, no exercício 3 da avaliação de nível avançado (Figura 15), o aluno deve preencher a tabela com os numerais cardinais e ordinais faltantes, sendo que as duas colunas são relacionadas – o que é preenchido na coluna de números cardinais deve ser o mesmo a ser completado na coluna de números ordinais<sup>5</sup>. No exercício 4 da mesma avaliação, é esperado do aluno que proceda de forma similar, completando as frases dadas ou com números cardinais, ou com números ordinais, de acordo com a informação apresentada em cada frase.

Da mesma forma que nos exercícios sobre vocabulário, compreende-se que são oferecidas menos instruções e informações de conteúdo à medida em que aumenta o grau de dificuldade dos instrumentos de avaliação, de forma a aumentar ou diminuir o auxílio aos alunos de acordo com seu nível de conhecimento da língua-alvo.

A proposta do LD para avaliação da compreensão leitora, por sua vez, contém um diálogo e um exercício de busca por informações específicas, como mostram as figuras 16, 17 e 18. O instrumento de avaliação apresentado neste estudo, relativo à UD 6 do livro um, apresenta exercícios em que o aluno avaliado, baseando-se no texto, deve escolher a melhor opção dentre várias apresentadas, corrigir informações incorretas e responder perguntas por extenso. Modelos de exercícios dos instrumentos de avaliações de outras unidades deste mesmo LD propõem relacionar colunas, identificar os personagens, marcar verdadeiro ou

---

<sup>5</sup> Nesse exercício, cabe destacar a numeração entre parênteses, que em nada está relacionada ao conteúdo que deve ser aplicado e sim à ordem de preenchimento das lacunas. Para evitar dúvidas e confusões, visto que o conteúdo trata de numerais, o material talvez devesse ordenar as lacunas com letras, como (A), (B), (C), e assim por diante.

falso, completar partes de frases, entre outros exercícios que se limitam a demandar que informações específicas sejam encontradas no texto.

Figura 16: Unit 6 test – Reading: 1 star

## Reading

1 Read the interview. Then circle the correct words.

Interviewer: Where do you live, Marie?  
 Marie: I live in London, England.  
 Interviewer: Were you born in London?  
 Marie: No, I was born in Sydney, Australia.  
 Interviewer: Australia? But you aren't Australian.  
 Marie: No, I'm not. My parents are British, but they were in Sydney for ten years. My dad's job was there. He was an architect, and we were there until I was nine.  
 Interviewer: What was your house like in Sydney?  
 Marie: It was big, and it was near an awesome beach called Manly Beach. There were always a lot of surfers there.  
 Interviewer: And the weather?  
 Marie: The weather was fantastic! It was really hot and sunny. It's different in London.  
 Interviewer: Do you like London?  
 Marie: Yes, very much. I was very young when I was in Sydney. London is my home now. But my family and I go back to Australia for a vacation every three years.

- 1 Marie's parents are **British** / Australian.
- 2 Marie's father was in Sydney for **the weather** / a job.
- 3 Their house was near a **beach** / a park.
- 4 Manly Beach **was** / **wasn't** a good place for surfing.
- 5 Marie **is** / **isn't** happy in London.

\_\_\_\_\_ / 10

**Total:** \_\_\_\_\_ / 60

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

Figura 17: Unit 6 test – Reading: 2 stars

## Reading

1 Read the interview. Then correct the sentences below.

**Interviewer:** Where do you live, Marie?  
**Marie:** I live in London, England.  
**Interviewer:** Were you born in London?  
**Marie:** No, I was born in Sydney, Australia on August 6<sup>th</sup>, 1994.  
**Interviewer:** Australia? But you aren't Australian.  
**Marie:** No, I'm not. My parents are British, but they were in Sydney for ten years. My dad's job was there. He was an architect in the city, and we were there until I was six.  
**Interviewer:** What was your house like?  
**Marie:** It was big, and it was near an awesome beach called Manly Beach. There were always a lot of surfers there, and there was a swimming pool with water from the sea.  
**Interviewer:** And the weather?  
**Marie:** The weather was fantastic! It was really hot and sunny. It's different in London.  
**Interviewer:** Do you like London?  
**Marie:** Yes, of course. I was young when I was in Sydney. London is my home now. But my family and I go back to Australia for a vacation every three years.

- 1 Marie was born in London.  
Marie was born in Sydney .
- 2 Marie's father was an artist.  
 \_\_\_\_\_ .
- 3 Marie's parents are Australian.  
 \_\_\_\_\_ .
- 4 Marie was in Sydney until she was ten years old.  
 \_\_\_\_\_ .
- 5 The weather was awful in Sydney.  
 \_\_\_\_\_ .
- 6 Marie never goes back to Australia.  
 \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_ / 10

**Total:** \_\_\_\_\_ / 60

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

Figura 18: Unit 6 test – Reading: 3 stars

## Reading

1 Read the interview. Then write questions and answer the questions. Use full sentences.

<p><b>Interviewer:</b> Where do you live, Marie?  <b>Marie:</b> I live in London, England.  <b>Interviewer:</b> Were you born in London?  <b>Marie:</b> No, I was born in Sydney, Australia on August 6<sup>th</sup>, 1994.  <b>Interviewer:</b> Australia? But you aren't Australian.  <b>Marie:</b> No, I'm not. My parents are British, but they were in Sydney for ten years. My dad's job was there. He was an architect in the city, and we were there until I was nine.  <b>Interviewer:</b> What was your house like?  <b>Marie:</b> It was big, and it was near an awesome beach called Manly Beach. There were always a lot of surfers there, and there was a swimming pool with water from the sea.</p>	<p><b>Interviewer:</b> What are your other memories of Australia?  <b>Marie:</b> The fruit was delicious, especially my favorite – mangoes. There were mango trees in our garden!  <b>Interviewer:</b> And the weather?  <b>Marie:</b> The weather was fantastic! It was really hot and sunny. It's different in London.  <b>Interviewer:</b> Do you like London?  <b>Marie:</b> Yes, very much. I was very young when I was in Sydney. London is my home now. But my family and I go back to Australia for a vacation every three years.</p>
--	---

- |  |  |
|--|--|
| <p>1 Where / Marie / live ?<br/> <b>Where does Marie live</b> ..... ?<br/> <b>She lives in London, England</b> .....</p> <p>2 When / Marie / birthday?<br/>   ..... ?<br/>   .....</p> <p>3 Where / dad's job?<br/>   ..... ?<br/>   .....</p> | <p>4 Where / her house?<br/>   ..... ?<br/>   .....</p> <p>5 Marie's favorite food / Australia?<br/>   ..... ?<br/>   .....</p> <p>6 Why / Marie go back / Australia?<br/>   ..... ?<br/>   .....</p> <p style="text-align: right;">..... / 10<br/> <b>Total: ..... / 60</b></p> |
|--|--|

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

Os diálogos apresentados nos diferentes níveis de instrumentos de avaliação mostram pequenas inserções de conteúdo conforme aumenta o nível de dificuldade do instrumento de avaliação: o texto do nível fácil (Figura 16) não apresenta datas, por exemplo; o texto do nível médio (Figura 17) inclui datas e o texto de nível avançado (Figura 18) mantém as datas e inclui mais perguntas e relatos de memórias da personagem.

Quanto ao nível de dificuldade dos exercícios de compreensão leitora, o exercício do nível fácil (Figura 16) solicita ao aluno escolher uma dentre as duas opções oferecidas, para qual deve buscar informações nas falas das personagens do texto. No exercício do nível médio (Figura 17), o aluno avaliado deve identificar as partes incorretas das afirmações dadas pelo exercício e, em seguida, buscar no texto as informações verdadeiras, substituindo as primeiras pelas segundas. O exercício do nível avançado (Figura 18), por sua vez, espera que o aluno

estruture as perguntas que deve responder, com base em partes já dadas pelo exercício, além de respondê-las de forma completa com base nas informações do texto.

Há visível diferença de grau de dificuldade entre os exercícios de compreensão leitora, visto que, do nível fácil ao difícil do instrumento de avaliação de uma mesma UD, passa-se de escolher a informação correta dentre as dadas pelo exercício a estruturar perguntas gramaticalmente corretas e respondê-las por extenso considerando conteúdo e estrutura.

Ainda quanto ao conjunto de avaliações, há também, e em arquivos separados, instrumentos que contemplam a compreensão auditiva e a fala. Tendo em vista, no entanto, manter o foco em um conjunto de instrumentos de avaliação com as mesmas seções, a fim de compará-los, somente os instrumentos de avaliação que integram vocabulário, gramática e leitura estão contemplados neste estudo. Um exemplo de avaliação de compreensão auditiva e um de produção oral podem ser encontrados na seção de Anexos deste estudo.

### **3.3 Os critérios para a seleção dos objetos de estudo**

#### **3.3.1 A seleção da escola**

Esta pesquisa teve como cenário uma escola de educação básica da rede privada da cidade de Portão, no Rio Grande do Sul. A instituição é a única escola privada da cidade e de seus arredores, e as demais escolas privadas se situam dentro dos limites da região metropolitana da capital Porto Alegre, distantes da região do Vale do Caí; configurando, assim, maior locomoção aos estudantes desta região. Por isso, o grupo discente é formado não somente por alunos da cidade, mas também de estudantes vindos de diversas pequenas cidades do Vale do Caí.

A instituição faz parte da rede de ensino luterana, que é referência na esfera educacional e tem escolas em toda a região sul do país, além dos estados do Mato Grosso e de São Paulo. Além do nível básico de ensino, com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a escola oferece também cursos de nível técnico, oficinas de teatro, música e dança e aulas de diversos esportes.

Como relatado em *3.1.4 A escola, os discentes e os docentes que adotam o livro didático*, a rede de ensino luterana valoriza grandemente o ensino de LA, incluindo considerável número de horas-aula semanal de LA em seus currículos compulsórios. Fazem parte do currículo da instituição que figura nesta pesquisa aulas de Língua Alemã, Língua Inglesa e Língua Espanhola, distribuídas nos diferentes níveis.

Além disto, a rede aposta na ampliação do ensino de línguas através de seus centros de cursos livres, que são pagos e abertos não somente à comunidade escolar, mas a qualquer indivíduo interessado. Em outras palavras, há um centro de ensino de línguas dentro da instituição de ensino básico e, mesmo que ambos funcionem de maneira independente e não necessariamente com o mesmo público, grande parte dos alunos inscritos no centro de línguas desta escola de Portão são, também, alunos do ensino básico. Os demais alunos são, em sua maioria, familiares e amigos dos alunos do ensino básico ou moradores do município e região.

É nesta instituição de ensino que a autora da pesquisa tem atuado profissionalmente nos últimos três anos e ao longo do período da realização deste estudo. E, dada a inserção no meio de interesse desta pesquisa e a facilidade do acesso ao material a ser analisado, justificamos, assim, a escolha da instituição.

### 3.3.2 A seleção do livro didático

Ao iniciarmos o presente estudo, já estava estabelecido o objetivo de analisar um conjunto de material didático de ensino de Inglês como LA, enfocando especialmente sua perspectiva de ensino-aprendizagem de LA e seu conjunto de avaliações. A fim de definir o material didático a ser analisado, foram considerados todos os títulos adotados pela instituição, tanto no ensino básico quanto no curso livre, visto que são todos instrumentos de trabalho quase que diário da autora durante seu período de atuação na escola.

A partir deste ponto, considerou-se como critérios, concomitantemente, os fatos de:

- a) a coleção *Engage* ser adotada pela instituição há um considerável intervalo de tempo (cerca de cinco anos);
- b) a coleção ser amplamente utilizada na modalidade para a qual se destina, visto que seus alunos interagentes configuram o maior número de público do curso livre e representam a maior quantidade de turmas dentre todos os níveis;
- c) o LD em questão ser um instrumento de trabalho atual e quase diário da autora.

Há, sabidamente, uma parceria entre a instituição e a editora, visto que todos os níveis de ensino, tanto do curso livre quanto da educação básica, utilizam livros didáticos da Editora Oxford. Outros títulos utilizados no curso livre são *Playtime*, *Incredible English* e *American English File*, enquanto no nível básico de ensino são adotadas as coleções *Teen2Teen*, *Got It* e *Achieve*. Não há, entretanto, critérios claros para a escolha da coleção *Engage* para o ensino do grupo de alunos já citado neste capítulo e, assim, acredita-se que a coleção foi adotada com base nas sugestões da editora.

Assim, o uso abrangente da coleção, tanto em tempo de adoção do material quanto em quantidade de turmas, configura-se como um dos fatores que motivou sua escolha para esta análise. Além disto, o contato frequente da autora com o material colaborou para a sua seleção, levando em consideração que este aspecto proporciona maior proximidade e, em certa medida, maior conhecimento deste material do que de outro(s) título(s) mencionados, além de considerável facilidade de acesso ao conjunto do material.

### 3.3.3 A seleção da unidade didática e do instrumento de avaliação

Os instrumentos de avaliação selecionados para este estudo, que podem ser vistos no corpo do texto no subcapítulo 3.2.2 *O conjunto de avaliações* e de forma integral na seção de Anexos deste trabalho, está inserido no livro um e refere-se à unidade seis, que tem como tópico personalidades históricas, como recursos gramaticais o passado do verbo *To Be* e como recursos de vocabulário algumas profissões, alguns adjetivos e os números ordinais.

Além dos critérios já elencados em 3.3.2 *A seleção do livro didático*, também motivou a escolha da unidade seis o fato de esta UD estar sendo estudada por um dos maiores grupos de alunos do curso livre (oito alunos em uma turma) durante a realização deste estudo. Em nenhum momento, principalmente por impossibilidade de tempo, foi intenção abordar como objeto de estudo desta pesquisa o que se realiza em sala de aula – o que, de fato, não será incluído neste trabalho. Ainda assim, acreditamos que a realização desta pesquisa em paralelo com a aplicação desta UD em sala de aula pode, em certa medida, proporcionar maior reflexão da prática pedagógica e do processo de avaliação com o material e com o instrumento analisados e, assim, já permitir a aplicação na prática de alguns dos apontamentos desta pesquisa, ainda que não a tempo de incluir possíveis observações e resultados neste estudo.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão analisados 15 dos 23 exercícios avaliativos apresentados acima, buscando verificar em que medida eles se aproximam ou se distanciam da concepção de linguagem e de avaliação da linguagem como prática social, apresentada no capítulo 2 *Referencial teórico*. Em seguida, também guiados pelo mesmo entendimento, serão propostos ajustes ou alterações a dois exercícios selecionados, de maneira a aproximar mais o exercício existente de uma proposta de avaliação da linguagem como prática social.

### 4.1 Aproximação à concepção de linguagem como prática social

Conforme discutimos no capítulo 2 *Referencial teórico*, a concepção de língua/linguagem que têm os interagentes do ensino-aprendizado de LA possui papel definidor na condução das aulas, na escolha do material didático a ser utilizado, em como o material didático é abordado e utilizado em aula, e mesmo sobre como ocorrem as avaliações e o que elas avaliam. Entender língua/linguagem como um conjunto de vocábulos e estruturas resulta certamente em um processo de ensino-aprendizagem focado na língua e em sua organização, enquanto conceber a linguagem como um meio de agir no mundo coloca em evidência diversas necessidades de seu uso e, assim, demanda que o aluno construa novos conhecimentos e mobilize os prévios para realizar o que lhe é proposto.

Da mesma forma, avaliar esse processo requer coerência quanto ao quê e a como se avalia o aprendiz. Se o ensino-aprendizagem de LA se baseia em uma visão de linguagem com um fim em si, tem sentido que os instrumentos de avaliação demandem a aplicação de vocábulos e estruturas, sem necessitarem de um propósito contextualizado e autêntico de uso da linguagem. Apoiamo-nos, entretanto, na concepção de avaliação de aprendizado da linguagem como meio de verificar o que o aprendiz é capaz de fazer com o que aprendeu, ou seja, com base em tarefas ou instrumentos de avaliação que demandem e permitam o uso da linguagem para também realizar algo situado histórico-socialmente e com um propósito de comunicação.

Dito isso, dentre os exercícios que compõem os instrumentos de avaliação anteriormente apresentados, da forma como são propostos, não encontramos quantidade relevante de exercícios cujas propostas demandem o uso da linguagem para um objetivo outro que não seja a aplicação de vocábulos e estruturas com fim em si mesmos.

Destacamos, no entanto, o exercício de gramática um da avaliação de nível médio, sobre o jogador de basquete Michael Jordan, que pode ser visto na Figura 14. O exercício, bem como os demais exercícios de gramática, demanda a aplicação do verbo *To Be* conjugado no passado através do preenchimento de lacunas – prática que já apontamos em capítulos anteriores como promotora, em grande parte, de memorização de regras e de uma concepção de língua como instrumento, com fim em si mesmo.

Vemos, entretanto, similaridade entre o exercício proposto no instrumento avaliativo e a leitura apresentada na Figura 4, que traz informações pessoais sobre celebridades do passado, e também com o exercício dois apresentado na Figura 5, onde é preciso ler informações sobre o jogador de futebol Pelé e completar afirmações a seu respeito com o verbo *To Be* conjugado no passado. Entendemos que, dada tal similaridade, existe validade de conteúdo e de construto, visto que é esperado do aluno que seja capaz de ler e compreender o mesmo gênero de texto e as mesmas informações com as quais já estava possivelmente familiarizado, dados os exercícios da UD no LD, e também por precisar repetir no momento da avaliação a mesma tarefa proposta no LD: preenchimento de lacunas com o conteúdo estudado.

Através disso, é possível verificar que a proposta de avaliação do material didático analisado é coerente com sua proposta de ensino, visto que reproduz em seus instrumentos de avaliação exercícios similares – a dizer, quase idênticos – aos propostos na UD do LD, com a qual o aluno teve contato anterior à avaliação. Não se verifica, no entanto, aproximação dos instrumentos de avaliação com a concepção de linguagem como prática social, visto que têm como foco verificar a aplicação de recursos linguísticos sem um propósito comunicativo. Tais características, então, não aproximam a tarefa de uma concepção de linguagem como prática social.

Vemos, por outro lado, relação do exercício avaliativo proposto com a leitura e compreensão de texto apresentados na Figura 7, sobre o artista Andy Warhol, em que o aluno precisa ler e encontrar informações específicas no texto sobre a vida do artista para completar um quadro analítico, que serve de base para que, em seguida, tenha condições de produzir um mesmo quadro e um texto similar sobre uma celebridade de sua escolha.

Entendemos que as propostas de compreensão leitora aproximam-se um pouco mais da concepção de linguagem como prática social ao solicitarem que o aluno escolha uma celebridade que admira e escreva sobre ela. Nesse sentido, pensamos que conhecer e compreender informações sobre alguém, famoso ou não, da atualidade ou do passado, é parte das práticas diárias de usuários da língua, que conhecem e se relacionam com pessoas

diariamente e que estão, em sua maioria, em contato com informações que circulam em televisão, jornais, rádios, redes sociais, páginas da internet e mesmo em conversas diárias, e que trazem ao seu conhecimento dados sobre outras pessoas. Ser capaz de, em uma LA, ler um texto informativo sobre uma celebridade, identificar e compreender informações específicas, apontar quais são de fato relevantes e quais não para determinadas finalidades, entre outras tarefas de exploração e compreensão textual, permite não só conhecer um personagem de outro espaço que não o de origem do aluno, mas também poder conhecer informações sobre outras pessoas com quem deseja se familiarizar. Ainda mais importante, apropriar-se de tais conhecimentos e desenvolver tal habilidade de compreensão abre caminho para que o aluno possa pensar, em LA, nas mesmas informações a respeito de pessoas de seu próprio meio – sejam artistas de seu país, sejam familiares – sobre quem ele deseje falar/escrever e apresentadas a não-falantes de sua língua materna.

Por outro lado, questionamos em que contexto comunicativo, com quais propósitos e mesmo com que frequência é necessário falar-se de uma celebridade ou de um familiar de que se goste. Acreditamos, entretanto, que tais exercícios podem, em alguma medida, aproximar-se da concepção de língua como prática social, mas requerem ainda ajustes de forma a abordar o uso da linguagem de forma autêntica e com propósitos comunicativos reais. Se ajustados através deste viés, cremos que podem conduzir o aluno a realizar com sucesso não somente o exercício avaliativo, mas também a encontrar no conjunto da avaliação e no conhecimento mobilizado sobre os conteúdos finalidade para uso da linguagem, além de enxergar ampliado o espaço em que pode circular na sociedade como um todo. Propostas de ajustes e complementações serão feitas nos subcapítulos a seguir.

## **4.2 Distanciamento da concepção de linguagem como prática social**

Ao compreender linguagem como um meio de agir e de realizar coisas no mundo, conforme apresentado no capítulo 2 *Referencial teórico* e retomado mais brevemente em 4.1 *Aproximação à concepção de linguagem como prática social*, entendemos também que seu uso acontece em função de um objetivo que têm os interagentes que pretendem se comunicar e de acordo com a situação de comunicação em que esses se encontram.

A maioria das propostas que compõem os instrumentos de avaliação anteriormente apresentados revela uma visão da linguagem como um sistema com fim em si: a demanda é de aplicação das regras e dos vocábulos estudados para completar ou corrigir textos, frases e mesmo palavras, sem um contexto, um interlocutor ou um propósito comunicativo.

Tomando como exemplo o que é proposto no exercício um da Figura 3, ao solicitar ao aprendiz que relacione o vocabulário do tema proposto com as imagens dadas, o LD parece inferir que o aluno já tem conhecimento do vocabulário abordado ou que seu conhecimento de mundo é bastante vasto, visto que espera que o aluno relacione, sem maiores informações, o vocabulário às imagens de personalidades não necessariamente conhecidas da faixa etária a que o material se dirige. Faltam, ao nosso ver, questionamentos de sondagem de conhecimento prévio, que antecedam este exercício e esclareçam aos alunos quem são as pessoas das fotos. Visando proporcionar um momento de descoberta de informações um pouco mais autônomo, ainda que na língua materna, propor a pesquisa online de quem são as celebridades ali retratadas também poderia caber como uma sugestão de atividade prévia à lista de vocabulário.

O segundo exercício apresenta-se mais justo em sua exigência, imaginando que o aluno tenha tido oportunidade de compreender quem são as pessoas retratadas e o que significam as palavras que precisa utilizar para dar conta de fazer o exercício dois. O terceiro exercício de vocabulário propõe, enfim, a personalização do uso do vocabulário abordado, solicitando que o aprendiz preencha os espaços com os nomes de celebridades de sua preferência para as funções apresentadas pela seção. A instrução “*Compare with a partner.*” ou “Compare com um colega.” nos parece adequada para o conjunto de atividades, já que promove o uso oral da língua, mesmo que de forma controlada.

Ainda assim, tais propostas não situam o aprendiz em um contexto real de uso da linguagem nem permitem produção autêntica de sua parte. Produzir um pequeno texto sobre uma das celebridades para o site *Wikipedia*, ou a apresentação de um dos artistas para um famoso museu de cera ou mesmo para a *fan page* de uma rede social oportunizariam ao aluno mobilizar o conhecimento de recursos linguísticos para realizar algo no mundo real através da LA.

Não diferente das atividades descritas anteriormente, a seção de vocabulário dos instrumentos de avaliação, que foi apresentada nas Figuras 10, 11 e 12, demanda conhecimento da ortografia e do significado de cada vocábulo em frases bastante específicas, mas não de ativação de tais conhecimentos em situações reais de uso da linguagem, nem mesmo em contextos que possam testar o conhecimento do aluno sobre discernimento de ambiguidades, por exemplo.

A seção de vocabulário da UD seis, bem como a dos três instrumentos de avaliação analisados, mostram uma visão de língua com fim em si, visto que os exercícios propostos não colocam em nenhum momento o aluno em uma determinada situação de comunicação em

que seria necessário utilizar-se do vocabulário e das frases apresentadas para comunicar-se com alguém. Propor um contexto e um interlocutor, além de criar a necessidade de comunicação, fica a cargo das adaptações feitas pelo professor.

Da mesma forma, a avaliação de compreensão leitora, apresentada nas Figuras 16, 17 e 18, propõe a busca de informações específicas nos textos para que o aluno que está sendo avaliado possa escolher a alternativa certa entre as apresentadas, corrigir informações incorretas ou estruturar perguntas para, em seguida, encontrar suas respostas no texto. Ainda que os exercícios não assim demandem, os próprios diálogos carecem de contexto para uma melhor compreensão de como se estabeleceu a situação de comunicação e o porquê de ela ser relevante.

Ainda assim, o estilo do instrumento de avaliação relaciona-se com os exercícios de leitura propostos pela UD seis, apresentados na Figura 2, em que o aluno deve encontrar informações específicas no texto para realizar os exercícios. As informações trazidas pelo texto são dados relevantes sobre personalidades do passado, conteúdo sobre o qual discorreremos no subcapítulo *4.1 Aproximação à concepção de linguagem como prática social* e que pretendemos aprofundar na seção a seguir, *4.3 Proposta de ajuste para a aproximação da visão de uso da linguagem como prática social*.

Percebemos, então, através dos exercícios de vocabulário apresentados na UD do LD e nos instrumentos de avaliação, uma concepção de língua não como meio de agir no mundo, mas como uma realidade em si, com foco na memorização de listas de palavras e uso do vocabulário em frases descontextualizadas, sem um propósito de comunicação. Retomando a análise que fizemos da UD selecionada para estudo, no subcapítulo *3.2.2 As unidades do livro didático*, percebemos, no entanto, que o conjunto de avaliações tem validade de conteúdo, visto que o LD e o conjunto de avaliações são coerentes na avaliação de vocabulário, avaliando o mesmo conteúdo proposto pelo LD, com o mesmo formato de exercícios. Pensamos que é necessário, no entanto, repensar a proposta de abordagem e de avaliação de vocabulário de forma a torná-las mais válidas para o construto de uso da linguagem para ação no mundo.

Se, por um lado, há uma maior aproximação entre o que se ensina e o que se avalia, tanto o que se ensina quanto o que se avalia se distanciam da concepção de linguagem como prática social. Neste estudo, optamos por focar na proposta de ajustes às tarefas avaliativas da UD seis do LD *Engage Special Edition* pelo impacto que as práticas avaliativas têm sobre as práticas de ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 1999, 2000, 2001 e 2004 apud FORTES, 2009, p.51). Trataremos de tais ajustes no subcapítulo a seguir.

### **4.3 Proposta de ajuste de instrumentos de avaliação para a sua aproximação à visão de uso da linguagem como prática social**

Tendo analisado partes da UD seis do LD *Engage Special Edition*, livro um, e alguns dos exercícios que compõem os instrumentos de avaliação da coleção, propomos a seguir alguns ajustes e adaptações de dois dos instrumentos avaliativos apresentados anteriormente, com base nas concepções teóricas apresentadas em *2 Referencial teórico* e nas análises feitas até aqui. Optamos por propor ajustes aos instrumentos de avaliação considerando o efeito retroativo das práticas avaliativas nas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula e, por conseguinte, na formação de professores e alunos.

Os excertos selecionados para a presente seção são parte da avaliação gramatical do instrumento de avaliação de nível médio, especificamente os exercícios um e dois, e a avaliação de compreensão leitora do instrumento de avaliação de nível avançado. Entendemos que ambos são coerentes com a visão de linguagem do LD; porém, da forma como estão apresentados, ainda se limitam à aplicação de recursos linguísticos e, por isso, requerem ajustes para aproximarem-se à visão de linguagem como prática social.

#### **4.3.1 Proposta 1: ajustes ao instrumento de avaliação Unit 6 test – Grammar: 2 stars (Figura 14)**

Conforme relatamos em *4.1 Aproximação à concepção de linguagem como prática social*, na proposta do exercício avaliativo um de gramática do nível de duas estrelas é esperado que o aluno sendo avaliado complete as frases apresentadas com o passado do verbo *To Be*. Na tarefa dois do mesmo instrumento de avaliação, o aluno avaliado precisa construir e responder perguntas com o verbo *To Be* também no passado, usando as partes dadas.

Figura 14: Unit 6 test – Grammar: 2 stars

**Grammar**

1 Read the information. Then fill in the blanks with *was*, *were*, *wasn't*, or *weren't*.

Name: Michael Jordan  
 Date of birth: February 17<sup>th</sup>, 1963  
 Place of birth: Brooklyn, New York, United States  
 Job: professional basketball player  
 Club history: Chicago Bulls (1984–1993, 1995–1998); Washington Wizards (2001–2003)

- 1 Michael Jordan \_\_\_\_\_ born in 1966.
- 2 He \_\_\_\_\_ born in 1963.
- 3 He \_\_\_\_\_ born in the United Kingdom.
- 4 He \_\_\_\_\_ a professional tennis player.
- 5 His clubs \_\_\_\_\_ Boston Celtics or Los Angeles Lakers.
- 6 They \_\_\_\_\_ Chicago Bulls and Washington Wizards.

\_\_\_\_\_ / 6

2 Write the questions with the past form of *be*. Then write the short answers.

- 1 Pelé / a soccer player  
**Was Pelé a soccer player** \_\_\_\_\_ ?  
 Yes, **he was** \_\_\_\_\_ .
- 2 you / born / in England  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .
- 3 Jimi Hendrix / a famous inventor  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .
- 4 you and your family / Guatemala / last month  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .
- 5 Frida Kahlo / from / Mexico  
 \_\_\_\_\_ ?  
 Yes, \_\_\_\_\_ .
- 6 Michael Jordan's club / the NBA Champion / in 1998  
 \_\_\_\_\_ ?  
 Yes, \_\_\_\_\_ .
- 7 your grandparents / famous musicians  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_ / 12

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

Como uma maneira de conferir propósito à realização dos exercícios e, ainda assim, demandar o uso das estruturas estudadas na UD e sendo avaliadas nos instrumentos em questão, propomos a seguinte ordem de atividades:

- a) Exercício 1: construção de perguntas com aplicação da estrutura estudada e informações relacionadas ao personagem Michael Jordan, sem respostas;
- b) Exercício 2: leitura do texto já apresentado no atual exercício um do instrumento de avaliação;
- c) Exercício 3: respostas das perguntas do Exercício 1 com base no texto do Exercício 2, em que o aluno precise responder aplicando as estruturas estudadas;
- d) Exercício 4: produção de pequeno texto para o site *Wikipedia* ou para a *fan page* oficial de Michael Jordan, apresentando o jogador aos possíveis visitantes de tais páginas.

Acreditamos que tal proposta - ainda que apenas um pequeno ajuste na proposta atual - aproxime-se mais da visão de linguagem como prática social do que a apresentada pelo LD por proporcionar ao aluno avaliado a aplicação do conhecimento de língua/linguagem construído nas aulas em um contexto autêntico de uso da linguagem, que permita visualizar o meio de divulgação de seu texto, assim estabelecendo um gênero textual do mundo real, direcionando a linguagem a ser utilizada e permitindo ao autor projetar seus possíveis interlocutores.

#### 4.3.2 Proposta 2: complementação do instrumento de avaliação Unit 6 test – Reading: 3 stars (Figura 18)

O diálogo do instrumento avaliativo apresentado anteriormente na Figura 18, que também pode ser visto abaixo, traz diversas informações já conhecidas pelos alunos a serem avaliados desde o trabalho com a UD seis. Não é apresentado, no entanto, um contexto de comunicação claro, apresentando os personagens, apenas, como o “entrevistador” e Marie. Mais importante do que isso, os alunos são convidados a fazer perguntas sobre informação conhecida, isto é, sobre o que acabaram de aprender a partir da leitura da entrevista. O propósito de leitura projetado pelo instrumento de avaliação (ler para fazer perguntas sobre as informações fornecidas pelo texto) não corresponde aos propósitos de leitura de uma entrevista na vida real.

Com base nisso, propomos como complementação para este instrumento avaliativo que o aluno avaliado elabore uma nova entrevista com Marie a partir das respostas dadas pela personagem na primeira entrevista, de forma a conhecê-la ainda melhor. Possíveis perguntas que poderiam ser elaboradas por um aluno avaliado são “*Marie, how big is your family now?*” (Quão grande é sua família agora?); “*How often do you go to Australia?*” (Com que frequência você vai à Austrália?); “*What was your school in Australia like?*” (Como era sua escola na Austrália?); “*What’s the weather like in London?*” (Como é o clima em Londres?); “*What do you enjoy doing in London?*” (O que você gosta de fazer em Londres?), entre outras que mobilizem conhecimentos anteriores e também os construídos no estudo da UD seis do material em questão.

Acreditamos que tal proposta aproxima mais a tarefa de uma visão de linguagem como prática social por permitir que o aluno avaliado se valha de recursos linguísticos para “interagir” com a personagem de acordo com as perguntas que gostaria de fazer, tirando-o do

papel de leitor de um diálogo dado e tornando-o autor e agente na entrevista com Marie, proporcionando, assim, que utilize da língua para interagir no mundo.

Figura 18: Unit 6 test – Reading: 3 stars

## Reading

1 Read the interview. Then write questions and answer the questions. Use full sentences.

Interviewer: Where do you live, Marie?	Interviewer: What are your other memories of Australia?
Marie: I live in London, England.	Marie: The fruit was delicious, especially my favorite – mangoes. There were mango trees in our garden!
Interviewer: Were you born in London?	Interviewer: And the weather?
Marie: No, I was born in Sydney, Australia on August 6 <sup>th</sup> , 1994.	Marie: The weather was fantastic! It was really hot and sunny. It's different in London.
Interviewer: Australia? But you aren't Australian.	Interviewer: Do you like London?
Marie: No, I'm not. My parents are British, but they were in Sydney for ten years. My dad's job was there. He was an architect in the city, and we were there until I was nine.	Marie: Yes, very much. I was very young when I was in Sydney. London is my home now. But my family and I go back to Australia for a vacation every three years.
Interviewer: What was your house like?	
Marie: It was big, and it was near an awesome beach called Manly Beach. There were always a lot of surfers there, and there was a swimming pool with water from the sea.	

- |   |  |
|---|--|
| 1 Where / Marie / live ?<br><b>Where does Marie live</b> ..... ?<br><b>She lives in London, England</b> ..... | 4 Where / her house?<br>..... ?<br>.....                 |
| 2 When / Marie / birthday?<br>..... ?<br>.....  | 5 Marie's favorite food / Australia?<br>..... ?<br>..... |
| 3 Where / dad's job?<br>..... ?<br>.....  | 6 Why / Marie go back / Australia?<br>..... ?<br>.....   |
|   | ____ / 10<br><b>Total: ____ / 60</b>                     |

Fonte: Artusi; Manin; Thacker (2016).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho dedicou-se a estudar uma UD e o conjunto de instrumentos avaliativos de um LD utilizado em uma instituição de ensino de línguas inserida em uma escola de educação básica da rede privada da região Sul do Brasil. O material em questão direciona-se a adolescentes entre 10 e 15 anos e é largamente utilizado no contexto em que ocorreu este estudo.

O objetivo da análise apresentada foi refletir sobre em que medida as propostas de avaliação do LD aproximam-se ou não da visão de linguagem como prática social para, em seguida, propor ajustes e complementações aos instrumentos avaliativos de forma a aproximá-los de tal concepção. Para isso, tratou-se inicialmente da relevância dos LDs no contexto de ensino de LA no Brasil e de seu papel comumente definidor de currículos, metodologias e formas de avaliar. Em seguida, discutiu-se a concepção de linguagem e de avaliação da linguagem como prática social - ou seja, como meio de se realizar coisas no mundo em vez de algo com fim em si mesmo - e falou-se sobre como a concepção de linguagem que têm os interagentes do processo de ensino-aprendizagem de LA configura esse processo. Tratou-se, também, do conceito de validade na avaliação de uso da linguagem.

A seguir, buscou-se apresentar uma UD do LD e seu conjunto de três instrumentos avaliativos. Tratou-se, então, sobre o quanto tais propostas aproximam-se ou distanciam-se da concepção de linguagem como prática social, com base no referencial teórico que sustenta esta pesquisa.

Através da análise do material, percebeu-se que o conjunto avaliativo apresenta testes de rendimento que demandam a memorização de vocabulário e regras gramaticais de forma não contextualizada, sem um propósito comunicativo ou mesmo a indicação de um interlocutor. Concluímos, assim, que a proposta de ensino e de avaliação da linguagem do material analisado distancia-se consideravelmente do entendimento de linguagem como meio de realizar coisas no mundo e apoia-se em exercícios e avaliações que concebem a linguagem principalmente como um conjunto de estruturas e vocábulos com fim em si mesmos.

Partindo disso, foram sugeridos ajustes e complementações a algumas das atividades que compõem o conjunto de avaliações, a fim de aproximá-las à visão de linguagem e de avaliação da linguagem abordadas nesta pesquisa. Acreditamos que, com as alterações propostas, os processos de ensino e de avaliação da LA - especificamente Inglês, neste estudo - passam a valorizar o que o aprendiz é capaz de realizar através da linguagem em detrimento

de tornar central o quanto da LA foi memorizado pelo aluno avaliado e o quanto disso esse aluno foi capaz de lembrar no momento da avaliação.

Acreditamos que tal estudo seja relevante na área de ensino-aprendizagem de LA por poder promover discussão e reflexão da prática pedagógica e avaliativa de professores que conduzem esse processo baseados em LDs. Entendemos que tal reflexão faz-se ainda mais necessária na medida em que os LDs são, quase sempre, instrumento essencial no contexto de ensino de idiomas no Brasil, têm papel central na configuração dos cursos de idiomas e, ainda assim, nem sempre são selecionados com base em critérios fundamentados teórica e empiricamente, mas com base em características visuais e de valores – tema que certamente fomentaria um outro estudo sobre LDs.

Mediante as sugestões de ajustes e complementações pretende-se, também, incentivar uma reflexão mais frequente sobre as propostas de ensino e de avaliação apresentadas pelos materiais didáticos direcionados ao ensino de idiomas e, em certa medida, encorajar que professores analisem criticamente o pacote de materiais com que trabalham/precisam trabalhar para fazerem adaptações que promovam o ensino e a avaliação da linguagem através da perspectiva de uso da linguagem como prática social visto que, nas atividades diárias, o mais importante é que se possa realizar algo no mundo por meio do uso da linguagem do que demonstrar domínio de regras linguísticas por memorização.

Entendemos que este trabalho não encerra em si as possibilidades de pesquisa sobre a relação entre materiais didáticos e a concepção de uso e de avaliação da linguagem como prática social e, por isso, permite espaço para futuras pesquisas que aprofundem o conhecimento suscitado pelas questões aqui abordadas. Acreditamos que um estudo microinteracional, por exemplo, através do qual se poderia observar e descrever o que é proposto pelo LD e como ele de fato é usado na sala de aula de Inglês como LA no contexto estudado, permitiria compreender melhor qual concepção de linguagem têm os sujeitos que interagem com o LD, o quanto a proposta de ensino do material selecionado se relaciona com a forma como ele é utilizado em sala de aula e de que forma os instrumentos de avaliação e sua utilização aproximam-se da concepção de linguagem do público que o utiliza. Considerado o tempo enxuto para a realização deste trabalho e a conseqüente necessidade de redesenhar os objetivos iniciais da pesquisa, não foi possível realizar aqui tal aprofundamento, mas considera-se que um estudo como esse pode aprofundar e continuar a promover a reflexão sobre a prática pedagógica no contexto de ensino de Inglês como LA não só em cursos livres mas também na educação básica.

## REFERÊNCIAS

ARTUSI, Alicia. MANIN, Gregory J. THACKER, Claire. **Engage 1 Special Edition**. OUP: Oxford, 2016.

BAGNO, Marcos. **Educação linguística no Brasil: balanço de uma década (1998-2008)**. Revista de Linguagens Boca da Tribo, v. 1, n. 1, p.153-160. Abril. 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHRISTISON, Marryann. MURRAY, Denise E. **What English Language Teachers Need to Know Volume III: Designing Curriculum**. Nova Iorque: Routledge, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=k4X8AgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 28 maio 2016.

**Engage Special Edition Review**. Disponível em: <[https://elt.oup.com/catalogue/items/local/br/engage\\_special\\_edition/?cc=br&selLanguage=pt&mode=hub](https://elt.oup.com/catalogue/items/local/br/engage_special_edition/?cc=br&selLanguage=pt&mode=hub)> Acesso em: 28 maio 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura**. Curitiba: Base Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Revista Calidoscópico**, vol. 4, n. 1, p.15-26, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983/0>> Acesso em: 08 julho 2016.

FORTES, Melissa dos S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. 2009. 329f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema, revisitado. **Revista Em Aberto, Brasília**, ano 6, n. 35, jul./set. 1987. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1637/1609>> Acesso em: 26 junho 2016.

\_\_\_\_\_. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Revista Em Aberto, Brasília**, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/php/emaberto/article/view/2061/2030>> Acesso em: 26 junho 2016.

LAMBERTS, Denise V.D.H. **O uso do livro didático no contexto de um curso livre de Inglês**. 2012. 65f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Curso de Letras, Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acesso em: 25 junho 2016.

LIMA, Ana Paula de. **Análise de proposta de avaliação de rendimento em livros didáticos de Inglês para o ensino fundamental**. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

LIMA, Gislaine P. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de Inglês no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 7., 2008, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>> Acesso em: 26 junho 2016.

ROCHA, Roberta Franco Netto de Borba. **Avaliação processual no ensino de língua inglesa: estudo da prática avaliativa em uma escola de Inglês**. 2010. 53f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Curso de Letras, Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

SCHLATTER, Margarete; ALMEIDA, Alexandre do N.; FORTES, Melissa S.; SCHOFFEN, Juliana R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. **A avaliação do texto de vestibular: diferentes enfoques**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHLATTER, Margarete; FORTES, Melissa. Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHOFFEN, Juliana R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** 2009. 192f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Flávia Matias. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Revista Pesquisas em Discursos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 2015-1. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_discurso.php?strSecao=input0](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0)> Acesso em: 25 junho 2016.

TENUTA, Adriana. OLIVEIRA, Ana Larissa. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p.315-336, jul./dez, 2011.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO 1 ESTRELA

**6** Unit test 

**Vocabulary**

1 Complete the jobs.

- 1 rt \_ \_ t
- 2 wr \_ t \_ r
- 3 m \_ s \_ c \_ \_ n
- 4 p \_ l \_ t \_ c \_ \_ n
- 5 sc \_ \_ nt \_ \_ t
- 6 f \_ sh \_ \_ n d \_ s \_ gn \_ r

\_\_\_ / 6

2 Read the definitions. Then fill in the blanks. Use your answers in exercise 1 to help you.

- 1 A \_\_\_\_\_ is someone who designs clothes.
- 2 A \_\_\_\_\_ is someone who plays a musical instrument or writes music.
- 3 A \_\_\_\_\_ is someone who makes discoveries about science.
- 4 An \_\_\_\_\_ is someone who paints and draws pictures.
- 5 A \_\_\_\_\_ is someone who works in politics.
- 6 A \_\_\_\_\_ is someone who writes books.

\_\_\_ / 6

3 Write the adjectives in the correct column.

awesome awful boring delicious  
disgusting fantastic interesting terrible

Positive ☺	Negative ☹

\_\_\_ / 8

**Grammar**

1 Circle the correct words.

- 1 He was / were a teacher in the 1990s.
- 2 Her parents wasn't / weren't dancers.
- 3 We was / were in New York in July.
- 4 It wasn't / weren't sunny today.
- 5 I was / were in bed at 6:30 a.m.
- 6 Coco Chanel wasn't / weren't a singer.

\_\_\_ / 6

2 Put the words in order to make questions.

- 1 born / Mexico / you / in / Were  
\_\_\_\_\_ ?
- 2 Pelé / Was / player / soccer / a  
\_\_\_\_\_ ?
- 3 Shakira / favorite / her / singer / Is  
\_\_\_\_\_ ?
- 4 famous / inventors / Were / they  
\_\_\_\_\_ ?
- 5 first / she / Was / champion / the  
\_\_\_\_\_ ?
- 6 grandparents / Were / interesting / your / very  
\_\_\_\_\_ ?

\_\_\_ / 6

3 Circle the correct short answers for the questions in exercise 2.

- 1 a Yes, I was.      b Yes, I were.
- 2 a Yes, she was.    b Yes, he was.
- 3 a No, she weren't.    b No, she isn't.
- 4 a Yes, they are.    b Yes, they were.
- 5 a No, she was.      b No, she wasn't.
- 6 a Yes, they were.    b Yes, were they.

\_\_\_ / 6

4 Match the ordinal numbers (1–12) with the words (a–l).

- |                     |   |              |
|---------------------|---|--------------|
| 1 1 <sup>st</sup>   | — | a tenth      |
| 2 2 <sup>nd</sup>   | — | b thirteenth |
| 3 3 <sup>rd</sup>   | — | c sixth      |
| 4 4 <sup>th</sup>   | — | d first      |
| 5 5 <sup>th</sup>   | — | e twelfth    |
| 6 6 <sup>th</sup>   | — | f sixteenth  |
| 7 10 <sup>th</sup>  | — | g third      |
| 8 12 <sup>th</sup>  | — | h eighth     |
| 9 13 <sup>th</sup>  | — | i second     |
| 10 14 <sup>th</sup> | — | j eighteenth |
| 11 16 <sup>th</sup> | — | k fourth     |
| 12 18 <sup>th</sup> | — | l fourteenth |

\_\_\_ / 12

## Reading

1 Read the interview. Then circle the correct words.

Interviewer: Where do you live, Marie?  
 Marie: I live in London, England.  
 Interviewer: Were you born in London?  
 Marie: No, I was born in Sydney, Australia.  
 Interviewer: Australia? But you aren't Australian.  
 Marie: No, I'm not. My parents are British, but they were in Sydney for ten years. My dad's job was there. He was an architect, and we were there until I was nine.  
 Interviewer: What was your house like in Sydney?  
 Marie: It was big, and it was near an awesome beach called Marly Beach. There were always a lot of surfers there.  
 Interviewer: And the weather?  
 Marie: The weather was fantastic! It was really hot and sunny. It's different in London.  
 Interviewer: Do you like London?  
 Marie: Yes, very much. I was very young when I was in Sydney. London is my home now. But my family and I go back to Australia for a vacation every three years.

- Marie's parents are British / Australian.
- Marie's father was in Sydney for the weather / a job.
- Their house was near a beach / a park.
- Marly Beach was / wasn't a good place for surfing.
- Marie is / isn't happy in London.

\_\_\_ / 10

Total: \_\_\_ / 60

## ANEXO B – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO 2 ESTRELAS

# 6 Unit test ★★☆☆

## Vocabulary

### 1 Unscramble the jobs.

- 1 stirat \_\_\_\_\_
- 2 noihsaf egisdnre \_\_\_\_\_
- 3 rtiwre \_\_\_\_\_
- 4 iclptaini \_\_\_\_\_
- 5 ctiahretc \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ / 5

### 2 Fill in the blanks with the jobs from exercise 1.

- 1 The Harry Potter books are by J. K. Rowling. She's a British \_\_\_\_\_.
- 2 That picture is by Picasso. He was a Spanish \_\_\_\_\_.
- 3 That's one of Frank Lloyd Wright's buildings. He was an American \_\_\_\_\_.
- 4 That dress is by Christian Dior. He was a French \_\_\_\_\_.
- 5 That book is by Nelson Mandela. He is a South African \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_ / 5

### 3 Complete the adjectives of opinion.

- 1 History is an \_\_\_nt\_\_\_r\_\_\_st\_\_\_g subject.
- 2 Don't read that book. It's really b\_\_\_r\_\_\_g.
- 3 Yuck! I can't eat that food. It's d\_\_\_sg\_\_\_t\_\_\_g.
- 4 The weather is \_\_\_w\_\_\_ today. It's cold and it's raining.
- 5 Can I have some more pasta? It's d\_\_\_l\_\_\_c\_\_\_s.

\_\_\_\_ / 10

## Grammar

### 1 Read the information. Then fill in the blanks with was, were, wasn't, or weren't.

Name: Michael Jordan  
 Date of birth: February 17<sup>th</sup>, 1963  
 Place of birth: Brooklyn, New York, United States  
 Job: professional basketball player  
 Club history: Chicago Bulls (1984–1993, 1995–1998); Washington Wizards (2001–2003)

- 1 Michael Jordan \_\_\_\_\_ born in 1966.
- 2 He \_\_\_\_\_ born in 1963.
- 3 He \_\_\_\_\_ born in the United Kingdom.
- 4 He \_\_\_\_\_ a professional tennis player.
- 5 His clubs \_\_\_\_\_ Boston Celtics or Los Angeles Lakers.
- 6 They \_\_\_\_\_ Chicago Bulls and Washington Wizards.

\_\_\_\_ / 6

### 2 Write the questions with the past form of be. Then write the short answers.

- 1 Pelé / a soccer player  
Was Pelé a soccer player \_\_\_\_\_ ?  
 Yes, he was \_\_\_\_\_ .
- 2 you / born / in England  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .
- 3 Jimi Hendrix / a famous inventor  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .
- 4 you and your family / Guatemala / last month  
 \_\_\_\_\_ ?  
 No, \_\_\_\_\_ .

## Unit test ★★☆☆



5 Frida Kahlo / from / Mexico

\_\_\_\_\_ ?  
Yes, \_\_\_\_\_ .

6 Michael Jordan's club / the NBA Champion / in 1998

\_\_\_\_\_ ?  
Yes, \_\_\_\_\_ .

7 your grandparents / famous musicians

\_\_\_\_\_ ?  
No, \_\_\_\_\_ .

\_\_\_ / 12

3 Write the ordinal numbers in words.

- 1 1<sup>st</sup> \_\_\_\_\_  
2 12<sup>th</sup> \_\_\_\_\_  
3 28<sup>th</sup> \_\_\_\_\_  
4 46<sup>th</sup> \_\_\_\_\_  
5 79<sup>th</sup> \_\_\_\_\_  
6 93<sup>rd</sup> \_\_\_\_\_

\_\_\_ / 6

4 Fill in the blanks with the words below.

fifth five hundred hundredth  
second two

- 1 A bird has \_\_\_\_\_ legs.  
2 I wasn't first. I was \_\_\_\_\_ .  
3 E is the \_\_\_\_\_ letter of the English alphabet.  
4 I have \_\_\_\_\_ brothers – Max, Ed, Joe, Jack, and Kurt.  
5 He's 99 years old. It's his \_\_\_\_\_ birthday next year.  
6 There were a \_\_\_\_\_ people at my birthday party. It was awesome!

\_\_\_ / 6

## Reading

1 Read the interview. Then correct the sentences below.

- Interviewer: Where do you live, Marie?  
Marie: I live in London, England.  
Interviewer: Were you born in London?  
Marie: No, I was born in Sydney, Australia on August 6<sup>th</sup>, 1994.  
Interviewer: Australia? But you aren't Australian.  
Marie: No, I'm not. My parents are British, but they were in Sydney for ten years. My dad's job was there. He was an architect in the city, and we were there until I was six.  
Interviewer: What was your house like?  
Marie: It was big, and it was near an awesome beach called Marly Beach. There were always a lot of surfers there, and there was a swimming pool with water from the sea.  
Interviewer: And the weather?  
Marie: The weather was fantastic! It was really hot and sunny. It's different in London.  
Interviewer: Do you like London?  
Marie: Yes, of course. I was young when I was in Sydney. London is my home now. But my family and I go back to Australia for a vacation every three years.

- 1 Marie was born in London.  
Marie was born in Sydney \_\_\_\_\_ .  
2 Marie's father was an artist.  
\_\_\_\_\_ .  
3 Marie's parents are Australian.  
\_\_\_\_\_ .  
4 Marie was in Sydney until she was ten years old.  
\_\_\_\_\_ .  
5 The weather was awful in Sydney.  
\_\_\_\_\_ .  
6 Marie never goes back to Australia.  
\_\_\_\_\_ .

\_\_\_ / 10

Total: \_\_\_ / 60

## ANEXO C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO 3 ESTRELAS

# 6 Unit test

## Vocabulary

1 Read the definitions. Then fill in the blanks with **A** or **An** and the correct job.

- 1 \_\_\_\_\_ is someone who invents things.
- 2 \_\_\_\_\_ is someone who plays a musical instrument or writes music.
- 3 \_\_\_\_\_ is someone who makes discoveries about science.
- 4 \_\_\_\_\_ is someone who paints and draws pictures.
- 5 \_\_\_\_\_ is someone who works in politics.

\_\_\_\_\_ / 10

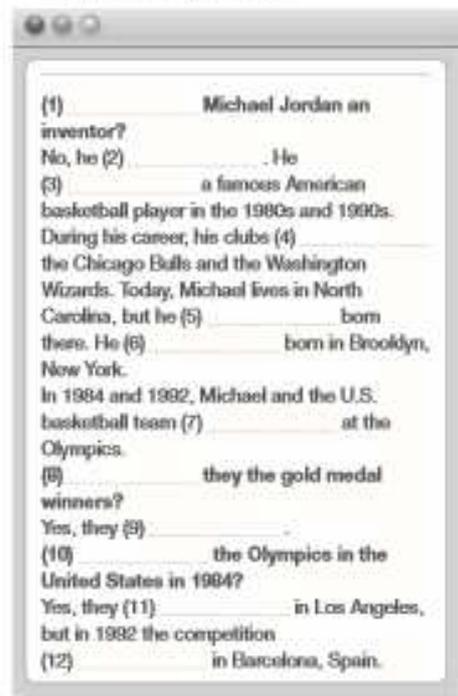
2 Complete the sentences with an adjective of opinion.

- 1 Don't go and see that movie. It's t \_\_\_\_\_.
- 2 I love the Guggenheim Museum in New York. It's an a \_\_\_\_\_ building.
- 3 Mmm! This pasta is d \_\_\_\_\_.
- 4 The weather is f \_\_\_\_\_ today. It's really hot and sunny.
- 5 I love art museums. They're really i \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ / 10

## Grammar

1 Fill in the blanks with **was** / **were** in the affirmative or negative form.



(1) \_\_\_\_\_ Michael Jordan an inventor?  
No, he (2) \_\_\_\_\_. He (3) \_\_\_\_\_ a famous American basketball player in the 1980s and 1990s. During his career, his clubs (4) \_\_\_\_\_ the Chicago Bulls and the Washington Wizards. Today, Michael lives in North Carolina, but he (5) \_\_\_\_\_ born there. He (6) \_\_\_\_\_ born in Brooklyn, New York. In 1984 and 1992, Michael and the U.S. basketball team (7) \_\_\_\_\_ at the Olympics. (8) \_\_\_\_\_ they the gold medal winners? Yes, they (9) \_\_\_\_\_. (10) \_\_\_\_\_ the Olympics in the United States in 1984? Yes, they (11) \_\_\_\_\_ in Los Angeles, but in 1992 the competition (12) \_\_\_\_\_ in Barcelona, Spain.

\_\_\_\_\_ / 12

2 Correct the sentences.

- 1 Where was you born? \_\_\_\_\_ ?
- 2 They were'nt on vacation last month. \_\_\_\_\_
- 3 She wasant a fashion designer. \_\_\_\_\_
- 4 The player on the team were fantastic. \_\_\_\_\_
- 5 Was they in New York last week? \_\_\_\_\_ ?
- 6 Was he French? No, it wasn't. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ / 6

## Unit test ★★★

6

- 3 Fill in the chart with cardinal and ordinal numbers. Write the numbers in words.

Cardinal numbers	Ordinal numbers
(1) _____	second
nine	(2) _____
(3) _____	twelfth
twenty-two	(4) _____
(5) _____	thirtieth
fifty-five	(6) _____

/ 6

- 4 Fill in the blanks with cardinal and ordinal numbers. Write the numbers in words.

- August is the \_\_\_\_\_ month of the year.
- Christmas Day is on December \_\_\_\_\_.
- There are \_\_\_\_\_ letters in the English alphabet.
- He came in \_\_\_\_\_ place, and he got a gold medal.
- Forty-nine plus fifty-one is \_\_\_\_\_.
- There are thirty-three students in my class plus me – that's \_\_\_\_\_.

/ 6

## Reading

- 1 Read the interview. Then write questions and answer the questions. Use full sentences.

Interviewer: Where do you live, Marie?	Marie: I live in London, England.	Interviewer: What are your other memories of Australia?	Marie: The fruit was delicious, especially my favorite – mangoes. There were mango trees in our garden!
Interviewer: Were you born in London?	Marie: No, I was born in Sydney, Australia on August 6 <sup>th</sup> , 1994.	Interviewer: And the weather?	Marie: The weather was fantastic! It was really hot and sunny. It's different in London.
Interviewer: Australia? But you aren't Australian.	Marie: No, I'm not. My parents are British, but they were in Sydney for ten years. My dad's job was there. He was an architect in the city, and we were there until I was nine.	Interviewer: Do you like London?	Marie: Yes, very much. I was very young when I was in Sydney. London is my home now. But my family and I go back to Australia for a vacation every three years.
Interviewer: What was your house like?	Marie: It was big, and it was near an awesome beach called Manly Beach. There were always a lot of surfers there, and there was a swimming pool with water from the sea.		

- |   |  |
|---|--|
| 1 Where / Marie / live ?<br>Where does Marie live _____ ?<br>She lives in London, England _____ . | 4 Where / her house?<br>_____ ?<br>_____ .                 |
| 2 When / Marie / birthday?<br>_____ ?<br>_____ .  | 5 Marie's favorite food / Australia?<br>_____ ?<br>_____ . |
| 3 Where / dad's job?<br>_____ ?<br>_____ .  | 6 Why / Marie go back / Australia?<br>_____ ?<br>_____ .   |
|   | / 10<br>Total: / 60  |

## ANEXO D – EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ORAL

### C Speaking test A (Units 5–6)

#### Student A

- 1 Make suggestions to Student B. Use the ideas in the first chart. Use a different structure each time (*Let's ...*, *What about ...?*, and *Why don't we ...?*). Listen to Student B's responses and complete the chart with 😊 (positive) or ☹️ (negative).

Student A: Why don't we stay out late?

Student B: I don't think so.

- 2 Listen to Student B's suggestions. Look at the faces in the second chart and give a correct response – 😊 (positive) or ☹️ (negative).

Idea	Student B's response
stay out late	
go to the park tonight	
have a party on Saturday	
go to the skating rink after school	

Idea	Your response
dye our hair red	😊
get a hamburger for lunch	☹️
borrow a DVD from the library	☹️
buy some soda	😊

#### Student B

- 1 Listen to Student A's suggestions. Look at the faces in the first chart and give a correct response – 😊 (positive) or ☹️ (negative).

Student A: Why don't we stay out late?

Student B: I don't think so.

- 2 Make suggestions to Student A. Use the ideas in the second chart. Use a different structure each time (*Let's ...*, *What about ...?*, and *Why don't we ...?*). Listen to Student A's responses and complete the chart with 😊 (positive) or ☹️ (negative).

Idea	Your response
stay out late	☹️
go to the park tonight	☹️
have a party on Saturday	😊
go to the skating rink after school	😊

Idea	Student A's response
dye our hair red	
get a hamburger for lunch	
borrow a DVD from the library	
buy some soda	

ANEXO E – EXEMPLO DE INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE  
COMPREENSÃO AUDITIVA

**C** Listening test A (Units 5–6)

Listen and circle the correct answers.

- |   |   |
|---|---|
| <p>1 Laura is trying on her ... pair of shoes today.</p> <p>a first</p> <p>b third</p> <p>c fourth</p> <p>d fifth</p> | <p>4 Ricky thinks Luigi's is very ...</p> <p>a big</p> <p>b small</p> <p>c expensive</p> <p>d cheap</p>   |
| <p>2 Ricky thinks shopping is ...</p> <p>a awesome</p> <p>b OK</p> <p>c boring</p> <p>d interesting</p>               | <p>5 Ricky's pizza last week at <i>The Pizza Palace</i> was ...</p> <p>a delicious</p> <p>b disgusting</p> <p>c fantastic</p> <p>d cold</p>         |
| <p>3 They decide to have ...</p> <p>a breakfast</p> <p>b lunch</p> <p>c dinner</p> <p>d a drink</p>                   | <p>6 There ... at <i>Pasta Pronto</i>.</p> <p>a isn't any food</p> <p>b aren't any drinks</p> <p>c 's a little pasta</p> <p>d aren't any pizzas</p> |

... / 6