

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 



Universidade de Brasília

Reitora : Márcia Abrahão Moura
Vice-Reitor : Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora : Germana Henriques Pereira

Conselho editorial : Germana Henriques Pereira (Presidente)
: Ana Flávia Magalhães Pinto
: Andrey Rosenthal Schlee
: César Lignelli
: Fernando César Lima Leite
: Gabriela Neves Delgado
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
: Liliane de Almeida Maia
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira
: Roberto Brandão Cavalcanti
: Sely Maria de Souza Costa

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

EDITORA
UnB 

Coordenação de produção editorial

Assistência editorial

Revisão

Projeto gráfico, diagramação e capa

Equipe editorial

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: www.editora.unb.br

E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755 Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2022.
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



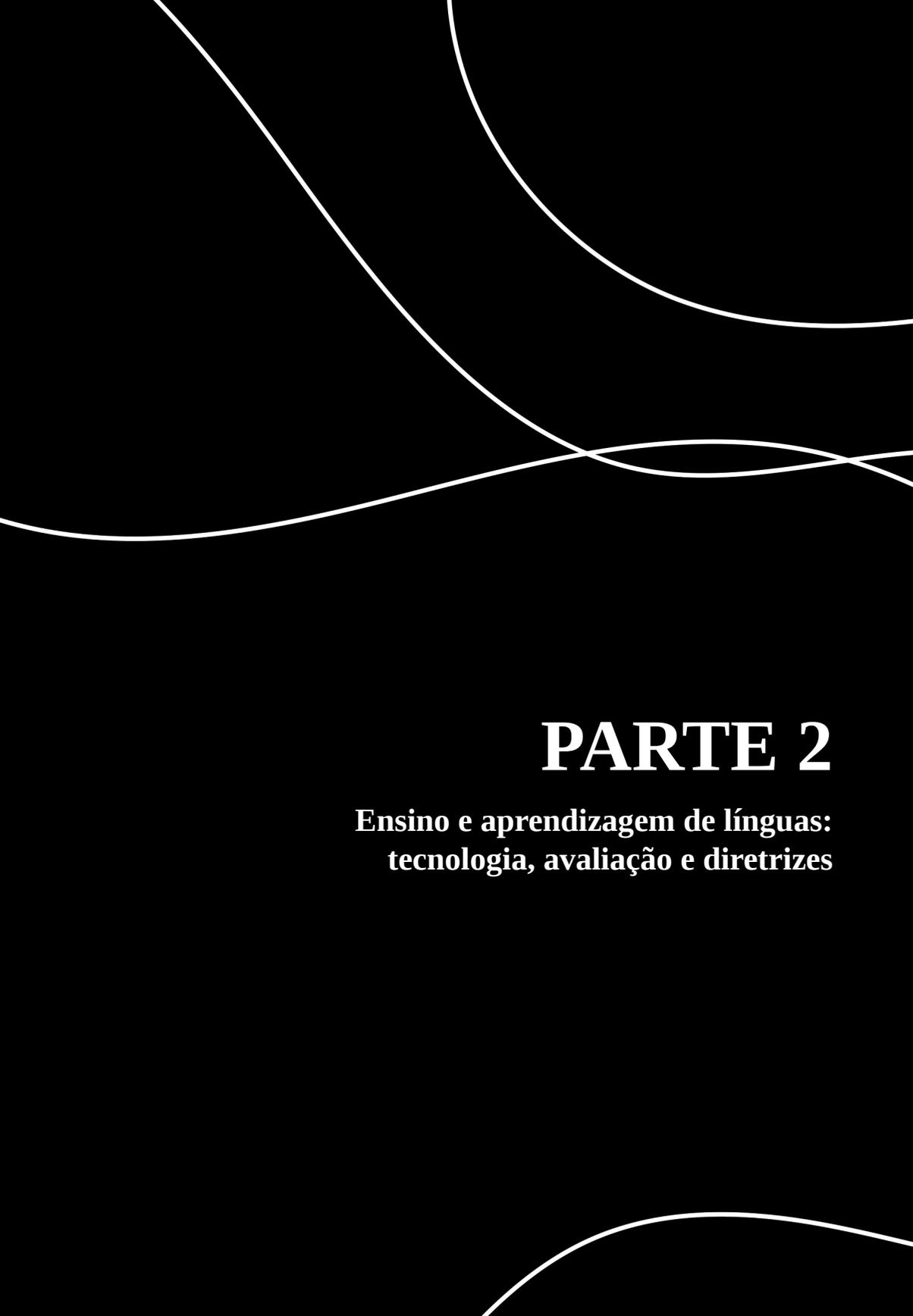
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**
Viviane Heberle – UFSC
- 13** | **APRESENTAÇÃO**
Kleber Aparecido da Silva – UnB
- 15** | **PARTE 1**
**A formação de professores de línguas:
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**
**Políticas linguísticas em educação:
o lugar incerto da formação docente**
Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP
- 31** | **CAPÍTULO 2**
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:
confrontando discursos e práticas estatais**
Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG
- 49** | **CAPÍTULO 3**
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**
Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG
Kleber Aparecido da Silva – UnB

- 81** | **CAPÍTULO 4**
Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos
Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB
Ana Castello – UnB
Gabriel Nascimento – UFSB
- 105** | **CAPÍTULO 5**
O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas
Olena Kovalek – UFSCar
- 123** | **CAPÍTULO 6**
O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada
Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA
Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA
- 149** | **CAPÍTULO 7**
Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino
Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT
- 177** | **CAPÍTULO 8**
O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor
Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

- 211** | **PARTE 2**
**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**
**“Aprender sem fronteiras”:
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**
Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU
- 247** | **CAPÍTULO 10**
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira
para crianças**
Myriam Crestian Cunha – UFPA
Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA
- 269** | **CAPÍTULO 11**
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do
Tocantins em análise**
Neila Nunes de Souza – UFT
- 289** | **CAPÍTULO 12**
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação
social do índio no século XXI**
Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB
Natália Gouveia Moura – UnB
- 312** | **POSFÁCIO**
Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq

The background is black with several white, smooth, curved lines that sweep across the page. One line starts from the top left and curves towards the center. Another starts from the top center and curves towards the right. A third line starts from the middle left and curves towards the right, crossing the other lines. A fourth line starts from the bottom center and curves towards the right.

PARTE 2

**Ensino e aprendizagem de línguas:
tecnologia, avaliação e diretrizes**

Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira para crianças

Myriam Crestian Cunha – UFPA

Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed – Castanhal/PA

Introdução

O ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), em particular o ensino da língua inglesa, está em franca expansão no Brasil: ao lado dos cursinhos de línguas e das escolas particulares que já vinham oferecendo turmas para o público mais jovem, diversas secretarias municipais de educação e escolas públicas federais, de norte a sul do país, passaram, mais recentemente, a introduzir a disciplina na grade curricular dos primeiros anos do ensino fundamental. Quaisquer que sejam suas causas mais imediatas, observamos que esse fenômeno vem ocorrendo *de fora para dentro* da escola, obrigando as instâncias educacionais envolvidas a definirem suas próprias orientações.

Na ausência de diretrizes curriculares nacionais específicas para o ensino regular de LEC, secretarias municipais de educação assumem a programação deste ensino, recorrendo a seus próprios quadros técnicos, que, em regra geral, não dispõem de uma sólida experiência com o tema. Em tais circunstâncias, a constatação de O’Neil (1993, p. 13), que também sinaliza o caráter geralmente excepcional do ensino de LEC, soa totalmente atual:

Enquanto o ensino de línguas, no secundário, já tem uma história longa e documentada, o ensino para crianças ainda não tem verdadeira tradição e permanece um espaço de invenção, criação e busca de soluções adaptadas às circunstâncias e ao público.¹

A ausência de um direcionamento inequívoco, expresso em documentos oficiais, principalmente em relação à escolha dos objetivos gerais de ensino para o público infantil, pode ter repercussões bastante negativas na sua formação.² Nesse contexto, diretrizes como aquelas produzidas no município paraense de Castanhal e apresentadas aqui, que tampouco discutem os objetivos do ensino de língua estrangeira, suscitam problemas em cascata, repercutindo na definição dos objetos de ensino e de avaliação e na própria utilização dos instrumentos de avaliação, como veremos ao longo da nossa reflexão.

Objetivos no ensino de LEC

A dificuldade para se conceber o ensino de LEC começa com o uso de um termo “criança” para designar este público, por ser, como reconhece O’Neil (1993, p. 8), um termo vago. Todavia, o autor contorna o problema considerando como tal “*toda criança que é tratada como criança pelo sistema educacional de seu país*, isto é, toda criança que ainda está no ensino pré-elementar ou elementar” (ênfase do autor). Para ele, nesses níveis da escolaridade situados no período “pré-secundário”, a educação da criança é tratada de modo global, sendo geralmente dispensada por um único professor. A entrada no ensino secundário (por volta de 10, 11 ou 12 anos segundo os países) marcaria, então, o fim da infância, o que, no sistema educacional brasileiro, corresponde ao ingresso no ensino fundamental maior. É nesse momento que, tradicionalmente, inicia-se o contato institucional com uma língua estrangeira.³

¹ Todas as traduções são nossas.

² O texto foi escrito antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

³ Antecipar esse contato seria, então, promover um “ensino precoce” da língua estrangeira, segundo a terminologia utilizada em contexto francófono. Dabène (1991, p. 57), ao analisar a expressão, observa: “[...] a palavra precoce só tem sentido institucionalmente: de fato, esse ensino só é considerado precoce porque é instalado

Em um mundo globalizado, com alta competitividade profissional, existem numerosas justificativas para se incluir, desde cedo, o ensino de uma língua estrangeira no projeto educacional. Cuq e Gruca (2003), Cohen (1991) e Gaonac'h (2006) lembram as mais frequentes, entre as quais distinguimos, principalmente, razões de ordem: a) didática: aumentar a exposição à língua estrangeira, com vistas à obtenção de melhores resultados no domínio dessa língua e à disponibilização de mais tempo para a aprendizagem posterior de outra língua estrangeira; b) psicolinguística: aproveitar a grande plasticidade mental e audiofonética da criança que a torna apta a adquirir rapidamente boa compreensão e pronúncia da língua estrangeira; c) psicológica: evitar mais uma situação desestabilizadora ao aprendente que, na pré-adolescência, começa a enfrentar importantes mudanças físicas e se depara com um novo ambiente escolar; d) cognitiva: favorecer a aceleração do desenvolvimento intelectual, em geral, notadamente das faculdades metalinguísticas e metacognitivas; e) formativa: estimular a descoberta da alteridade e cultivar a tolerância em relação ao diferente, mediante contato com a pluralidade linguístico-cultural.

A diversidade dos itens inseridos nessa lista mostra que a definição de objetivos para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino fundamental menor não é tão óbvia como poderia parecer. Os autores do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 234) repercutem essa diversidade e reafirmam a interligação entre os diversos objetivos possíveis:

Deverão os alunos aprender alguns rudimentos básicos do sistema da língua estrangeira (componente linguística?), deverão desenvolver a consciência linguística (um conhecimento linguístico mais geral), a competência de realização, a competência existencial?; deverão distanciar-se mais da sua língua/cultura maternas ou, antes pelo contrário, sentir-se mais à vontade nelas?; deverão ganhar confiança através da percepção e da confirmação de que são capazes de aprender outra língua?; deverão aprender a aprender?; deverão adquirir um mínimo de

um ou dois anos antes do momento em que começa habitualmente, isto é, antes do início do ensino secundário, momento então tomado como norma. Mas nada permite afirmar que se trate de uma norma de ordem psicológica ou didática. A palavra precoce é, portanto, em certa medida, arbitrária”.

capacidades de compreensão do oral?; deverão brincar com uma língua estrangeira e familiarizar-se com ela (especialmente com algumas das suas características fonéticas e rítmicas) através de canções e de rimas?

Deixando de lado as propostas de ensino bilíngue – o qual, lembra Dabène (1991), não se confunde com o LEC⁴ –, o debate em torno dos objetivos para o ensino/aprendizagem do LEC tem resultado no aparecimento de duas tendências principais que, embora complementares, acabam se tornando antagônicas na prática (STRECHT-RIBEIRO, 2005). A primeira é a da *aprendizagem para a comunicação*, que visa a objetivos de domínio da língua-alvo. Para garantir a motivação dos jovens aprendentes, os defensores dessa primeira orientação recomendam um ensino e uma avaliação voltados para o uso real da língua, realizado de forma apropriada às características desse público, e não apenas o ensino de algumas palavras descontextualizadas. A segunda é a da *sensibilização* ou *educação linguageira*,⁵ que busca estimular nos aprendentes o interesse por outras línguas/culturas, despertando neles a consciência de sua própria identidade linguística e cultural e promovendo a formação de valores e atitudes positivas para com a língua/cultura do outro.

Entre muitos autores favoráveis à sensibilização, Ioannou-Georgiou (2011, p. 43) argumenta que as crianças estão em processo de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e cultural e que, sendo assim, o ensino da língua precisa ser considerado como “[...] parte da educação global da criança e uma série de objetivos, além daqueles puramente linguísticos, precisam ser levados em consideração”. Escolher objetivos de aprendizagem e limitar-se a antecipar, ainda que com algumas adaptações, o tipo de ensino previsto para o ensino fundamental maior é, na visão de Dabène (1991), pura perda de tempo. De fato, conforme

⁴ Segundo Dabène (1991, p. 59), de fato, “[...] só se pode falar em ensino bilíngue quando as duas línguas envolvidas são utilizadas como meio e não apenas como objetos de ensino. Nesse caso, ambas devem poder assumir as três funções fundamentais que são as de toda linguagem que intervém no processo educacional e que podem ser resumidas sucintamente em: – meio de comunicação permitindo a atividade interacional; – ferramenta cognitiva a ser utilizada na aquisição de conhecimentos; – objeto de descrição e análise [...]”.

⁵ Traduz-se geralmente assim a expressão *awareness of language*, cunhada pelo britânico Hawkins (1992), também conhecida, em francês, por *éveil au langage*.

também discute Gaonac'h (2006), o tempo de exposição à língua estrangeira, em condições institucionais habituais, é amplamente insuficiente para que o potencial de flexibilidade mental das crianças faça alguma diferença em relação a uma aprendizagem mais tardia. Ademais, Dabène (1991) pontua que, nessas condições, a aprendizagem da língua se dá numa total ausência de consciência em relação aos fenômenos linguageiros e à própria língua materna, o que tem por consequência a submissão das crianças a atividades desprovidas de qualquer sentido a seus olhos. Daí, então, a necessidade de o ensino para as crianças constituir uma preparação à aprendizagem da língua estrangeira, desenvolvendo “um conjunto de competências com características claramente metalinguísticas, constituindo uma educação linguageira prévia ao ensino propriamente dito” (DABÈNE, 1991, p. 61).

Nessa mesma linha, o QECR recomenda, para esse nível da escolaridade, a definição de objetivos *parciais* “que dizem respeito, acima de tudo, às competências gerais individuais⁶ [...] e à sua relação com a competência comunicativa, mas sem que seja feita uma tentativa estruturada e explícita para desenvolver esta competência específica” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 236). No QECR, as *competências comunicativas* – que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos e que englobam os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático – são descritas ao lado de *competências gerais* – não específicas do uso de uma língua estrangeira, mas que também intervêm na capacidade para comunicar. Integram essas competências gerais os conhecimentos declarativos (saberes), as competências de realização (*savoir faire*), a competência existencial (saber ser) e a competência de aprendizagem (saber aprender) dos indivíduos. De acordo com o QECR, portanto, atividades de sensibilização às línguas estrangeiras solicitam mais especificamente as competências gerais das crianças.

⁶ Os autores do QECR mencionam a “descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspectos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 236).

Para Mourão (2005), o mais apropriado é prever uma continuidade entre uma modalidade de ensino e outra: recomenda-se, então, que, no 1º ano do ensino fundamental, como é o caso do contexto desta pesquisa, os objetivos sejam congruentes com a proposta de sensibilização, mas que, à medida que os alunos avançam no contato com a língua, a modalidade de aprendizagem seja gradativamente priorizada. Já, para Hawkins (1992, p. 41 *apud* O'NEIL, 1993, p. 248), um programa de *Awareness of Language* não substitui as outras aprendizagens, nem acontece preliminarmente ao estudo de uma língua estrangeira, mas o acompanha e o ilumina”, instaurando, mediante a reflexão sobre a linguagem, o que chama de passarela entre o estudo da língua materna e o da língua estrangeira.

Qualquer que seja a escolha feita para o ensino de LEC, seja de aprendizagem da língua, de sensibilização, de continuidade ou de simultaneidade entre ambas, ela precisa ser feita previamente, pois se traduz em organizações curriculares diferentes, nas quais objetivos, conteúdos, modos de ensino e modos de avaliação precisam ser articulados entre si para que a proposta apresente uma coerência global. Nosso interesse mais específico, aqui, volta-se para um dos elementos dessa organização curricular: a concepção da avaliação no ensino de LEC. Abordaremos essa questão a seguir, antes de analisarmos como ela se articula com a prática de ensino do LEC preconizada no contexto da nossa pesquisa.

Avaliação em LEC

Para que e como avaliar a aprendizagem da LEC? As respostas que podem ser dadas a essa pergunta dependem, em primeiro lugar, das que são dadas a “para que e como ensinar LEC?”. Também dependem de quem irá usar os resultados da avaliação e para que irá usá-los, ou seja, dependem da função de avaliação que se privilegia.

De acordo com Rixon (2013, p. 10), durante muito tempo, nos contextos de ensino de LEC, “a avaliação foi negligenciada ou deliberadamente evitada, pois geralmente os projetos eram pilotos ou de experimentos e a avaliação era considerada

prematura ou, pior ainda, um fator inibidor”. A nosso ver, isso se deve principalmente ao fato de que tem predominado, na escola, uma concepção redutora da função da avaliação da aprendizagem como sinônimo de testes destinados à verificação das aprendizagens para fins de aprovação ou reprovação. Esse tipo de avaliação, necessário em determinadas circunstâncias, é efetivamente apontado por muitos autores como prejudicial ao desenvolvimento das crianças (IOANNOU-GEORGIU, 2011; CAMERON, 2001; MCKAY, 2006; SHAABAN, 2001). De fato, a pressão exercida para que a criança apresente resultados linguísticos e a ansiedade decorrente dessa pressão não condizem com propostas de sensibilização em que o esforço educacional visa ao desenvolvimento de valores e atitudes e à tomada de consciência linguageira.

Em seu lugar, esses autores recomendam o uso da avaliação formativa, pois consiste em “um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (FERNANDES, 2009, p. 59). Como lembra Shaaban (2001, p. 2), trata-se de um dispositivo diagnóstico que permite uma real regulação do processo para todos os seus participantes:

[...] fornece retorno ao aluno e informa o professor sobre a adequação do currículo e dos materiais didáticos, a eficácia dos métodos de ensino, e os pontos fortes e fracos dos alunos. Além disso, ajuda a demonstrar para as crianças que elas estão progredindo, o que pode aumentar a sua motivação.

Essa modalidade tem por característica envolver os sujeitos da aprendizagem, permitindo que o professor partilhe com seus alunos a responsabilidade de situá-los em sua aprendizagem e facilitando a comunicação com os pais que, quando não recebem uma prova escrita devidamente corrigida, desconfiam que o ensino esteja sendo ineficaz.

Todavia, escolher a modalidade de avaliação julgada mais pertinente para a proposta de ensino em foco não resolve por si só o problema da avaliação, na medida em que existe uma relação estreita, por um lado, entre os objetivos da aprendizagem e os objetos de ensino e, por outro, entre os objetos de ensino e os

objetos da avaliação. A escolha da modalidade formativa de avaliação não dispensa, portanto, uma reflexão acerca dos objetos a serem avaliados nem acerca da relação que esses objetos mantêm com os objetos de ensino e, por tabela, com os objetivos da aprendizagem. Por isso, Hadji (2012, p. 38) insiste na necessidade, para o professor, de “ter uma ideia bastante clara dos objetos de aprendizagem visados por meio das tarefas, de modo a poder operar uma regulação sobre eles”. Com base na coerência entre esses diversos objetos e os objetivos visados é que se depreende a validade das operações avaliativas.⁷

Uma vez equacionadas as questões do sentido da avaliação, ainda é preciso levar em consideração aspectos mais técnicos ligados àquilo que se faz ao avaliar. De acordo com Hadji (2007, p. 45), “a leitura do objeto avaliado efetua-se necessariamente através de uma grade constituída pelas expectativas específicas concernentes a esse objeto”. Tais expectativas constituem um conjunto de normas e critérios especificamente construído para aquela avaliação, ainda que o professor não tenha consciência disso ou não explicita seus critérios. Esses – tradicionalmente definidos, segundo lembra Bonniol (1996 *apud* BONNIOL; VIAL, 1997, p. 255), como a “dimensão abstrata do objetivo” – são traduzidos em características mais concretas pelos chamados *descritores* das competências visadas.

O QECR apresenta descritores das competências comunicativas dos aprendentes de língua estrangeira, definidos em seis diferentes níveis de proficiência (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Esses são divididos em dois tipos: os *descritores de atividades comunicativas*, que permitem caracterizar (e avaliar) as atividades languageiras dos aprendentes de uma forma mais geral em termos de compreensão oral, produção oral, interação oral, leitura e escrita; e os *descritores relacionados com competências específicas*, por exemplo, a competência linguística e seus componentes, tais como a competência lexical, fonológica, gramatical, entre outras.

⁷ Para maiores desenvolvimentos, ver Cunha (1998).

No entanto, todos os descritores, bem como as orientações contidas no documento, são direcionados para públicos de jovens e adultos.

Diante da expansão do ensino de LEC e da necessidade de se ter um documento direcionado para o ensino, a aprendizagem e a avaliação desse público, vários países europeus criaram uma versão infantil do Portfólio Europeu de Línguas, que foi reconhecida pelo Conselho da Europa. O documento faz uma adaptação dos descritores das atividades comunicativas propostos no QECR às características distintivas das crianças (HASSELGREEN, 2005). Tais descritores “adaptam-se particularmente à avaliação feita pelo professor ou à autoavaliação no que respeita a tarefas da vida real” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 247). O essencial, nessa perspectiva de avaliação, é que ela permite apreciar a capacidade de uso da língua, ou seja, não se reduz a avaliar o conhecimento de itens linguísticos, mas contempla também o uso que a criança é capaz de fazer desse conhecimento. Isso significa que não basta aprender, por exemplo, os cumprimentos em inglês: a criança deverá também ser capaz de usá-los no contexto da sala de aula e em situações reais ou simuladas. Desse modo, “compreender quando alguém se cumprimenta”, “cumprimentar alguém” ou “responder a um cumprimento” são atividades diretamente relacionadas com o uso real da língua, que exige muito mais do que a aprendizagem isolada de um termo de saudação como *“hello”*.

As versões infantis portuguesa e inglesa (respectivamente O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas, de 2010, e My languages portfolio-junior version, de 2006) do Portfólio Europeu de Línguas apresentam também a possibilidade de se avaliar a competência/compreensão intercultural e a competência de aprendizagem dos aprendentes de LEC, competências essas que se enquadram entre as competências gerais e que, como já assinalamos, são especificamente solicitadas quando são visados os objetivos de educação linguageira.

Entre essas competências gerais, não existem, nem no QECR nem no Portfólio Europeu de Línguas, descritores para a avaliação da competência existencial, que pode ser entendida como a soma de características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si

e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Contudo, autores do campo da avaliação em LEC, como Moon (2000), Dias e Mourão (2005) e Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003), propõem alguns descritores para avaliação dessa competência, principalmente voltados para as atitudes das crianças em relação à língua estrangeira. Vale ressaltar, porém, que, por se tratar de uma competência subjetiva, de difícil apreensão, corre-se o risco de o professor fazer uma avaliação intuitiva, sem nenhum parâmetro ou referência e, o que é pior, sem ter definido exatamente qual o objeto de avaliação. Por isso, essa competência só deveria ser avaliada na medida em que seu desenvolvimento constituísse um objetivo de aprendizagem específico.

Embora não sejam exaustivas, essas considerações evidenciam a profunda inter-relação das opções avaliativas com os objetivos do ensino de LEC e com as diversas dimensões dos objetos de ensino e de aprendizagem, inter-relação essa que percebemos ao analisar práticas de avaliação em LEC no município de Castanhal. Descreveremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que embasaram nossa pesquisa, antes de analisar alguns dos dados obtidos.

Um município com inglês no 1º ano do ensino fundamental: metodologia da pesquisa

Apresentamos aqui um recorte de uma pesquisa qualitativa de caráter documental na qual foram investigadas as práticas avaliativas em língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental em Castanhal, município do nordeste paraense. Nesse local, o único instrumento de avaliação utilizado é um “relatório do desenvolvimento do aluno”, no qual o professor registra obrigatoriamente a evolução do aluno em cada disciplina. A pesquisa procurou verificar se as práticas analisadas são condizentes com os objetivos de ensino e de aprendizagem preconizados para aquele público. Para isso, foram examinados os documentos que orientam essas práticas – *Planejamento de ensino de língua inglesa e Eixos norteadores para a elaboração do relatório do*

desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos –, bem como 220 relatórios, redigidos por 14 professores de LEC do 1º ano, durante o ano de 2012.⁸

Foram identificados, nos documentos mencionados, os objetivos escolhidos para o ensino de LEC no município, bem como os descritores selecionados para a avaliação do eixo “Conhecimento linguístico – inglês”. Em seguida, foi feito um levantamento nos relatórios, buscando-se identificar os objetos de avaliação neles registrados, os quais foram classificados em duas categorias, segundo correspondiam a competências comunicativas ou a competências gerais, de acordo com a classificação do QECR referida na seção anterior. Apresentamos aqui os resultados obtidos no tocante à validade desse tipo de avaliação.

Objetivos e descritores para a avaliação do ensino de LEC em documentos oficiais

O documento oficial que orienta o ensino da língua inglesa no referido município é o *Planejamento de Inglês* (CASTANHAL, 2012). Nele estão definidos, para esse contexto de ensino, o objetivo geral de “Apresentar a língua inglesa como item importante no processo de construção da cidadania e seu valor como instrumento de comunicação universal” e dois objetivos específicos: “Desenvolver atitudes favoráveis ao conhecimento de palavras e expressões básicas da língua inglesa relacionadas ao cotidiano” e “demonstrar interesse pela aquisição do uso da língua inglesa”. *A priori*, o objetivo geral, buscando fazer da língua estrangeira uma aliada na construção da cidadania, parece mais orientado para a educação geral da criança. Essa preocupação também aparece nos objetivos específicos que retomam a menção a valores. Todavia, as atitudes e o interesse almejados não têm por objeto

⁸ Selecionamos os relatórios de dez alunos por professor, mas, como em muitas escolas é exigido que o professor elabore um relatório semestral, tivemos que analisar dois relatórios por aluno. Nos excertos dos relatórios que usamos para ilustrar nossa análise, identificamos os professores pela letra “P”, numerados de 1 a 14, e os alunos pela letra “A”, seguida de numeração de 1 a 10. Assim, “(P3, A5)” indica que o relatório foi escrito pelo Professor 3 e é referente ao Aluno 5.

a língua/cultura e seus falantes, como se poderia esperar, mas sim elementos que remetem a uma aprendizagem linguística.

Os conteúdos elencados no referido documento, sob forma de curtas listas de palavras a serem aprendidas, eliminam qualquer dúvida que, porventura, tenha ficado quando da leitura dos objetivos.⁹ Nessas condições, cria-se uma situação paradoxal em que a prioridade aparentemente concedida a competências gerais é anulada em favor de objetivos linguísticos (memorização de palavras e expressões básicas) que, dificilmente, permitirão alcançar os objetivos comunicativos pretendidos de uso da língua inglesa.

O documento intitulado *Eixos norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos* propõe-se a orientar os professores no registro de suas observações acerca de cada aluno, e os descritores elencados indicam os resultados do processo de aprendizagem.

Quadro 1: Descritores de avaliação em documento oficial

Eixos norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos – “Conhecimento linguístico – inglês”

- Pronuncia as palavras;
- Apresenta domínio e compreensão das palavras;
- Identifica e reconhece palavras;
- Responde às questões propostas pelo(a) professor(a);
- Realiza com pertinência tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta atenta e compreensão (não se aplica ao aluno surdo).

Fonte: Castanhal (s. d.).

⁹ Para a unidade I, do primeiro bimestre: “Greetings (hi, hello); Saying Goodbye (Goodbye); Human Body (head, arm, hand, leg, foot); Colors (red, yellow, blue, green, black, white); Classroom (teacher, student)”. Para a unidade II, do segundo bimestre: “Family (father, mother, brother, sister); Numbers (1-10)”. Para a unidade III do 3º bimestre: “Classroom (teacher, student); Fruits (apple, papaya, banana, orange)”. E para o último bimestre: “Toys (bike, ball, kite, doll, car); Animals pets (dog, cat, rabbit, parrot); Farm animals (hen, pig, cow, horse); Merry Christmas (Jesus, Santa Claus, Christmas tree)”.

Entretanto, sua redação apresenta pelo menos dois problemas: a falta de clareza e a redução da avaliação a itens de vocabulário descontextualizados. No primeiro caso, para tomar apenas dois exemplos, o descritor “pronuncia as palavras” não indica qual seria o limite mínimo de aceitabilidade, isto é, se a criança deverá pronunciar as palavras como um falante nativo, se a pronúncia com sotaque será aceitável, ou, ainda, se a pronúncia compreensível, embora com influência da língua materna, será considerada aceitável (MCKAY, 2006). “Responde às questões propostas pelo(a) professor(a)”, em outras palavras, significa que, se o aluno responder às questões de forma errada, ele também terá atendido ao critério, ou seja, ele terá nota máxima mesmo tendo respondido errado, porque o importante, segundo o descritor, é responder às questões. Em relação ao segundo problema, salientamos que a avaliação isolada de vocabulário e pronúncia, desvinculada do uso efetivo da língua é criticada por diversos autores do campo de línguas estrangeiras que defendem o ensino e a avaliação voltados para o uso real da língua e para a comunicação.

Desse modo, os descritores analisados sinalizam a prevalência do estudo de palavras descontextualizadas, já notada nos objetivos, além de não cumprirem sua principal função, que é ajudar o avaliador a escapar das apreciações subjetivas e permitir que ele saiba o que observar por intermédio das tarefas (HADJI, 2007). Tampouco contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa da criança, uma vez que não apontam para situações e funções de interlocução que possam ser motivadoras para elas. Vale ressaltar que, por serem “descritores oficiais”, todos os professores do município devem fazer uso deles na elaboração do relatório semestral de cada aluno. Na próxima seção, analisamos os relatórios elaborados pelos professores, a fim de verificar se os objetos de avaliação neles identificados estão em consonância com esses descritores e, principalmente, se a avaliação realizada é válida do ponto de vista dos objetivos defendidos pelos especialistas do campo de LEC.

Objetos de avaliação

Depois de fazer uma leitura atenta de todos os relatórios, identificamos 14 objetos de avaliação que foram divididos em dois grupos, o das competências comunicativas e o das competências gerais, que serão discutidos a seguir.

Competências comunicativas como objeto de avaliação

No primeiro grupo, das competências comunicativas, estão as apreciações referentes às atividades comunicativas e à proficiência linguística dos aprendentes.

Quadro 2: Objetos de avaliação – competências comunicativas

		Objetos de avaliação	%	Exemplos de registro nos relatórios
Competências comunicativas	atividades comunicativas	Escrita	16	“[...] porém teve dificuldades nas tarefas escritas.” (P7, A4).
		Oralidade	14	“[...] apresenta dificuldades principalmente na oralidade.” (P3, A7).
		Compreensão oral	9	“[...] realizou com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependia da escuta atenta e compreensão.” (P12, A10).
		Leitura	1	“[...] realiza com sucesso as atividades, destacando-se na escrita e leitura.” (P14, A3).
	proficiência linguística	Competência Lexical – vocabulário	22	“[...] demonstra domínio e compreensão do vocabulário relacionado aos conteúdos ministrados (família, frutas e animais).” (P13, A8).
		Competência fonológica – pronúncia	38	(P3, A4) “[...] a aluna apresenta bom rendimento nas atividades propostas com boa pronúncia.” (P3, A4).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como mostra o quadro 2, os objetos mais avaliados nesse grupo são “vocabulário” e “pronúncia”, referentes à proficiência linguística dos aprendentes, o que corresponde às orientações expressas nos descritores analisados anteriormente. Assim como é proposto no documento oficial, a avaliação da pronúncia nos relatórios é realizada de forma muito geral, de modo que não é possível identificar o que leva o professor a distinguir, por exemplo, uma “pronúncia regular” de uma “boa pronúncia”. As apreciações “tem dificuldade na pronúncia” e “precisa melhorar a pronúncia” também foram recorrentes nos relatórios analisados. É preciso lembrar que o QERC não recomenda o ensino e a avaliação da competência fonológica para aprendentes de LEC, tanto é que as versões infantis do Portfólio Europeu de Línguas não trazem descritores para essa competência. Considerando que os relatórios aqui analisados são referentes a crianças de seis anos, é prematuro exigir precisão fonética dessas crianças que, às vezes, apresentam até dificuldades de pronúncia na própria língua materna.¹⁰

No caso do vocabulário, o foco da avaliação é a “aquisição” e a “assimilação” de palavras descontextualizadas. Cameron (2003) critica essa abordagem ao afirmar que as habilidades ligadas ao vocabulário devem representar mais que o entendimento e a produção de palavras isoladas. Segundo a autora, o ensino de vocabulário “envolve a compreensão e o uso produtivo não apenas de palavras isoladas, mas de frases e blocos de enunciado” (CAMERON, 2003, p. 109), os quais devem ser instituídos de sentido ao serem contextualizados.

No que concerne às habilidades linguísticas, a que mais aparece nos relatórios é a escrita. Conforme afirma McKay (2006), não é recomendável ensinar e, conseqüentemente, avaliar a escrita em língua estrangeira enquanto os alunos ainda não desenvolveram essa habilidade na língua materna, recomendação essa sistematicamente contrariada nos relatórios analisados. Constatamos uma grande ocorrência de resultados negativos nas apreciações em relação à habilidade escrita, como, por

¹⁰ Note-se que uma “boa pronúncia”, segundo os descritores propostos no QECR para jovens e adultos, só é esperada dos aprendentes no nível B2 (numa classificação em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2): “Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 167).

exemplo, “[...] não demonstrou interesse nas atividades escritas (P2, A2)” ou “[...] demonstrou dificuldade na escrita (P3, A7)”, entre várias outras. Tais resultados são previsíveis, em função do desinteresse e das dificuldades que uma criança de seis anos, ainda em processo de alfabetização, enfrenta ao se deparar com atividades escritas em uma língua estrangeira (principalmente no inglês em que as relações grafofonêmicas são particularmente complexas), devido ao esforço cognitivo que estas demandam (CAMERON, 2001).

Em seguida, aparece a produção oral, com 14% e a compreensão oral com 9% das ocorrências nos relatórios. O fato de a avaliação da produção oral ter superado a da compreensão oral é bastante curioso. Algumas apreciações referentes à produção oral, encontradas em P2, têm uma conotação negativa, por exemplo, “[...] tem dificuldade na parte oral da aula (P2, A1)”. Ora, se, na língua materna, as crianças aos seis anos já conseguem falar de assuntos que lhe são familiares, na língua estrangeira essa habilidade necessitará de mais tempo para ser consolidada (SCOTT; YTREBERG, 1990). Nessa mesma linha, Reilly e Ward (1997) afirmam que as crianças podem passar um longo tempo absorvendo a língua antes de produzir algo, portanto, tentar forçá-las a “falar” na língua-alvo (ou, mais precisamente, repetir palavras em atividades não comunicativas que não criam uma motivação específica na criança) pode gerar ansiedade e retardar ainda mais a sua produção oral. A avaliação, nesse caso, além de ser injusta, por focar no que as crianças não são capazes de fazer, aponta para objetos de ensino inadequados.

Competências gerais como objetos de avaliação

O segundo grupo de objetos avaliados, o qual compreende oito itens e corresponde a 57% do total de objetos encontrados nos relatórios, faz referência às competências gerais dos aprendentes. Como mostramos na seção 4, não há nenhum descritor oficial que se relacione a esse tipo de competência, no entanto, elas são a maioria entre os objetos avaliados pelos professores.

Quadro 3: Objetos de avaliação – competências gerais

Objetos de avaliação		%	Exemplos de descrição nos relatórios
Competências gerais	competência de aprendizagem	Cumprimento das tarefas	34 “[...] não realizou todas as atividades propostas.” (P7, A9).
		Outras habilidades	7 “Demonstrou também bastante facilidade no desenvolvimento de habilidades tais como desenhar, pintar [...]”.
		Atenção e concentração	10 “[...] precisando [...] dar mais atenção no momento da explicação.” (P2, A2). “[...] não demonstrou concentração nas tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta.” (P7, A6).
	Competência existencial	Participação	23 “[...] não participa de modo satisfatório das atividades propostas em sala [...]”. (P3, A1).
		Interesse	18 “[...] foi possível observar o interesse do mesmo em aprender a língua inglesa.” (P7, A3).
		Assiduidade	4 “[...] foi aluna assídua e dedicada.” (P9, A6).
		Satisfação	3 “[...] o aluno realiza em parte suas atividades e demonstra satisfação pelas aulas.” (P11, A2)
		Interação	2 “[...] apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas.” (P3, A5).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para uma melhor compreensão, as competências gerais, mencionadas no quadro 3, foram agrupadas em duas categorias: competência de aprendizagem¹¹ e competência existencial, respeitando-se a já referida classificação proposta no QECR. Conforme se observa no quadro 3, a consciência da língua e da comunicação não é avaliada nos relatórios, provavelmente por não ser objeto de ensino.¹² As capacidades de estudo, isto é, a capacidade de realização das tarefas, foi o objeto mais avaliado nessa categoria, embora de forma bastante vaga, sem que seja possível

¹¹ A competência de aprendizagem é a capacidade para observar novas experiências e participar delas. Inclui vários componentes, como: a consciência da língua e da comunicação (possibilita que a nova língua seja aprendida e utilizada mais rapidamente, em vez de ser entendida como uma ameaça ao sistema linguístico estabelecido do aprendente) e as capacidades de estudo (permanecer atento à informação apresentada; entender a intenção da tarefa a realizar), entre outros (QECR, 2001).

¹² Estudos complementares, mediante análise das entrevistas realizadas com os 14 professores, permitirão obter mais dados sobre as atividades propostas ao longo das aulas.

identificar quais critérios foram utilizados nessa avaliação. O número de apreciações que revelam a não realização da tarefa ou a realização desta com certa dificuldade nos chamou a atenção. Isso, provavelmente, deve-se ao fato de não serem interessantes o suficiente para manter a atenção e motivar as crianças ou estarem além ou aquém do seu nível efetivo de desenvolvimento cognitivo.

Outra faceta da competência de aprendizagem citada pelo QCER (CONSELHO DA EUROPA, 2001) também é avaliada nos relatórios. A frequente menção a problemas de atenção e concentração nas crianças, recorrente nos relatórios, mostra um desconhecimento, por parte dos professores, das características distintas das crianças que, por volta dos seis anos de idade, mudam rapidamente o foco de atenção, porque “são dominadas por suas percepções, reagem ao que lhes atrai a atenção imediata, e que pode ser o objeto mais brilhante, mais comprido, menor, mais barulhento ou mais estimado que tenham a sua frente” (BREARLEY; HITCHFIELD, 1976, p. 41). Como Szulc-Kurpaska (2007) constatou em sua pesquisa, geralmente o problema não está na falta de atenção das crianças, mas na inadequação das metodologias utilizadas pelo professor que ignoram o processo de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo que a criança está vivenciando.

A competência existencial que se refere à soma de características individuais, traços de personalidade e atitudes dos alunos também é avaliada: o interesse e a participação foram citados em mais de 40% dos relatórios e por 13 dos 14 professores participantes da pesquisa. Observamos que não há clareza nos critérios adotados para avaliar essa competência: avalia-se o interesse da criança pela disciplina, pelas atividades em sala de aula e pela aprendizagem de modo geral. Além disso, os comentários são muito vagos, basicamente relatam se os alunos demonstram ou não interesse e se participam ou não das aulas, de modo que não é possível saber qual o tipo de participação esperada dos alunos, já que não lhe são propostas atividades efetivas de uso da língua.

A análise desse segundo grupo de competências revela total incongruência entre os critérios de avaliação e os objetos de avaliação. A ausência de critérios explícitos

que permitam realizar a leitura desses objetos os transforma em objetos clandestinos, o que é prejudicial à validade da avaliação. Seria, pois, necessário que fossem definidos critérios de avaliação claros e explícitos, correspondendo a objetivos efetivamente voltados para a educação linguageira, para nortear o professor nessa tarefa.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados indicam uma ausência de validade das entre as práticas avaliativas e dos objetivos e princípios do ensino de LEC, bem como de coerência entre ambos, por duas razões. Primeiramente, uma flutuação na delimitação de objetivos para o ensino do LEC, a qual se manifesta nos objetos avaliados, quando objetos como as competências gerais (ligadas a objetivos de sensibilização) aparecem nos registros, apesar de não serem objetos legítimos para os objetivos delimitados. Em segundo lugar, os resultados mostram que os critérios de avaliação propostos no documento oficial não são claros e limitam-se à avaliação de itens de vocabulário descontextualizados. A análise de práticas como essas aponta, pois, para a falta de formação para ensinar e avaliar LEC no Brasil e para elaborar programas para esse público, aliada a uma já conhecida tendência em se priorizar aspectos estruturais no ensino de línguas estrangeiras em detrimento das atividades de comunicação.

Tais observações nos levam a constatar que, apesar de louvável, a iniciativa de implementação do ensino de língua estrangeira nas séries iniciais das escolas públicas brasileiras exige profunda reflexão e conhecimento sobre esse público. Salientamos que, no Brasil, a lacuna deixada pela ausência de diretrizes em nível nacional contribui para que surjam propostas improvisadas, realizadas sem um maior compromisso com a qualidade. A escassez de pesquisas no campo da avaliação em LEC também faz com que esta seja considerada uma tarefa secundária no processo de ensino, já que ela não reprova nem é compulsória. Nesse caso, a função da avaliação com vistas à melhoria das aprendizagens dos alunos acaba negligenciada.

Consideramos que a avaliação, antes de ser uma exigência formal, é um direito da criança: não para ser julgada pelo que ela não sabe, mas como o direito de ser acompanhada, informada e ajudada a superar suas dificuldades e avançar em direção à realização dos objetivos esperados. É também um direito dos pais de serem informados dos avanços e das dificuldades de seus filhos, bem como de serem orientados sobre como ajudá-los a progredir. Portanto, se o ensino de LEC é uma realidade que não pode mais ser ignorada em nosso país, a avaliação, nesse contexto, também precisa de uma atenção maior, por parte dos pesquisadores, professores e elaboradores de programas. Longe de querer esgotar o assunto, um dos objetivos da pesquisa aqui relatada é chamar a atenção dos envolvidos nesse processo para as práticas avaliativas que acontecem silenciosamente em diversos contextos de ensino de LEC no Brasil. Nossa intenção é, pelo menos, provocar uma discussão e despertar um olhar mais atento para este cenário, com vistas a buscar novas formas de avaliar em LEC que contribuam, de fato, para a promoção das aprendizagens das crianças.

Referências

BONNIOL, J.J.; VIAL, M. *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Bœck, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BREARLEY, M.; HITCHFIELD, E. *Guia prático para entender Piaget*. Tradução de Aydano Arruda. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*. v. 57, n. 2, p. 105-112, Apr. 2003.

CAMERON, L. *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CASTANHAL. *Eixos Norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos*. Secretaria Municipal de Educação, s. d.

CASTANHAL. *Planejamento de Inglês*. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

CILT. *My languages portfolio: Junior version*. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research, 2006.

COHEN, R. Apprendre le plus jeune possible. In: GARABÉDIAN, M.; WEISS, F (org.). Enseignements/apprentissages précoces des langues. *Le Français dans le Monde*, n. spécial août./sept., 1991, p. 48-56.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: ASA, 2001.

CUNHA, M. C. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara*, Belém, p. 105-133, n. 9, jan./jun.1998.

CUQ, J-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): PUG, 2003.

DABÈNE, L. Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? In: GARABÉDIAN, M.; WEISS, F. (org.). *Enseignements/apprentissages précoces des langues : Le Français dans le Monde*, 1991, p. 57-64.

DIAS A.; MOURÃO, S. *Inglês no 1º ciclo: práticas partilhadas*. Porto: ASA, 2005.

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

GAONAC'H, D. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette, 2006.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HADJI, C. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris: ESF, 2012.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

HASSELGREEN, A. Assessing the language of young learners. *Language Testing*, v. 22, n. 3, p. 337-354, 2005.

HAWKINS, E. La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères, Langues vivantes et français à l'école*, n. 6, p. 41-56, 1992.

IOANNOU-GEORGIU, S. Assessment in young learner programmes. In: POWELL-DAVIES, P. (org.). *New directions: assessment and evaluation*. Londreson: British Council, 2011. p. 41-47.

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

MCKAY, P. *Assessing young language learners*. Novaew York: Cambridge University Press, 2006.

MOON, J. *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MOURÃO, S. ...more primary than English. *The APPI Newsletter*, ano 20, n. 2, p. 4-10, 2005.

O'NEIL, C. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier, 1993.

PORTUGAL. *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2010.

REILLY, V.; WARD, S. *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press: 1997.

RIXON, S. *British council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. Londreson: British Council, 2013.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. *Teaching English to children*. Novaew York: Longman, 1990.

SHAABAN, K. Assessment of young learners. *Forum*, v. 39, n. 4, p. 16-25, out./dez. 2001.

STRECHT-RIBEIRO, O. *A língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

SZULC-KURPASKA, M. Teaching and researching very young learners: "They are unpredictable". In: NIKOLOV, M.; DJIGUNOVIC, J. M.; LUNDBERG, G.; FLANAGAN, T.; MATHEOUDAKIS, M et al. (org.). *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Graz, 2007. p. 35-45.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.