

**LENY PEREIRA COSTA**

**USO DE UM EXAME INTERNACIONAL DE  
PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS  
NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO**

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

Orientador: Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

CAMPINAS

2008

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

C823u Costa, Leny Pereira.  
Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro / Leny Pereira Costa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Avaliação de proficiência. 2. Exames. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino - Crianças. 4. Língua Inglesa - Ensino de primeiro grau I. Scaramucci, Matilde Virgínia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: An international proficiency exam of English for children in the Brazilian Elementary schools.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Language Proficiency Assessment; Exams; English Language Teaching and Learning for Children; Elementary Education.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci (orientadora), Prof. Dr. Hélcio de Pádua Lanzoni e Profa. Dra. Magali Barçante Alvarenga. Suplentes: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes.

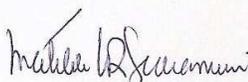
Data da defesa: 25/08/2008.

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

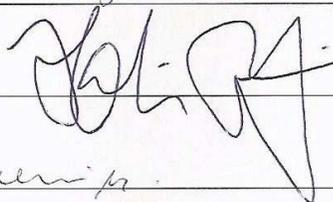
## FOLHA DE APROVAÇÃO

### BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci



Hélcio de Pádua Lanzoni



Magali Barçante Alvarenga



Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

---

Maria Rita Salzano Moraes

---

IEL/UNICAMP

2008

Dedico este trabalho ao meu pai (in memoriam) e a minha querida mãe, a quem devo tudo o que sou hoje.

Aos meus amados filhos, Marcel e Lílian, luzes da minha vida.

Ao meu querido Nelson, meu lenitivo.

As minhas queridas irmãs e amigas de todas as horas, Denise e Gersiane, e a Cláudia, minha grande amiga e meu norte.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, por toda a amizade, carinho, compreensão e disponibilidade que sempre demonstrou. Por sua orientação séria que evidencia sua grandeza como profissional e ser humano, servindo de exemplo de atitude ética e firmeza de caráter.

Ao Prof. Dr. Hécio de Pádua Lanzoni e à Profa. Dra. Maria Rita Salzano Moraes pelas valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Profa. Ms. Cláudia Hilsdorf Rocha, pela amizade, carinho, apoio e orientação acadêmica, sem a ajuda da qual este trabalho não teria se realizado.

A toda minha família pelo amor, apoio e compreensão que sempre demonstraram, diante de tantas ausências e momentos difíceis.

Aos meus amigos e amigas que sempre torceram por mim.

Aos funcionários do Instituto de Estudos da Linguagem, especialmente da Secretaria da Pós-graduação e Biblioteca.

A todas as pessoas que participaram, contribuindo para realização deste trabalho, direta ou indiretamente, meu agradecimento.

## RESUMO

Tem sido crescente, não só no contexto nacional como em nível mundial, o interesse pelo ensino de línguas estrangeiras, marcadamente o inglês, sendo que o segmento que vem apresentando maior crescimento é o de língua estrangeira para crianças de 6 a 12 anos (REA-DICKENS e RIXON, 1997). No Brasil, apesar de facultativo no Ensino Fundamental I, o ensino de língua inglesa já faz parte do currículo da grande maioria das escolas particulares e algumas públicas, dependendo de iniciativas municipais, não havendo diretrizes oficiais que possam orientá-lo. Observamos que o crescimento, nesse contexto, tem ocorrido de forma desordenada, apresentando problemas de diversas naturezas que contribuem para a comprovada ineficiência desse setor (ROCHA, 2006; COSTA, 2007). Nesse cenário, inúmeras escolas particulares, a título de apresentar referências de progresso de aprendizagem do jovem aprendiz no Ensino Fundamental I, estão fazendo uso de um exame externo de proficiência em língua inglesa, mais especificamente o YLE – Young Learners Exam, elaborado pela Universidade de Cambridge (UCLES - University of Cambridge Local Exams Syndicate). Consideramos que exames não são neutros, tornando-se, dessa forma, fortes instrumentos de política lingüística com influências no processo de ensino e aprendizagem, afetando a vidas das pessoas, determinando e definindo o tipo de conhecimento e comportamento esperado daqueles que o prestam (SCARAMUCCI, 2004; SHOHAMY, 2004). Partindo dessa premissa, realizamos uma análise dos objetivos e do construto norteador do exame YLE, tecendo considerações sobre as possíveis consequências de seu uso como forma de avaliação no Ensino Fundamental I na educação e na sociedade. Constatamos que o exame se mostra inadequado para uso nesse contexto específico por não estar em consonância com as concepções e objetivos conforme referenciais oficialmente estabelecidos para o Ensino Básico, como um todo, e privilegiados, neste estudo, como desejáveis para nortear um processo de ensino e aprendizagem com maiores chances de sucesso. Nessa perspectiva, consideramos que um exame deve orientar-se para a construção de capacidades e conhecimentos específicos na língua-alvo, visando à formação cidadã e protagonista, sob perspectivas socioculturalmente situadas, críticas e transformadoras (ROCHA, 2006, entre outros). Entendemos, portanto, que, uma vez constatado um forte distanciamento entre o construto orientador do exame em questão e as vertentes e objetivos estabelecidos para o ensino e para situações de avaliação em LE para crianças, não consideramos que uso do YLE possa contribuir para que o ensino de língua inglesa apresente resultados mais efetivos no contexto nacional, sob perspectivas da formação integral e crítica do aluno.

**Palavras-chave:** Avaliação de proficiência, Exames, Língua inglesa - Estudo e ensino – Crianças, Língua Inglesa - Ensino Fundamental I

## ABSTRACT

There has been a notable increase in the interest for foreign languages all over the world. The teaching of English as a foreign language to children from 6 to 12 years of age represents the segment that has grown the most in the late years (REA- DICKENS and RIXON, 1997). Even though the teaching of English in the Elementary School in Brazil is not mandatory, most private schools have already included it in their curriculum. Different kinds of problems have contributed to the proven inefficiency of this sector (ROCHA, 2006; COSTA, 2007) which needs urgent measures so as to present more effective results. In this scenario, several private schools are making use of an external examination of proficiency in English, specifically the YLE - Young Learners Exam, developed by the University of Cambridge. Apparently, the results of this exam are being used as reference of the progress obtained by the young students in the first years of the Elementary School. We believe that, in general, examinations are not neutral, and may become powerful instruments influencing linguistic policies, affecting not only the teaching and learning process, but also people's lives, determining and defining the type of knowledge and the expected behavior of those involved in the process (SCARAMUCCI, 2004; SHOHAMY, 2004). Based on this premise, we considered it would be important to conduct an analysis in order to investigate the objectives and construct underlying the YLE exam, considering the possible consequences of its use as a form of assessment in the Elementary School. This study shows that the examination is not adequate to be used in this specific context since it is not in line with the concepts and goals we consider appropriate to guide such process. The theoretical guidelines in which we are based upon are officially established for the Basic Education in Brazil. In this aspect, we assume that both teaching and assessment in the regular school should be based on a socio-interactive perspective, aiming at building abilities and specific knowledge in the target language in a socio-cultural perspective (ROCHA, 2006, among others) so as to contribute to the overall growth of the students through English. Therefore, we consider that the use of the YLE specifically as a means of assessing the students' learning progress in the Elementary Schools in Brazil is inadequate as it would not be able to promote the desired and necessary changes in order to achieve better results in the teaching and learning process in the Elementary Schools.

Key words: Proficiency assessment, Exams, English teaching and learning for children, English Language in Elementary Schools.

## Lista de Figuras

Figura 1	Parte 3 - YLE Starters (Leitura e Escrita)	78
Figura 2	Parte 1 - YLE Starters (Leitura e Escrita)	80
Figura 3	Parte 1 - YLE Starters (Compreensão oral)	82
Figura 4	Parte 2 - YLE Starters (Compreensão Oral)	84
Figura 5	Parte 2 - YLE Starters (Leitura e Escrita)	86
Figura 6	Figura apresentada ao candidato na entrevista (Produção Oral)	87
Figura 7	Parte 4 - YLE Starters (Leitura e Escrita)	89
Figura 8	Parte 5 - YLE Starters (Leitura e Escrita)	93
Figura 9	Parte 2 - YLE Starters (Leitura e Escrita)	94

## Lista de Quadros

Quadro 1	- Validade e seus aspectos	47/48
Quadro 2	- Tipos diferentes de efeito retroativo	53
Quadro 3	- YLE em relação ao conjunto principal de exames da Cambridge ( <i>Main Suite</i> )	58
Quadro 4	- Níveis do YLE	60
Quadro 5	- Partes do Exame YLE	61
Quadro 6	- Compreensão Oral ( <i>Listening</i> ) no exame YLE	62
Quadro 7	- Leitura e Escrita ( <i>Reading and Writing</i> ) no exame YLE	63
Quadro 8	- Expressão Oral ( <i>Speaking</i> ) no exame YLE	64

## Lista de Abreviaturas / Siglas

CAE	- Cambridge Certificate of Advanced English
CELPE-BRAS	- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPE	- Certificate of Proficiency in English
EF I	- Ensino Fundamental I - 1ª a 4ª série
EF II	- Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série
ESOL	- Cambridge English for Speakers of Other Languages
FCE	- Cambridge First Certificate in English
KET	- Cambridge Key English Test
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	- Língua estrangeira
LEC	- Língua estrangeira para crianças
LI	- Língua inglesa
LM	- Língua materna
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN LE	- Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira
PET	- Cambridge Preliminary English Test
QECR	- Quadro Europeu Comum de Referência
UCLES	- University of Cambridge Local Examinations Syndicate
YLE	- Cambridge Young Learners English Tests
ZDP	- Zona de desenvolvimento Proximal

# SUMÁRIO

<b>I</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1	Justificativa da pesquisa	3
1.2	Contextualização do ensino de língua estrangeira na educação formal brasileira	4
1.2.1	O inglês no Ensino Fundamental I brasileiro	6
1.3	O exame YLE: uma breve descrição	9
1.4	Objetivos gerais da pesquisa	10
1.5	Objetivos específicos/perguntas de pesquisa	10
1.6	Metodologia	10
1.7	Organização da dissertação	12
<b>II</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>15</b>
2.1	LDB e sua relação com os Documentos Oficiais e o ensino de LE no FI	15
2.2	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE)	16
2.3	Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª à 4ª séries (primeiro e segundo ciclos)	18
2.4	Características da criança como aprendiz e especificidades do processo de ensino e aprendizagem de línguas na infância	18
2.5	O ensino de LE para crianças sob perspectivas sociointeracionistas	22
2.5.1	Viabilizando práticas sociointeracionistas na sala de aula de LE para crianças	25
2.5.2	Objetivos de ensino e implicações para a avaliação de LE para crianças	28
2.6	A avaliação	30
2.6.1	Avaliação e aplicação de exames	32
2.7	Exames	34
2.7.1	Tipos de exames ou testes	35
2.7.2	Conceito de proficiência	37
2.7.3	Exames de proficiência	40
2.7.4	Teste de desempenho	41
2.7.5	Exames de proficiência geral	42
2.7.6	Uso de um exame	43
2.7.7	Aspectos técnicos da validade de uma avaliação	44
2.7.8	Efeito Retroativo	49

<b>III ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>55</b>
3.1 O exame YLE: aspectos gerais	55
3.1.3 Alinhamento do exame ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	58
3.1.4 Avaliação das habilidades	60
3.1.5 Correção do Exame e Resultados	65
3.1.6 Informações promocionais divulgadas pela Cambridge ESOL no Brasil	66
3.1.7 Dados estatísticos do exame YLE	68
3.1.8 Documentos relacionados ao YLE disponibilizados pela Universidade de Cambridge (Cambridge University ESOL Examinations)	69
3.1.8.1 Manual do candidato (Information for candidates)	70
3.1.8.2 Manual do professor (Handbook for teachers)	70
3.1.8.3 Publicação da UCLES - Research Notes	72
3.2 Análise do exame	75
3.2.1 Especificação das categorias de análise	76
3.2.2 Tipo do exame: método e propósitos	76
3.2.3 Visão de linguagem/ensino e aprendizagem e objetivos estabelecidos – YLE	77
3.2.4 Validade	91
3.2.4.1 Confiabilidade	93
3.2.4.2 Demais aspectos de validade (autenticidade, praticidade e validade de face)	95
3.2.5 O uso do exame	97
3.2.6 Efeito retroativo potencial	98
3.3 Conclusões	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>113</b>

## CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

Apesar de reconhecermos a pluralidade linguística existente no contexto de mundo globalizado em que vivemos, não podemos negar que a língua inglesa (doravante LI) tem assumido papel de língua franca no mundo atual, não sem controvérsias. O conhecimento dessa língua é muito valorizado em nível mundial, sendo considerado por nossa sociedade em geral como imprescindível para o desenvolvimento e progresso de um cidadão, possibilitando assim o acesso à informação e ao conhecimento. Nesse sentido, a LI é vista, também, como instrumento de ascensão social.

Entendemos que, em um contexto de educação formal, diante dos desafios que se nos apresentam no sentido de prepararmos nossos alunos para atuarem de forma crítica na sociedade globalizada, tanto a área da Linguística Aplicada e mais especificamente professores e outros agentes do processo de ensino e aprendizagem de LI têm responsabilidades especiais, pois se trata de uma língua que apresenta tanto características globais como colonialistas (KUMARAVADIVELU, 2006).

É evidente o intenso e crescente interesse em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras para crianças (faixa etária de 5 a 12) em todo mundo (BRUSTER et al., 2002; CAMERON, 2001; entre outros). Pesquisas apontam para o fato de que, em muitos países, essa faixa etária constitui o segmento que mais rapidamente está crescendo (REA-DICKENS e RIXON, 1997). Nesse sentido, torna-se importante a conscientização das necessidades especiais que esse processo de ensino e aprendizagem requer.

No contexto nacional é também grande o crescimento na oferta de ensino de LI para crianças, tanto em institutos de idiomas como em escolas do Ensino Básico, contexto esse em que se encontra focalizado este estudo. Diante da grande demanda pelo ensino desse idioma, a proliferação de cursos, no que ao tange o Ensino Fundamental I (EF I, doravante), e, particularmente o EF I público, vem ocorrendo de forma desordenada, sem parâmetros que possam orientar esse ensino (ROCHA, 2006, entre outros). Podemos observar que, com vistas a apresentar uma referência dos progressos obtidos pelos jovens aprendizes, há escolas particulares que vêm fazendo uso de exames externos internacionais

de proficiência em língua inglesa para crianças. Esses exames têm sido procurados de forma crescente, sem que estudos tenham sido feitos para evidenciar a adequação desse tipo de avaliação para o contexto do EF I brasileiro.

Essa questão é importante na medida em que exames não são neutros, tornando-se, dessa forma, fortes instrumentos de política linguística com influências no processo de ensino e aprendizagem. É fato que, em todas as sociedades modernas, indivíduos são submetidos a testes por diversos motivos, como classificação, admissão em programas educacionais, para obter certificados, entre outros, afetando as vidas das pessoas, determinando e definindo o tipo de conhecimento e comportamento esperado daqueles que o prestam (SCARAMUCCI, 2004; SHOHAMY, 2004). Portanto, levando-se em consideração o público-alvo a que esses exames se destinam, faz-se necessária uma análise desses instrumentos sob uma perspectiva crítica com relação aos seus usos e possíveis consequências na educação e na sociedade, uma vez que exames não podem ser considerados eventos isolados, mas sim imbricados nos contextos social, educacional e político.

Nessa perspectiva, interessa-nos discutir questões relativas ao efeito retroativo, ou seja, ao impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004).

Levando-se em consideração a diversidade de contextos em que ocorre o ensino de LI nos mais variados âmbitos no Brasil (escola regular pública e privada, escola de idiomas, entre outros), vamos nos ater ao ensino de LI no EF I, ou seja, escola regular de 1ª a 4ª séries, devido a já mencionada rápida e desordenada expansão em nosso contexto (ROCHA, 2006, entre outros).

Nessa perspectiva, desenvolvemos nossa pesquisa na área de avaliação em LE para crianças, sendo que analisamos, neste estudo, o exame YLE - Young Learners of English Tests (doravante YLE), exame de proficiência em Língua Inglesa para crianças elaborado pela Universidade de Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages), o qual tem sido usado para certificar ou avaliar a aprendizagem de LI por instituições particulares de Ensino Básico em contexto nacional.

Nossa escolha recai no reconhecimento internacional do exame e em sua crescente utilização em território nacional, partindo do pressuposto de que esse exame venha a exercer um efeito retroativo no ensino e aprendizagem das crianças de escola particular no EF I a ele submetidas.

Consideramos como pertinente e importante, portanto, identificar influências potenciais decorrentes da utilização desse exame que possam vir a impactar o processo de ensino e aprendizagem de inglês no EF I.

### **1.1. Justificativa da pesquisa**

Este estudo justifica-se principalmente pela escassez de pesquisas na área de avaliação de LE para crianças. Segundo Rea-Dickens e Rixon (1997), essa lacuna tem gerado um considerável atraso na evolução de importantes construtos que poderiam vir a fortalecer as possibilidades de resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem em questão, uma vez que consideramos a avaliação como um mecanismo propulsor de mudanças (SCARAMUCCI, 2001, 2004).

Entendemos que a influência exercida por um exame pode ter aspectos positivos ou negativos, dependendo de uma série de fatores como, por exemplo, da qualidade do exame, da clareza de objetivos traçados, parâmetros condizentes com as necessidades do contexto, qualidade da formação dos professores envolvidos, entre outros. Entretanto, apesar de reconhecer que um efeito retroativo benéfico não pode ser gerado unicamente por um exame bem elaborado, havendo outros fatores que irão contribuir para que esse tipo de impacto ocorra, pesquisas indicam que um exame adequadamente concebido pode, *potencialmente*, vir a influenciar positivamente o processo de ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 2001, GIMENEZ, 1999). Nesse sentido, é importante que a avaliação de LE no EF I seja condizente com objetivos justificadamente estabelecidos para esse ensino (ROCHA, 2006) o que, portanto, envolve a definição de proficiência que seja adequada ao contexto (SCARAMUCCI, 2000) em que vai ser implementado.

Buscamos, mais especificamente, investigar se o construto e, conseqüentemente, os objetivos que orientam o referido exame estão em consonância com as concepções consideradas apropriadas para condução do processo de ensino e

aprendizagem no EF I no contexto brasileiro, as quais são provenientes das determinações oficialmente estabelecidas para a educação básica e relacionadas às concepções especificamente voltadas para a área de ensino de LI para crianças.

Essa análise poderá, portanto, contribuir para um conhecimento mais aprofundado do exame, condição essencial para que possamos entender o construto em que se fundamenta e avaliar sua adequação ou não para uso no contexto de LE para crianças no EF I. Essa análise também nos permitirá fazer uma previsão de importantes influências potenciais (negativas ou positivas) desse exame para o processo de ensino e aprendizagem em questão, podendo, dessa forma, nos indicar encaminhamentos em busca de resultados mais efetivos. Esse tipo de análise, no entanto, por melhor que seja, tem suas limitações, porque sabemos que um exame interage com outras características do contexto, podendo vir a exercer diferentes formas de influência, dependendo de cada caso específico.

## **1.2 Contextualização do ensino de língua estrangeira na educação formal brasileira**

No Brasil, como em muitos outros países, o processo de ensino e aprendizagem de LE tem sido, há décadas, objeto de inúmeros estudos e pesquisas em Linguística Aplicada. Tem sido mais recente, entretanto, o interesse com relação a esse ensino para o público infantil nos variados contextos em que o mesmo ocorre, ou seja, na escola regular (pública ou privada), centros de idiomas, entre outros, apresentando, ainda, um número reduzido de pesquisas voltadas para essa faixa etária frente ao grande aumento da oferta desse ensino.

Em vista da multiplicidade de contextos de ensino de LI que podemos encontrar em nosso país, nos limitaremos a identificar os tipos de programas de ensino formal de LI mais comuns, com foco na Educação Básica no EF I. Para tanto, tomamos como referência a classificação proposta por McKay (2006):

- Programas introdutórios ou de conscientização (*awareness programmes ou introductory programmes*), que têm como objetivo incentivar o interesse pela língua-alvo, sendo constituídos por um número reduzido de aulas de curta duração (aproximadamente vinte minutos por semana).

Em contexto nacional, esse tipo de programa é menos comum e normalmente

aplicado para as séries iniciais da educação infantil em escolas particulares ou em institutos de idiomas.

- Programas regulares (*scheduled foreign language classes*), que normalmente contam com duas horas por semana para o ensino de LE.

Esses programas são os mais comuns no Brasil, enquadrando-se no ensino de línguas que ocorre na maior parte das escolas particulares desde o Ensino Fundamental até o Médio, sendo que nas escolas públicas o ensino de Língua Estrangeira (inglês) é compulsório apenas a partir da 5ª série, e de 1ª à 4ª séries é facultativo, dependendo de decisões municipais. Esses programas são também os mais usados em institutos de idiomas.

- Programas de imersão parcial (*partial immersion programmes*) em que, os alunos estudam as disciplinas curriculares na língua-alvo durante parte do dia.

Algumas escolas regulares particulares tidas como bilíngues utilizam esse tipo de programa e o público alvo é de uma classe com maiores recursos financeiros, pois os custos são mais elevados. Esse tipo de escola regular está se propagando em contexto nacional, localizando-se, entretanto, em grandes centros urbanos, como São Paulo, Campinas, entre outros.

- Programas de imersão total (*total immersion programmes*), também conhecidos como programas bilíngues (*bilingual programmes*). O ensino de todas as matérias é realizado por meio da LE, durante todo o período em que o aluno se encontrar na escola.

Esses programas são utilizados em escolas particulares de ensino regular consideradas bilíngues (seguem o currículo brasileiro e opcionalmente o currículo estrangeiro) e estrangeiras (seguem o currículo do país de origem). Esses programas são bem mais restritos, tendo normalmente como público os filhos de estrangeiros residindo em nosso país, temporária ou definitivamente.

Uma vez que a presente pesquisa está diretamente voltada ao contexto de ensino de inglês como língua estrangeira na escola regular, passamos a tecer algumas considerações com vistas à delimitação de suas especificidades.

### **1.2.1 O inglês no Ensino Fundamental I brasileiro**

Com o propósito de embasar a pesquisa que nos propomos aqui a desenvolver, é importante traçarmos um panorama geral do ensino de LI no EF I, a fim de que este possa servir de contextualização para as discussões, reflexões, proposições e conclusões especificadas neste estudo. Para tal, buscamos apoio em Rocha (2006, 2006a, 2007, 2007a, 2007b e 2008), Santos (2006) e Costa (2007), entre outros. Fazemos referência, também, a estudos sobre o contexto de ensino de LI de uma forma geral, no intuito de fortalecer os aspectos característicos dessa área como um todo.

O ensino de LE para o público infantil, mais especificamente o de LI, vem se expandindo vigorosamente nos variados contextos em que o mesmo ocorre – escola regular (pública ou privada), centros de idiomas, entre outros. Conseqüentemente, também podemos perceber um crescente interesse por parte de pesquisadores, apesar de o número de estudos voltados para essa faixa etária ser ainda considerado reduzido frente ao grande aumento da oferta desse ensino.

O cenário educacional brasileiro, no que diz respeito ao ensino formal de LI apresenta-se, desde longa data, conflituoso devido a inúmeros fatores. A ineficiência do ensino de línguas em grande parte das escolas regulares, em todos os níveis, em especial as do setor público é reconhecida por vários autores (GRIGOLETTO 2000; WALKER, 2003; OLIVEIRA, 2003; BOHN, 2003; entre outros).

Em vista da ineficiência apontada, de acordo com Leffa (1998/1999), a responsabilidade do ensino de LE tem sido transferida para os institutos de idiomas, sendo que, conforme os próprios PCN-LE atestam, essa deveria ser uma responsabilidade da escola regular no Ensino Básico. Torna-se importante esclarecer, neste momento, que não nos colocamos contra o ensino de LE nos institutos de idiomas. Reconhecidamente, estes espaços de ensino têm prestado contribuições frente ao ensino de línguas em contexto nacional. Contudo, vale salientar que tais centros operam de acordo com objetivos específicos, voltados principalmente para razões instrumentais e práticas, que se colocam distantes dos propósitos formativos que devem constituir o ensino de LE na escola regular, principalmente no que tange às séries iniciais do EF.

O desprestígio da disciplina no currículo da Educação Básica é, assim,

apontado por Leffa (op. cit.) como um fator agravante. Esse fato é corroborado por Santos (2005) que mostra a percepção por parte dos professores investigados de que o ensino de LI na escola pública não funciona porque os professores se sentem abandonados e a disciplina não é valorizada.

Outros fatores contribuem para a situação insatisfatória do ensino de LE como: o número restrito de horas semanais na Matriz Curricular das escolas; a falta de recursos didáticos, conforme evidenciado por Coelho (2005); problemas devidos à falta de capacitação de muitos professores (ALMEIDA FILHO, 2005, entre outros); as incongruências entre a prática estruturalista ainda vigente nas salas de aula e abordagens mais contemporâneas de ensino, baseadas em princípios sociointeracionistas sugeridos pelos PCN-LE (ALMEIDA FILHO, 2005; GIMENEZ, 2005; entre outros) e a precária formação de professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; GIMENEZ, 2005; MAGALHAES, 2004; WALKER, 2003, entre outros). Tais aspectos são reiterados e discutidos em estudos voltados especificamente ao ensino de LI no EF I (ROCHA, 2006; COSTA, 2007, entre outros), salientando-se, no entanto, que eles não podem ser utilizados para desencorajar o desenvolvimento efetivo desse ensino no início da educação básica.

A questão de formação pouco satisfatória de professores do curso de Letras (MARTINS, 2005; WALKER, 2003; BASSO, 2001; SILVA, 2000, entre outros), principalmente no que concerne ao ensino de línguas no EF I, conforme pontuam Rocha (2006) e Shimoura (2005), é preocupante, uma vez que esses cursos vêm se expandindo acentuadamente nos últimos anos. Esses, em sua maioria, têm curta duração (apenas três anos) e oferecem dupla habilitação<sup>1</sup>, fato que reflete diretamente na precária qualidade de uma grande parte de profissionais que estão sendo continuamente colocados no mercado de trabalho. A situação se torna ainda mais grave quando consideramos a falta de qualificação específica do professor de LE para crianças.

No que diz respeito ao ensino de LI no EF I percebemos que a situação parece se agravar pelas inúmeras privações sofridas (ROJO, 2006) pela área, que, segundo Rocha (2006, 2007) enfrenta restrições derivadas, principalmente, da natureza optativa desse

---

<sup>1</sup> Esses cursos oferecem licenciatura em Português e mais uma língua estrangeira, principalmente língua inglesa, e, mais recentemente, língua espanhola.

ensino em âmbito nacional. Segundo a citada autora, a ausência de uma base mínima comum que oriente a materialização do ensino de forma efetiva tem um impacto negativo na área, uma vez que, mesmo indiretamente, corrobora para que não exista formação específica de profissionais nesta área, assim como não haja programas, tais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que reconhecidamente contribui positivamente para a formação cidadã, entre muito outros fatores.

Segundo Rocha (2007b), a ausência de parâmetros oficiais, aliada à aparente ineficiência do ensino de línguas nas escolas regulares, principalmente nas escolas públicas, faz com que o valor e o propósito da aprendizagem de LE nas séries iniciais do ensino regular sejam alvos de intensos questionamentos. Quanto à necessidade e à viabilidade de se ensinar LE para as crianças das séries iniciais do EF I, autora indica que, independentemente das limitações típicas desse ensino na escola regular, seja pública ou particular, defende

a existência desse ensino desde o início da aprendizagem formal, enfatizando a necessidade de que o mesmo seja alvo de intensas investigações científicas, a fim de que possamos garantir o papel formador da LE nesse contexto e preservar o direito do cidadão de aprender línguas na escola, efetivamente. (ROCHA, 2007b, p. 77).

Rocha (2008), entre outros, segue enfatizando a necessidade de políticas públicas que venham a regularizar a implementação do ensino de LE desde as séries iniciais do Ensino Básico, bem como a elaboração de diretrizes específicas para sua condução de forma mais adequada, a fim de minimizarmos, entre outros fatores, o caráter excludente com que esse ensino tem sido conduzido na educação regular, o que, a nosso ver, traria influências positivas frente a um processo avaliatório mais satisfatório e efetivo.

Nesse cenário, observa-se que o exame internacional de proficiência em língua inglesa, o YLE, tem sido, em vários casos, tomado como parâmetro de avaliação em escolas regulares particulares. Não temos conhecimento de estudos que tenham sido realizados para uma maior compreensão do mesmo e para justificar seu uso em contexto nacional no EF I.

Passamos, a seguir, a uma breve descrição do exame, apontando apenas suas principais características. A descrição completa e análise do YLE será realizada no Capítulo

III desta dissertação.

### 1.3 O exame YLE: uma breve descrição

O YLE (*Cambridge Young Learners English Tests*) é um conjunto de três exames de proficiência em língua inglesa (como língua estrangeira), nos níveis a saber, *Starters*, *Movers* e *Flyers*, elaborado e administrado pela Universidade de Cambridge UCLES (*University of Cambridge Local Exams Syndicate*)<sup>2</sup>, através da Cambridge ESOL (*English for Speakers of Other Languages*)<sup>3</sup>. Esse exame vem sendo aplicado desde 1997, para crianças numa faixa etária de 7 a 12 anos, em nível mundial. Trata-se de um exame padronizado, de larga escala, que em 2003 atingiu a marca de 295.000 candidatos de diferentes países (BAILEY, 2005).

No Brasil, tem sido aplicado em trinta e oito centros autorizados pela Universidade de Cambridge ESOL, distribuídos em todo território nacional, sendo que a rede de escolas de idiomas Cultura Inglesa é o principal centro aplicador e divulgador, não só do YLE, como também dos outros exames da UCLES.

O conjunto de exames avalia compreensão oral, leitura e escrita e expressão oral. É considerado pelo órgão elaborador como uma forma adequada de preparar o aluno em direção ao conjunto principal de exames de Cambridge, chamado de *Main Suite*<sup>4</sup>, os quais são designados para jovens e adultos.

Os objetivos do YLE, conforme declarados pela Cambridge ESOL são os seguintes:

- Apresentar uma amostra relevante e significativa de uso de linguagem.
- Promover um processo de ensino e aprendizagem efetivo.
- Encorajar o aprendizado futuro e ensino de língua Inglesa
- Medir de forma precisa e justa. (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

---

<sup>2</sup> UCLES-University of Cambridge Local Examinations Syndicate é um departamento dentro da Universidade de Cambridge envolvido na elaboração e aplicação de exames em nível internacional. Esse departamento é relacionado à avaliação e não ao ensino, com três principais áreas de operações, sendo o Cambridge ESOL uma delas.

<sup>3</sup> Cambridge ESOL (*English Speakers of Other Languages*), uma área de operações do UCLES, responsável pelos exames de Cambridge, entre eles o YLE, com representantes em vários países no mundo, inclusive no Brasil.

<sup>4</sup> Os exames de Cambridge (*Main Suite*) são KET (*Key English Test*), PET (*Preliminary English Test*), FCE (*First Certificate in English*), CAE (*Certificate in Advanced English*) e CPE (*Certificate of Proficiency in English*).

A descrição mais detalhada do exame em questão encontra-se no Capítulo III, item 3.1.

#### **1.4 Objetivos gerais da pesquisa**

Levando-se em consideração as especificidades do contexto de ensino e aprendizagem de LE, mais especificamente de LI no EF I brasileiro, temos como objetivo geral fazer uma análise do exame acima apresentado, a fim de buscarmos uma melhor compreensão de como se caracteriza esse exame e analisar, frente aos referenciais adotados neste estudo, orientados também pelas diretrizes oficiais estabelecidas para o ensino de LE na escola regular, sua adequação para uso no contexto de EFI.

#### **1.5 Objetivos específicos/perguntas de pesquisa**

Tomando como base os dados provenientes da análise proposta acima, procuramos investigar qual seria o impacto potencial que o exame YLE poderia vir a exercer no processo de ensino e aprendizagem de LI para crianças na escola regular do EF I, possibilitando tecer considerações sobre a adequação ou não do uso desse tipo de avaliação para esse contexto.

Para operacionalizar os objetivos acima propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual é o construto e quais são os objetivos do exame YLE?
2. O construto e os objetivos do exame são adequados para uso no EF I no Brasil?

#### **1.6 Metodologia**

Nesta seção abordamos as questões referentes ao percurso metodológico desta pesquisa. Para respondermos às perguntas propostas acima, desenvolvemos uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental de natureza qualitativa.

Segundo Gonsalves (2003, p. 34), a pesquisa bibliográfica é caracterizada pela

“identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros”, sendo a sua finalidade a de “colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”. Basicamente, a maioria dos estudos científicos requer uma pesquisa desse tipo, independentemente de sua natureza (GIL, 2002, p. 44).

Na pesquisa bibliográfica, o tipo de fonte de dados com o qual o investigador vai se deparar é a denominada fonte secundária, ou seja, “dados de segunda mão”, uma vez que “não se tem uma relação direta com o acontecimento registrado, mas sim com conhecimento através de elementos ou de sujeitos mediadores” (GONSALVES, 2003, p. 33).

Já na pesquisa documental, a fonte de dados é primária e, de acordo com Gil (2002, p. 45), “constituída de documentos que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Na tentativa de superar a idéia de que documento é somente aquilo que foi escrito oficialmente, citamos André e Lüdke (1986), que definem o termo documento como qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação, incluindo leis e regulamentos, cartas, memorandos, livros, estatísticas, entre outros. Gonsalves (2003, p. 32) enfatiza, ainda, que documento “corresponde a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em material durável”.

O presente estudo caracteriza-se, portanto, como documental, uma vez que utiliza documentos como fonte primária de dados para realizar as investigações. Os documentos a serem analisados são aqueles referentes ao exame de proficiência em LI, o YLE. Além da amostra propriamente dita do exame, são também considerados o Manual do Candidato, o Manual para Professores e a publicação *Research Notes*.

Com o objetivo de fundamentarmos teoricamente as relações acima propostas e consequente análise, realizamos uma pesquisa bibliográfica utilizando fontes secundárias de dados, isto é, amparando-nos em dados advindos de estudos já concluídos sobre o tema em questão. Portanto, buscamos nesta pesquisa o que já foi publicado em relação ao contexto formal e atual de ensino e aprendizagem de LE/LI para crianças em nosso país e ao exame YLE. Nos apoiamos também em uma bibliografia que venha a sustentar as

concepções que consideramos válidas para nortear a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem como um todo de forma mais satisfatória.

No que diz respeito à natureza dos dados, optamos então por uma pesquisa do tipo qualitativa, considerando que há a preocupação com a compreensão, interpretação e análise do exame YLE, enquanto inserido em contexto nacional. A partir dessa análise podemos obter dados que nos permitam concluir qual é o construto do exame, apontar eventuais semelhanças e/ou diferenças ao construto que consideramos adequado para embasar o ensino de inglês para crianças.

## **1.7 Organização da dissertação**

A presente dissertação está dividida em quatro partes:

No **Capítulo I** apresentamos a trajetória desta pesquisa, o que inclui uma contextualização das questões a serem investigadas, breve panorama do contexto nacional de ensino de LE, descrição básica do exame YLE, a relevância e justificativa da pesquisa, os objetivos gerais, as perguntas de pesquisa e a metodologia a ser usada para respondê-las.

O **Capítulo II** destina-se à fundamentação teórica do estudo e a uma revisão de trabalhos com vistas a uma melhor compreensão das questões que são investigadas nesta dissertação. Uma vez que estamos tratando do ensino de LI no EF I, discutimos os referenciais oriundos de leis e parametrizações oficiais, voltadas ao ensino de línguas, por se tratarem de referências para a condução de qualquer processo educativo na Educação Básica. Tratamos, também, de assuntos relativos à natureza das crianças como aprendizes, objetivos de ensino de LE no EF I e suas implicações para a avaliação. Abordamos, ainda, questões relacionadas à avaliação em geral, mais especificamente, conceitos de proficiência, tipos de exames, validade, confiabilidade, efeito retroativo, entre outros.

No **Capítulo III** realizamos a descrição e análise dos documentos que consideramos relevantes para o presente estudo, quais sejam, o exame YLE propriamente dito, manuais (do candidato e do professor) e publicações do órgão elaborador que contêm informações relevantes para a nossa análise. A descrição do exame em seus três níveis é realizada com base em informações obtidas através de sítios eletrônicos, tanto da entidade

elaboradora dos exames, como de órgãos autorizados a representá-la ou aplicar o exame e através de autores que fazem referência ao mesmo (MCKAY, 2006; BAILEY, 2005).

Depois de realizadas a descrição, análise e conclusões, trazemos as considerações finais, sugerimos encaminhamentos e apresentamos sugestões para pesquisas futuras que possam contribuir para um processo de avaliação de LE mais adequado ao EF I no contexto nacional, promovendo condições para que esse ensino se torne mais efetivo, crítico e condizente com as necessidades de nosso país.

## **Capítulo II**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam o presente estudo, o que inclui princípios defendidos por diversos autores no que tange à abordagem de ensino de LE. Explicitamos, ainda, os pressupostos do ensino de LI no EF I, atentando, particularmente, para a área de avaliação. Na medida em que orientações oficiais são importantes referências para a condução de qualquer processo educativo na Educação Básica, abordamos, ainda neste capítulo, os referenciais oriundos de leis e parametrizações oficialmente voltadas ao ensino de línguas.

Para tanto, iniciamos especificando os direcionamentos oficiais, com o intuito de salientar pressupostos e visões que oficialmente são aferidas à materialização do ensino e aprendizagem de LE em contexto formal. Estas informações são relevantes, uma vez que fornecem suporte para a caracterização do ensino de línguas em contexto nacional como um todo e apresentam subsídios teórico-práticos para a orientação e concretização do processo, supostamente, no que tange ao EF I.

Uma vez que estamos pesquisando o uso de um exame de proficiência em língua inglesa para crianças no EF I, discutimos, a seguir, as características das crianças como aprendizes de língua, as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de LE na infância sob uma perspectiva sociointeracionista, e as respectivas implicações para a avaliação.

Posteriormente, discorreremos sobre assuntos diretamente ligados ao conceito de avaliação, seus diferentes tipos, exames externos e conceito de proficiência. Tratamos, mais especificamente, dos exames de proficiência, trazendo considerações sobre questões de validade e concluímos este capítulo comentando sobre efeito retroativo.

#### **2.1 LDB e sua relação com os Documentos Oficiais e o ensino de LE no FI**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em dezembro de 1996 através da lei no. 9.394 e publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de

1996 regulamenta o sistema de educação nacional e encontra-se em vigor até o presente momento.

Conforme o Art. 22º da Seção I, Capítulo II:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira moderna dentro dos currículos do ensino fundamental e médio, segundo o parágrafo 5º do Art. 26º da mesma seção e capítulo,

Na parte diversificada do currículo será incluído, **obrigatoriamente, a partir da quinta série**, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (grifo nosso)

Portanto, de acordo com a LDB, o ensino de língua estrangeira somente é obrigatório a partir da 5ª série, sendo o mesmo facultativo de 1ª a 4ª séries do EF I. Dada a natureza optativa desse ensino, apesar da considerável expansão do mesmo, não há parâmetros oficiais que venham a orientá-lo.

Nesse sentido, para tecermos considerações sobre o que se espera do ensino de LE no EF, as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem e objetivos propostos, trazemos os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira que servem de orientação para o Ensino Fundamental II, ou seja, da 5ª a 8ª séries.

## 2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (PCN-LE)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados em 1996 pelo MEC com o intuito de servir de referência para o Ensino Básico em todo o país. Fazemos referência aos PCN de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE), o qual apresenta considerações gerais sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas, sua natureza e objetivos, a inclusão da LE no ensino fundamental, seu papel na construção da cidadania e sua relação com os temas transversais<sup>5</sup>. O citado documento traz, também, os conteúdos propostos, discute

---

<sup>5</sup> Os temas transversais dos PCN são ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, educação sexual, trabalho e consumo.

avaliação com orientações para uma avaliação formativa e apresenta orientações didáticas.

Os PCN-LE (1998, p. 6) expressam a intenção de promover uma “transformação positiva no sistema educativo brasileiro”, frente à necessidade de se construir uma escola “voltada para a formação de cidadãos”.

Conforme expresso na LDB, a aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão, entretanto, o documento aponta que, apesar do conhecimento de LE ser altamente prestigiado na sociedade, o ensino da mesma está deslocado da escola, mas que é lá que deve ocorrer.

Os PCN-LE explicitamente privilegiam uma visão sociointeracional de linguagem, visando o engajamento discursivo do aluno no processo de construção de significados. Apresentam uma concepção de aprendizagem sociointeracional entendendo que:

Aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional e enxergando que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparem. (PCN-LE, 1998, p.58).

Os temas centrais, segundo a proposta do documento, são “cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (PCN-LE, 1998, p.6). Esses temas devem se articular com os temas transversais para possibilitar o uso da “aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana” (PCN-LE, 1998, p.19). Ressalte-se que a transversalidade é um importante fator para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, corroborando, assim, para a consolidação do papel formativo do ensino (ROCHA, 2006).

Nesse sentido, podemos afirmar que as concepções privilegiadas neste estudo encontram eco no documento oficial acima, o qual está calcado em uma visão sociointeracional de linguagem, ensino e aprendizagem, tendo a intenção de promover transformações no contexto educacional frente à necessidade de se educar para a cidadania.

Vale ressaltar que, embora os PCN-LE proponham uma abordagem sociointeracional, a prática real nas escolas se mostra calcada em teorias gramaticalistas,

que se mostram inadequadas para a condução de um ensino crítico voltado para a cidadania.

### **2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª à 4ª séries (primeiro e segundo ciclos)**

Consideramos importante abordar esse documento pois, apesar de não apresentar referência do ensino de língua estrangeira uma vez que é facultativo no 1º e 2º ciclos do EF I, o mesmo nos traz informações que dizem respeito aos objetivos gerais apontados.

O documento reconhece como objetivo da escola formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, bem como capazes de interferir criticamente na mesma para transformá-la. Da mesma forma que os PCN-LE, o documento está calcado em uma visão sociointeracionista de ensino e aprendizagem.

### **2.4 Características da criança como aprendiz e especificidades do processo de ensino e aprendizagem de línguas na infância**

Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças apresenta uma série de especificidades e possui uma natureza diferenciada do ensino para adolescentes e adultos devido às características dos jovens aprendizes, sendo direcionado por objetivos diferentes, levantando, conseqüentemente, questões específicas com relação ao processo avaliatório.

Cameron (2001, p. 214) explicita alguns pontos a serem atentamente considerados no processo de ensino e aprendizagem para crianças: *idade*, *conteúdo* (foco na oralidade, desenvolvimento de vocabulário e uso da linguagem sob perspectivas sociointeracionais), *métodos de ensino* (uso interativo de jogos, músicas, rimas, etc.), *objetivos* (linguísticos, cognitivos e socioculturais) e as *teorias de aprendizagem* (entre as quais privilegia a teoria vygotskiana e portanto os conceitos de ZDP<sup>6</sup> e Andaimento<sup>7</sup> “*Scaffolding*”).

---

<sup>6</sup> ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), conceito definido por Vygotsky (1998) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, o qual é definido pela capacidade de resolução de problemas sem ajuda de um par mais capaz, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolução de problemas mediante auxílio.

Dentro dessa perspectiva, primeiramente iremos discutir as especificidades das crianças como aprendizes de línguas, passando, a seguir, às considerações acerca de referenciais teóricos, objetivos e avaliação. Assim sendo, é relevante iniciar ressaltando que McKay (2006, p. 5) aponta três características que constituem as diferenças básicas entre o aprendiz criança e o aprendiz adolescente ou adulto, sendo elas: crescimento (físico, emocional, social e cognitivo), letramento e vulnerabilidade.

A este respeito, a autora explica que o crescimento físico é caracterizado pelo desenvolvimento rápido e contínuo das habilidades motoras. As crianças têm muita energia física, estão em contínuo movimento, cansando-se facilmente e se recuperando rapidamente, o que implica diferenças na maneira de conduzir o processo de aprendizagem nessa faixa etária. Ainda segundo a autora (op. cit., p. 6), de forma diferenciada do adulto, que se encontra num estado considerado mais estável, a criança está vivenciando um constante crescimento cognitivo, social, emocional e físico.

Além disso, as crianças têm um foco de atenção curto, distraem-se facilmente, tendem a abandonar uma atividade quando a consideram muito difícil, mudando para outra que lhes seja mais interessante. A criança apresenta também um foco de atenção espontâneo e periférico, enquanto que o adulto consegue conscientemente focar sua atenção na parte formal da língua, com uma maior capacidade de reter informações, de utilizar processos dedutivos e abstratos e lidar com regras e conceitos abstratos (BROWN, 2001).

Desse modo, no que diz respeito às atividades escolares, McKay (2006) aponta que as crianças se cansam mais por terem que ficar sentadas do que se tiverem que se movimentar. Ficam facilmente entediadas, adoram atividades físicas, normalmente participando das mesmas com bastante entusiasmo, barulho, às vezes até de forma agressiva. Crianças de 7 a 9 anos têm a necessidade de brincar, envolver-se em fantasia e diversão. Nesse período, elas estão ainda desenvolvendo a coordenação motora-visual (MCKAY, 2006, p. 10), sendo que essas habilidades continuam a se desenvolver até a adolescência.

---

<sup>7</sup> Andaimento (*Scaffolding*), conceito criado por Wood, Bruner & Ross (1976) diz respeito ao processo de cooperação entre pares que possibilita a um indivíduo resolver problemas que, no momento, não teria condições de solucionar sem ajuda.

Dos 5 aos 12 anos de idade, as crianças desenvolvem gradativamente a capacidade de pensar mais objetivamente de forma a conseguir raciocinar de maneira lógica e sistemática por ocasião da adolescência. Nessa faixa etária, para compreender e aprender, elas ainda fazem uso de experiências diretas, isto é, através de objetos e auxílio de elementos visuais.

Outro fator a ser levado em consideração é a questão do letramento<sup>8</sup>, pois, uma vez que os jovens aprendizes estão ingressando no ensino formal, estão no início de seu desenvolvimento conceitual e sua alfabetização em sua língua materna (doravante LM), portanto, vivenciando práticas de letramento em sua LM ao mesmo tempo em que aprendem a língua-alvo (MCKAY, 2006; ROCHA, 2007).

McKay (2006) explica que, com relação ao letramento na LM, presume-se que as crianças comecem a ler e escrever entre 5 e 7 anos de idade, já com habilidades orais bem desenvolvidas. O mesmo não ocorre com relação ao letramento em LE, pois, apesar de elas terem como base o processo de letramento em LM, falta-lhes o conhecimento oral da LE. Nesse sentido, a autora, enfatiza a relevância da oralidade para a aprendizagem de LE, tendo a LM como mediadora nesse processo.

McKay (2006) enfatiza que essas descrições são de caráter geral, pois devemos levar em conta que cada criança se desenvolve de maneira diferente, individual, em um tempo diferente, sendo também influenciada pelas experiências e pelo meio em que vive.

Quanto à questão da vulnerabilidade, podemos dizer que as crianças são muito sensíveis às críticas, elogios e aprovação, sendo que as experiências vividas na escola têm grande influência em sua auto-estima. As crianças precisam de experiências que as ajudem a ser bem sucedidas, a se sentirem bem consigo mesmas, contribuindo para que elas mantenham seu entusiasmo e criatividade (MCKAY, 2006).

Ao mesmo tempo em que as crianças estão aprendendo uma nova língua nos primeiros anos do ensino básico, elas estão se desenvolvendo social e emocionalmente. De acordo com McKay (2006), elas passam gradativamente do interesse exclusivo em si próprias para se interessarem pelos outros, passam a entender a relação delas com os

---

<sup>8</sup> Segundo Rojo (no prelo), o conceito de letramento, sob uma perspectiva sócio-cultural e crítica, pode ser, de forma bastante sucinta, definido como práticas sociais diversas que, de modo direto ou indireto, envolvem a leitura e/ou a escrita, devendo, portanto, ser concebido no plural – letramentos.

outros e desenvolvem a capacidade de atuar em grupo. Ocorre uma transferência gradual das necessidades de amor, segurança e reconhecimento, que eram anteriormente atreladas aos adultos, para necessidade de apoio e aprovação por parte de seus colegas.

O convívio social fora da família aumenta consideravelmente nos primeiros anos da vida escolar e as crianças começam a se sentir mais independentes. Entretanto, podem se sentir ansiosas quando isoladas de pessoas e lugares conhecidos. Elas são sensíveis a críticas e os sentimentos de sucesso ou fracasso dependem da forma como adultos e colegas as vêem (MCKAY, 2006).

É importante pontuar que todas as especificidades aqui mencionadas têm implicações diretas para o ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a avaliação. Nesse sentido, Cameron (2001) afirma que ensinar para crianças não é tarefa simples e que transcende a mera seleção de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante a aula. Para a autora, esse processo requer, por parte do professor, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos diferenciados daqueles para ensinar um adulto.

Moon (2000, p. 10), por sua vez, salienta que as crianças podem aprender uma língua de diversas e variadas formas, sendo restrita a visão de que as mesmas aprendem somente através da repetição, imitando ou traduzindo e, conforme acrescenta Rocha (2007a, p. 79), brincando despropositadamente. Entre os vários aspectos apontados pelas referidas autoras, podemos citar a necessidade de adequação de atividades ao desenvolvimento intelectual da criança, o curto foco de atenção, a necessidade de estímulo de todos os sentidos, o respeito aos fatores afetivos e o uso autêntico e significativo da linguagem.

Partindo desses pressupostos e alinhando-nos ao pensamento de Cameron (2001), consideramos que o sucesso do ensino e aprendizagem da língua-alvo depende, principalmente, do tipo e da qualidade de interação proporcionada ao longo do processo. Para que o ensino de LE nessa faixa etária seja efetivo, concordamos com a autora e defendemos o desenvolvimento de atividades que maximizem a aprendizagem da língua-alvo sob um enfoque sociointeracional, em detrimento de atividades que sejam simplesmente divertidas ou despropositadas. Assim sendo, para resultados positivos, passa a ser de fundamental importância a adoção de perspectivas teóricas que permitam o

desenvolvimento de práticas significativas na língua-alvo, sobre o que passamos a discorrer a seguir.

## **2.5 O ensino de LE para crianças sob perspectivas sociointeracionistas**

Privilegiamos, nesta pesquisa, uma visão sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem, defendendo o conhecimento como algo construído ativamente através da interação, tomando como referencial, principalmente, os estudos de Vygotsky (1978, 1998, 2001).

Vygotsky (1998, 2001) assevera que os processos mentais superiores, ou seja, nossa capacidade de planejar, avaliar, memorizar e raciocinar são culturalmente formados através da interação social, confirmando a importância da dimensão cultural no processo de ensino e aprendizagem de LE para crianças. Na concepção do teórico, a construção do conhecimento é mediada por instrumentos ou símbolos, sendo que a linguagem, nesse processo, assume papel central. Nessa perspectiva, a linguagem é considerada como o instrumento mais importante de crescimento cognitivo (VYGOTSKY, 1998; BRUNER, 1986).

Na perspectiva sociointeracional, Cameron (2001) afirma que o adulto, através da linguagem, medeia o mundo para torná-lo mais acessível para a criança. Esse conceito, conhecido como ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), concebido por Vygotsky, pode ser sucintamente explicado como o espaço entre o que a criança consegue fazer com a ajuda do outro (desenvolvimento potencial ou proximal) e o que ela consegue fazer sozinha de maneira autônoma (desenvolvimento real).

Assim sendo, sob premissas vygotskianas, é na interação que a linguagem se torna significativa, e é na interação com o outro (com um par mais capaz<sup>9</sup>), através da linguagem, que são construídos novos conhecimentos. Nessa perspectiva, é através da mediação dos pares e da linguagem, que o desenvolvimento real de agora se transforma em desenvolvimento potencial e vice-versa.

De acordo com Cameron (2001, p.19, 20), a criança está sempre buscando construir sentido e estabelecer um propósito com relação àquilo que os adultos dizem e

---

<sup>9</sup> Nesse contexto, o “par mais capaz” pode ser o professor, um adulto, colega mais experiente, entre outros.

pedem a elas que façam. Esse processo de construção de sentido ocorrerá a partir do ponto de vista da criança e do conhecimento que ela traz do mundo, que é ainda parcial e limitado. Nesse sentido, o conceito de ZDP, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo como no da linguagem, é de grande importância no ensino de LE para crianças.

Estreitamente ligado ao conceito de ZDP de Vygotsky, Bruner (1986) usa o termo Andamento (*Scaffolding*) para se referir ao apoio a ser dado à criança por um adulto ou por mais experiente, no sentido de construir o conhecimento. Esse termo poderia ser associado a um tipo de andaime que serve de suporte enquanto um prédio está sendo construído. Relacionamos esse conceito ao processo de ensino de LE para crianças, considerando que o professor pode auxiliar a criança dando um bom suporte para aprendizagem de línguas, ajudando-a, assim, a ser mais autônoma. Segundo Wood (1998), esse suporte pode ser dado de várias maneiras que, entre outras, implica chamar atenção para o que é mais relevante, adotar estratégias apropriadas, como por exemplo, oferecer explicações claras e encorajar a prática na língua-alvo, procurando relembrar a criança a respeito das tarefas a serem desenvolvidas e de seus objetivos. Cameron (2001), complementando, enfatiza que o bom suporte no processo de ensino e aprendizagem de LE é aquele que se ajusta às necessidades do aprendiz, permitindo que ele se torne mais competente.

Segundo Rocha (2007), sob uma perspectiva crítica e considerando a sociedade multicultural e multilíngue em que vivemos nos dias de hoje, marcada por desigualdades, a língua inglesa deve ser vista como um meio de nos tornarmos capazes de ultrapassar as barreiras culturais e de agir na construção de significados sobre quem somos, para que possamos, conforme defende Moita Lopes (2005), construir mundos sociais melhores, como também outros significados sobre quem somos, transformando a sociedade e a nós mesmos.

No ensino de LE para crianças, portanto, tomamos como referência a teoria sociointeracionista por entendermos que seus pressupostos são adequados para embasar o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo-nos subsídios para escolhermos os melhores caminhos, com vistas a atingirmos os objetivos justificadamente estabelecidos

desse ensino, através de práticas efetivas, podendo, assim, transformá-lo em um processo com melhores chances de sucesso.

Embasados, portanto, nas perspectivas teóricas apresentadas e apoiados em Cameron (2001, 2003), tomamos a oralidade como elemento central da aprendizagem de LE por crianças. Segundo a mencionada autora, a linguagem oral é o meio pelo qual a língua-alvo deve ser encontrada, entendida, praticada e aprendida.

Apesar da ênfase na oralidade, é importante ressaltar que Cameron (2001, 2003) não argumenta contrariamente ao ensino da escrita e da leitura em LE por reconhecer a sua importância para a formação global do aluno. A autora salienta, porém, que a prática dessas habilidades exige um grande esforço cognitivo por parte da criança, uma vez que a mesma não é simples ou natural. Assim, consideramos que o ensino de LE deve partir da prática oral, orientada por situações próximas às práticas familiares à criança, de forma a construir uma base para que a leitura e a escrita possam ocorrer de forma efetiva em séries posteriores, ou no momento considerado apropriado a cada situação de ensino.

Cameron (2001, p. 17) afirma que uma prática comum no ensino de línguas tem sido a de dividir a linguagem nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), acrescentando o ensino de gramática, vocabulário e fonologia. Esse tipo de abordagem distancia-se de uma visão de linguagem como uso real, voltado para a comunicação. Corroborando essa visão, citamos Rocha (2007, p. 29) que afirma ser importante nos distanciarmos da prática do ensino tradicional e fragmentado das quatro habilidades “em favor da prática natural da linguagem em situações reais de uso” de forma significativa e transformadora. A fim de agirmos nessa direção em sala de aula, a citada autora prossegue alertando para o cuidado em evitar que a criança enxergue a LE como um conjunto de palavras isoladas, sendo relevante “adotarmos uma abordagem com um foco maior em unidades discursivas” (ROCHA, 2007, p. 292).

Com relação ao trabalho com o vocabulário na aula de LE para crianças, Cameron (2003, p. 109) afirma que este “envolve a compreensão e o uso produtivo não apenas de palavras isoladas, mas de frases e blocos de enunciado” sócio-historicamente situados. A pronúncia, por sua vez, deve, também, transcender a prática de sons isolados, voltando-se para a produção oral em situações reais de uso, igualmente situadas.

No que diz respeito à abordagem da gramática no ensino e aprendizagem de LE na infância, corroboramos a visão de Cameron (2003, p. 109), que defende o trabalho sob uma perspectiva “interna e informal, contrapondo-se à gramática formal e externa”. Rocha (2007, p. 295), por sua vez, enfatiza que, nessa perspectiva, as atividades no ensino de LE para crianças devem ser vistas e analisadas em termos discursivos, “subordinadas à construção de sentidos produzidas em situações de uso significativo e situado da língua-alvo”.

Compartilhamos, portanto, com a afirmação de Cameron (2003, p. 107) de que a criança “busca o sentido em como a língua é usada na ação, na interação e com uma intenção”, o que nos leva a pressupor que um ensino calcado em práticas tradicionais que enxergue a língua como um sistema externo, constituído de formas linguísticas abstratas e palavras isoladas, não dê conta do processo.

Tendo descrito os principais referenciais aqui privilegiados para nortear o ensino e aprendizagem de línguas para crianças, passamos na parte que segue a tecer considerações sobre o uso de tarefas no processo, o que consideramos bastante compatível com as premissas aqui explicitadas.

### **2.5.1 Viabilizando práticas sociointeracionistas na sala de aula de LE para crianças**

O ensino de LE para crianças através de *tópicos* ou *temas* tem sido considerado bastante adequado por uma série de teóricos (CAMERON, 2001; SCOTT e YTREBERG, 1990; entre outros). Esse tipo de ensino é também conhecido como ensino de conteúdo (*content-based*), que, conforme definição de Cameron (2001), trata-se de um ensino em que diversas e variadas atividades estão inter-relacionadas através do seu conteúdo. Vale salientar que o termo conteúdo não é, aqui, associado às concepções gramaticalistas, e sim representam os tópicos/temas através dos quais os conhecimentos serão mobilizados, visando à construção de competências no ensino de LE para crianças.

Alguns fatores apontados como adequados com relação ao trabalho orientado por tópicos ou temas, conforme Scott & Ytreberg (1990, p. 84), é que o conteúdo se torna mais importante que a língua em si, os temas ajudam a acelerar o processo de aprendizagem, os tópicos despertam o interesse do aluno e permitem um ensino mais

personalizado, possibilitando o trabalho com todas as habilidades, respeitando-se a centralidade da construção de sentidos no processo.

Como exemplos de ensino baseado em temas Cameron (2001) aponta o trabalho com outras disciplinas (História: comparar o passado com presente, descobrir fatos sobre pessoas e lugares; Ciências: experiências, cultivo de plantas; Matemática: fazer gráficos e quadros, pesquisas; etc.), assuntos de interesse dos alunos, contos, festivais, comemorações locais, entre tantos outros. A autora alerta, entretanto, que a escolha do tema não é a parte mais difícil, sendo que esse tipo de ensino exige muito do professor no que diz respeito ao planejamento e à implementação.

É importante ressaltar que, segundo Brewster et al. (2002), quando bem concretizado, o ensino baseado em temas tem o potencial de produzir um processo muito significativo. Isso nos leva a considerar que o ensino temático representa uma alternativa interessante e adequada para que o aprendizado se concretize, uma vez que o mesmo cria oportunidades para o engajamento da criança na construção de sentidos, através da ação propositada e colaborativa na língua-alvo.

Segundo Rocha (2006), o ensino temático se mostra muito produtivo quando orientado por tarefas (SCARAMUCCI, 1999a). Nesse sentido, antes de discutirmos a questão desse tipo de ensino, faz-se necessário esclarecer o conceito do termo “tarefa”, o qual, de acordo com Scott e Ytreberg (2002, p. 49), é normalmente usado como sinônimo de atividade.

Para diferenciar os termos atividades (ou exercícios) e tarefas, os autores explicam que as atividades têm como foco o ensino dirigido e a aprendizagem de itens específicos de linguagem ou de habilidades, preparando os alunos para executarem as tarefas, as quais privilegiam uma aprendizagem mais significativa. Widdowson (1998), por sua vez, afirma que tarefas são entendidas como sendo desenvolvidas por meio de uma atividade comunicativa e as atividades (exercícios) são entendidas como um pré-requisito para se engajar na comunicação. Da mesma forma, Barbirato (2005), dentro de uma abordagem comunicativa, considera que as atividades servem como uma preparação para a comunicação.

Alguns aspectos citados por Brewster et al. (2002) mostram, de maneira semelhante, a diferenciação desses termos ao considerarem que as atividades são voltadas para a prática de linguagem (forma e significado), entretanto não são significativas em sua essência por se constituírem de um conjunto de operações cognitivas simples, levando o aluno a praticar uma série de itens de linguagem ou de sub-habilidades, seja individualmente ou em pares. Com relação às tarefas, os autores afirmam que elas envolvem um contexto específico, além de propósitos significativos, os quais levam os alunos a usarem a linguagem com objetivos reais. Os autores pontuam, ainda, que a tarefa “encoraja os alunos a personalizarem a linguagem, buscarem seus interesses e a usarem a linguagem de uma forma independente e criativa” (BREWSTER et al., 2002, p. 50).

Com relação, mais especificamente, à definição de tarefas, entendemos que há uma grande diversidade de concepções advindas de diferentes visões teóricas e diferentes olhares para o termo (XAVIER, 1999; BARBIRATO, 2005). Parece-nos interessante trazeremos as reflexões de Xavier (1999) com relação às concepções de diferentes autores:

Todas essas definições trazem diferentes olhares para o termo ‘tarefa’. Algumas delas salientam a importância do propósito comunicativo (Scaramucci, 1996 e Willis, 1996a), outras enfatizam os processos cognitivos e/ou interacionais (Richards et al., 1986; Prabhu, 1987; Candlin, 1987 e Nunan, 1989) e em outras definições, a tarefa é vista sob a perspectiva do professor, que elabora planos de ação, e na perspectiva do aluno, que a executa como um plano real (Breen, 1984). Existe, no entanto, um ponto de convergência entre essas definições, isto é, todas elas tratam a tarefa como um veículo de fomento à interação com foco no significado. (XAVIER, 1999, p.32).

Neste estudo nos apoiamos em Scaramucci (1999a) que define tarefas como um tipo de atividade significativa e situada, refletindo uma situação real de uso da linguagem, sendo operacionalizada através de uma proposta que promova uma interação levando em consideração o contexto, o gênero, o propósito especificado e o(s) interlocutor(es) envolvidos.

Rocha (2006) afirma que o ensino baseado em tarefas tem o potencial de promover ações interdisciplinares e multiculturais nas aulas de LE para crianças. Dessa forma, na sociedade contemporânea, plurilíngua e multicultural, em que vivemos, o ensino temático aliado às tarefas, mostra-se bastante efetivo e adequado.

Nesse sentido, salientamos que esse tipo de ensino permite a integração de aspectos sócio-culturais ao processo, possibilitando, dessa maneira, o desenvolvimento inter-cultural (BYRAM e DOYÉ, 1999; ELLIS, 2004) do aprendiz. Corroborando a importância do ensino nessa vertente, Rocha (2007, p. 298), pautando-se em Holderness (1995), afirma que, através de um ensino calcado em uma vertente holística e intercultural, “as crianças não mais aprendem a língua pela língua, sendo que a aprendizagem da LE ocorre visando a ampliar e a estender os horizontes do aprendiz”, tornando-a, dessa forma, mais significativa e mais próxima do mundo da criança.

Halliwell (1992), apud Rocha (2007), sugere que o ensino de LE seja relacionado a outras disciplinas do currículo, sustentando, desse modo, a formação integral do aprendiz através da interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, podemos trabalhar diferentes linguagens com a criança, envolvendo a ligação entre o ensino de línguas e tecnologia, bem como o trabalho com a diversidade cultural (dança, pintura, teatro, entre outros). Esse trabalho pode ser realizado de várias formas. Entre várias outras maneiras, citamos como exemplo o uso do conteúdo de outras disciplinas na aula de LE.

Assim sendo, McKay (2006, p. 98) acrescenta que, através de tarefas, as crianças têm a oportunidade de mostrar a capacidade de uso da língua, construindo significados a partir da interação de acordo com seus próprios propósitos, de maneira espontânea e de acordo com o contexto, o que traz implicações diretas para a avaliação. Considerando os aspectos expostos, reconhecemos que o uso de tarefas no processo de ensino-aprendizagem LE para crianças é bastante apropriado, uma vez que envolve interações mais significativas, com objetivos reais de uso da linguagem, em uma situação específica, o que, a nosso ver, potencializa a aprendizagem.

### **2.5.2 Objetivos de ensino e implicações para a avaliação de LE para crianças**

Uma consideração corroborada por diversos autores (McKAY, 2006; BREWSTER et al., 2002; entre outros) é a de que o ensino de LE para crianças, por estarem elas em pleno desenvolvimento, deve contribuir para o seu desenvolvimento global, podendo assim auxiliá-lo em seu crescimento cognitivo, social, cultural, bem como o linguístico. Em vista das especificidades do ensino de LE para crianças, faz-se necessário

traçar objetivos claros e adequados, que possam nortear o processo de ensino e aprendizagem a fim de que o mesmo venha a cumprir com seu papel formativo. No que tange ao processo avaliatório, ressaltamos que esses objetivos, que seguem abaixo mais especificamente descritos, devem ser retomados na avaliação.

Segundo Rocha (2006), o objetivo central da aprendizagem é o de fazer com que a criança aprenda a expressar sentidos na LE, interagindo com o outro em novos discursos que lhe sejam relevantes, por meio de interações propositadas, significativas, em ambientes seguros, que lhe permitam agir colaborativamente, considerando-se seus valores, identidades e interesses.

Nessa perspectiva, o papel da LE é o de contribuir para formação cidadã, preparando o indivíduo para a ação crítica na sociedade atual, o que corrobora os princípios para o desenvolvimento (meta)cognitivo, linguístico, socio-cultural que devem orientar o ensino de LE para crianças (BREWSTER et al., 2002), sob perspectivas críticas (Rocha 2006, 2007).

Consideramos, portanto, que o ensino de LE no EF I deve ser orientado por objetivos específicos pautados nas premissas defendidas neste estudo, primando pelo desenvolvimento social, cognitivo e linguístico da criança, com vistas à atender às diretrizes estabelecidas para a educação básica, através de documentos oficiais em nível federal<sup>10</sup>, quais sejam, a LDB (Lei de Diretrizes Básicas), PCN I (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental I, 1º e 2º ciclos, 1ª à 4ª séries) e PCN LE (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II, 3º e 4º ciclos, 5ª à 8ª séries). Esses documentos estabelecem, de maneira geral, que o Ensino Básico deve assegurar a formação do cidadão, promovendo acesso a um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, de forma que o mesmo possa agir na sociedade de forma crítica e protagonista, bem como ser capaz de interferir criticamente na mesma para transformá-la.

Nesse sentido, Rocha (2007a) aponta que, no EF I, o ensino de LE deve ser realizado através do trabalho com a inter e a multiculturalidade, com vistas a:

---

<sup>10</sup> Esses documentos serão apresentados e discutidos com maior propriedade no Capítulo II.

auxiliar a criança a construir um caminho que a ajude a ampliar o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças, a integrá-la no mundo globalizado da tecnologia e da informação, a fim de fortalecer a sua autoestima e seus valores, capacitando-a a agir, a comunicar em LE na sociedade plurilíngue e pluricultural em que está inserida, assegurando-lhe igualdade de oportunidade, também no que se refere ao direito a esse ensino (ROCHA, 2007, p. 82).

Com o propósito de atingirmos os objetivos citados no ensino de LE na infância e retomá-los adequadamente no processo avaliatório ou em grandes exames, reiteramos um fator importante salientado por Alderson (2006) e McKay (2006) de que são necessárias investigações mais aprofundadas com relação aos níveis e tipos de proficiência<sup>11</sup> desejados nesse cenário, para podermos avaliar efetivamente e com o devido embasamento.

Finalizando, enfatizamos que, além de corroborar os objetivos formativos aqui definidos como norteadores do ensino de LE para crianças, o construto orientador da avaliação deve ser condizente com as visões de aprendizagem de linguagem defendidas e devidamente descritas neste estudo, bem como condizente com a natureza da criança como aprendiz de línguas.

## **2.6 A avaliação**

De acordo com Scaramucci (1997), no contexto educacional, e mais especificamente no contexto de ensino de LE, a avaliação é vista de maneira contraditória, uma vez que, se por um lado é muitas vezes subestimada e vista com descaso, por outro é supervalorizada à medida que é considerada um instrumento promocional, índice de status do aluno. Nessa concepção, “avaliar” torna-se sinônimo de “dar nota”, seja ela numérica ou através de conceitos, com objetivos promocionais (aprovação ou reprovação), de estabelecer o índice do status do aluno (classificação) e até de controle disciplinar.

Xavier (1999a, p. 101), corroborando as idéias acima, afirma que “a supervalorização das notas em detrimento da verdadeira concepção de aprendizagem é um fenômeno que reforça as práticas avaliativas classificatórias e acentua uma cultura de ensinar e aprender para a nota”. Essa visão reducionista tem permeado o contexto

---

<sup>11</sup> Conceito de proficiência abordado no item 2.7.2 deste capítulo.

educacional, contribuindo para perpetuar concepções equivocadas com relação às funções da avaliação, gerando conflitos e atitudes negativas com relação à avaliação.

Luckesi (2003, p. 35) aponta que as decisões no cotidiano escolar, com base na avaliação, normalmente se voltam para a classificação do aluno em um determinado nível de aprendizagem. Com essa função, a “avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”. Ao invés de ocupar-se em diagnosticar e solucionar problemas de aprendizagem, a avaliação fica reduzida à função classificatória ou somativa. Já com relação à função diagnóstica, o autor evidencia que a avaliação

constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. (LUCKESI, 2003, p. 35).

Com relação ao acima exposto, Scaramucci (1997 e 1999), afirma ser a função mais ampla da avaliação a de:

coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico, contínuo, para tomada de consciência, para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. É portanto um mecanismo propulsor da formação ativa e crítica do aprendiz e, portanto, um momento educativo por excelência. (SCARAMUCCI, 1999, p. 122).

Neste estudo, portanto, concebemos a avaliação como um processo contínuo e formativo, que, além de fornecer informações qualitativas sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em LE, ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar, contribuindo não somente para o crescimento, aprendizagem e autonomia do aluno, como também para o aperfeiçoamento da prática docente a partir de uma análise da necessidade de redirecionamentos de ações.

Um aspecto importante da avaliação, que é o seu papel integrador entre o ensino e a aprendizagem, é evidenciado por Scaramucci (1997 e 1999) ao apontar que “vale a pena investir na avaliação, dado seu papel integrador entre o ensino e a aprendizagem”, pois na opinião da autora é na avaliação que está “grande parte dos problemas de nosso ensino e também grande parte de suas soluções, considerando-se a relação simbiótica que

mantém com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o poder que a envolve” (SCARAMUCCI, 1999, p. 115). A avaliação, dessa forma, é considerada como um mecanismo potencial para a implementação de mudanças no processo educativo.

McKay (2006, p. 25), sobre a avaliação na infância, aponta que, além do potencial transformador do ensino, a avaliação pode exercer, implícita ou explicitamente, influência sobre as crianças e sobre o contexto em que a mesma ocorre. Tratando-se de um contexto formal de aprendizagem, a autora enfatiza que as crianças são bastante vulneráveis quanto à avaliação, a qual transmite mensagens de valor e status, podendo, dessa forma, perpetuar relações de poder na sociedade. Acrescenta, ainda, que é imprescindível que professores, administradores e outros agentes da educação examinem conscientemente o impacto que a avaliação pode vir a causar, tomando decisões que propiciem uma influência positiva para o presente e futuro do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Nesse sentido, Xavier (1999a, p.99) afirma que a avaliação tem seu lado ideológico, carregando “intenções, ideologias e concepções de ensino e aprendizagem do professor” e, podemos acrescentar, de elaboradores de exames. A autora prossegue sugerindo:

Há necessidade de repensarmos os procedimentos didático-pedagógicos que seguimos, os tipos de tarefa ou exercícios que adotamos, as habilidades e formas de raciocínio que privilegiamos e os propósitos da avaliação que estabelecemos, porque é com base nas concepções que permeiam a nossa ação pedagógica que é possível definir o que esperamos como “ideal” para a aprendizagem e se esse “ideal” é relevante e significativo para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na vida social. (XAVIER, 1999a, p. 99).

Ao fazermos uma transposição para o contexto desta pesquisa, em que um exame externo de proficiência em língua inglesa é utilizado no EF I, torna-se necessário levarmos em consideração os aspectos mencionados, pois eles são fundamentais para realizarmos nossa análise sobre a adequação da aplicação do YLE.

### **2.6.1 Avaliação e aplicação de exames**

Até o momento, tratamos de aspectos gerais da avaliação. Passamos agora a discutir, mais especificamente, as questões envolvendo testes ou exames, termos esses

considerados sinônimos no presente estudo.

Conforme Scaramucci (1999, p. 117), há uma confusão entre avaliar e dar provas. Na literatura em língua inglesa sobre avaliação, encontramos a diferenciação entre os termos “*assessment*” e “*testing*”, entretanto, na língua portuguesa usamos o termo “avaliação” para nos referirmos a ambos.

Allan (1999, p. 20), em artigo dedicado a contrastar esses dois termos, explica que a principal e mais óbvia diferença é a de que “testes são considerados como eventos, fotografias instantâneas, breves momentos”, na realidade uma avaliação de produto que reflete um longo processo de aprendizagem de uma língua, enquanto que a avaliação se baseia em amostras de desempenho muito mais significativas, e em um repertório bem mais extenso, de uma forma processual.

A avaliação, em contraposição ao teste, reflete uma série de objetivos mais abrangentes (aprender-a-aprender, objetivos atitudinais, bem como objetivos linguísticos) (ALLAN, 1999, p. 20). O autor prossegue enfatizando que a avaliação, no seu sentido amplo, não se resume unicamente à avaliação do aluno pelo professor, citando outros instrumentos avaliatórios, como avaliação por colegas, auto-avaliação, auto-avaliação negociada e portfólios, elementos esses que contribuem positivamente para uma avaliação formativa, podendo vir a gerar um efeito benéfico potencial para o processo de ensino e aprendizagem.

Embora a avaliação do tipo processual, com objetivos formativos, seja considerada mais benéfica, principalmente no contexto de ensino e aprendizagem de LE para crianças, reconhecemos que problemas como a inadequada formação de professores e visões equivocadas sobre avaliação, entre outros fatores, podem vir a exercer efeito negativo no processo de ensino e aprendizagem como um todo. Nessa perspectiva, não consideramos que a avaliação de processo, por si só, garanta um efeito benéfico no ensino, pois isso dependerá da maneira como a mesma é conduzida, devendo, para tanto, estar atrelada a vários elementos que venham a contribuir para obtenção de bons resultados.

Uma vez explicitada a diferença entre a avaliação e a aplicação de testes ou exames<sup>12</sup>, passamos a tratar de assuntos mais específicos relacionados a exames externos, visto que é de nosso interesse analisar o exame YLE e respectivo uso em contexto nacional no EF I.

## 2.7 Exames

Os exames externos de larga escala, desenvolvidos para serem administrados para um grande número de pessoas, são normalmente padronizados e elaborados a partir de uma base consistente de procedimentos envolvendo várias etapas. Segundo McKay (2006, p. 315), esses exames são utilizados por diversos motivos:

- São mais viáveis em termos de custo e tempo de desenvolvimento, uma vez que os recursos estão centralizados em uma organização ou setor especialmente designado para isso;
- São, normalmente testes de “papel e lápis”, pois são mais fáceis de serem aplicados e corrigidos e de atribuir-se uma nota ou conceito;
- Os exames, quando elaborados com base em pesquisa, têm normalmente credibilidade;
- Apresentam potencial de comparabilidade.

Esses exames são elaborados com base em etapas com procedimentos específicos. Bachman e Palmer (1996) identificam três etapas diferentes, a saber: fase de *design*, de operacionalização e de administração. Vale ressaltar que, de acordo com McKay (2006, p. 319) embasada nos autores (op. cit.), essas fases são basicamente seguidas de forma linear, entretanto, podem ser seguidas de forma interativa, ou seja, permitem que os elaboradores voltem para as fases anteriores caso encontrem alguma coisa nova, ou tenham que retificar algum problema.

Na fase de *design* os elaboradores coletam as informações necessárias para servirem de base para as próximas fases. A autora esclarece que, nessa fase são estabelecidos:

- os objetivos dos testes, o domínio de uso da língua-alvo (*target language use domain*), o tipo de atividades/tarefas e as características dos candidatos;
- o construto que irá nortear o exame (visão de língua, linguagem, avaliação);

---

<sup>12</sup> Neste estudo usamos os termos teste e exame como sinônimos.

- plano para avaliação das qualidades de uso (validação);
- os recursos disponíveis e respectivos planejamento e gerenciamento dos mesmos.

A fase de operacionalização se caracteriza pelo preparo das especificações das atividades/tarefas dos exames, as respectivas instruções e especificação dos critérios de correção e pontuação (*scoring*). Na fase de administração é feita a pilotagem do teste (*try out*), envolvendo procedimentos para se aplicar o teste e obter *feedback* bem como os procedimentos para análise dos resultados dos testes (*scores*).

### 2.7.1 Tipos de exames ou testes

Com o objetivo de situarmos o exame em foco nesta pesquisa, apoiamo-nos em Hughes (2003) para apresentarmos, de maneira sucinta, uma classificação dos tipos mais comuns de testes/exames de acordo com o propósito, quais sejam:

- **Acesso/entrada** – utilizados para o controle de acesso ao ensino (superior, pós-graduação, entre outros)
- **Classificação** – utilizados para identificação do nível de proficiência de um indivíduo para colocá-lo em um curso, nível ou grupo adequado.
- **Rendimento** (parcial ou final)– normalmente usado para informar se um aluno atingiu os objetivos propostos durante um determinado período de tempo, ou no final de um curso.
- **Proficiência** – utilizado para avaliar a proficiência de um indivíduo, isto é, o uso futuro da língua pelo mesmo, seja de modo geral, ou para propósitos específicos, não necessariamente ligado a um programa de ensino.

McNamara (2000, p. 5) apresenta uma diferenciação dos tipos de exame dependendo da forma como o mesmo foi desenvolvido e qual o uso para o qual ele foi designado, ou seja de acordo com o *método* e com o *propósito*. Apresentamos, então, duas classificações básicas de exames com relação ao método: o tradicional exame de *papel-e-lápis* e o exame de *desempenho*.

Os exames de *papel-e-lápis*, de acordo com o autor (op. cit.), assumem a forma da tradicional folha de exame e são usados tipicamente para avaliar o conhecimento dos

componentes da língua separadamente (gramática, vocabulário, etc.) ou compreensão oral e de leitura, normalmente com exercícios de múltiplas alternativas em que apenas uma delas está correta, ou tenha resposta fixa, o que facilita em termos de correção, entre outros. Esse tipo de teste não é indicado dentro das concepções teóricas adotadas neste estudo, uma vez que não permite o uso de tarefas que promovam interações significativas e não leva em consideração aspectos tidos como importantes para o processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento global do aluno.

Já no exame de *desempenho*, as habilidades linguísticas são avaliadas em um ato de comunicação através de tarefas que simulam um contexto real de comunicação. O conceito de exame de desempenho é mais apropriadamente discutido no item 2.7.4 deste capítulo.

Partindo-se do pressuposto que diferentes objetivos requerem procedimentos distintos na elaboração dos instrumentos de avaliação, McNamara (2000), Scaramucci (2000), Hughes (2003), entre outros, consideram que é de grande importância a clara distinção entre os diferentes tipos de exame, pois isso é “fundamental para a elaboração, escolha de exames mais apropriados a determinados contextos e, principalmente, para a validação<sup>13</sup> desses exames” (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Tomando como referência a distinção entre o exame de rendimento e o de proficiência, por exemplo, enquanto o primeiro é um tipo de avaliação que está associada ao processo de ensino que a antecedeu, o de proficiência preocupa-se com o uso futuro da língua, sem necessariamente se referir à instrução formal (ou não) que o precedeu, sendo sempre, portanto, um exame externo. O exame de proficiência será discutido com maior propriedade em seção posterior.

No caso do exame de rendimento, Scaramucci (2000, p. 15) pontua que o mesmo é específico e local, pois descreve a aprendizagem de um determinado programa que o antecedeu, sendo que os instrumentos para avaliação são elaborados com base em um *syllabus*, materiais ou no currículo. McNamara (2000, p. 6) acrescenta que os testes de rendimento, uma vez que estão ligados a um programa de ensino, podem ser normalmente

---

<sup>13</sup> Validação é o processo de “testar o teste”. Os elaboradores de um exame devem validar as inferências feitas a partir dos resultados, no sentido de garantir a defensibilidade das interpretações feitas (MCNAMARA 2000).

aplicados no final de um curso, ou fazer parte de portfólios, entre outros, acumulando, portanto, evidência, durante ou no final de um curso, para podermos estabelecer se houve progresso ou não no aprendizado e onde esse progresso ocorreu ou não, em relação aos objetivos estabelecidos em um determinado programa ou curso. Nesse sentido, o autor considera que os exames de rendimento devem dar apoio ao ensino ao qual estão relacionados.

Com relação à escolha do tipo de teste a ser usado ou elaborado, Hughes (2003, p. 8) afirma que, um tipo de teste considerado ideal para um determinado propósito, pode ser bastante inadequado para outro propósito que não aquele para o qual foi designado. Portanto, ao elaborar ou escolher um determinado tipo de teste, devemos ter bastante claro os objetivos, propósitos, necessidades, recursos disponíveis, para uma situação específica de uso, pois cada situação é única.

Considerando-se que o foco desta pesquisa está em um exame de proficiência, dedicaremos a próxima seção para discutir, primeiramente, o conceito de proficiência para depois tratar desse tipo de exame.

### **2.7.2 Conceito de proficiência**

Antes de tratarmos de exames de proficiência, faz-se necessário tomarmos o termo proficiência para sua devida conceituação. Na área de linguagem, esse termo é frequentemente utilizado para se referir ao conhecimento, domínio, capacidade, habilidade, entre outros, de uso de uma língua. Apesar de ser um conceito muito usado, trata-se de um termo que carece de uma definição mais precisa. A falta de consenso com relação à sua natureza e conceituação mostra que é um termo que não tem sido adequadamente entendido e avaliado, gerando divergências em resultados de pesquisas, problemas com relação às decisões a serem tomadas, entre outros.

Scaramucci (2000, p. 13) enfatiza que, no que diz respeito ao uso na área da linguagem, “ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos”, ou seja, uma série de termos são usados sem uma explicação do que aquilo realmente significa. Além disso, prossegue

apontando que esse tipo de conceito de proficiência “parece ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal” como se a proficiência nativa fosse única e monolítica, o que não é corroborado pela autora.

Com o objetivo de contribuir para um melhor entendimento do que é proficiência com referência à área da linguagem, Scaramucci (op. cit.) faz distinção entre o uso *técnico* (sentido mais restrito e usado, principalmente, no contexto de avaliação de LE) e *não-técnico* (sentido amplo – usado por leigos, mas também encontrado muitas vezes na literatura de ensino) do termo.

Como exemplo do uso não-técnico, podemos ressaltar julgamentos do tipo “Ele é proficiente em inglês”, os quais normalmente são feitos por leigos, de maneira impressionista, sem a explicitação dos critérios usados nesse tipo de avaliação. Segundo a Scaramucci (2000), corroborada por Lanzoni (2004), subentende-se um ponto de corte entre proficiência e não proficiência, sendo todos os níveis inferiores considerados como não-proficientes, demonstrando ser esse um conceito absoluto, de tudo ou nada.

O uso técnico de proficiência, segundo Scaramucci (2000), principalmente no contexto de avaliação de LE, também se refere ao domínio, funcionamento ou controle operacional da língua. Entretanto, a autora enfatiza que não existe um ponto de corte como no caso anterior, havendo uma gradação de proficiência. Nesse sentido, haveria vários níveis de proficiência, mostrando graus diferentes de acordo com a situação específica de uso, tratando-se, dessa forma, de um conceito relativo.

Entendemos neste estudo, portanto, proficiência como um conceito relativo, que implica a existência de diferentes proficiências dependendo das especificidades das situações de uso da língua, ao invés de considerarmos uma proficiência única, absoluta e monolítica baseada na do falante nativo ideal. Nesse sentido, ao invés de dizer que uma pessoa é proficiente em inglês, seria mais adequado dizer que uma pessoa é proficiente em inglês em um determinado nível “*para leitura de textos acadêmicos*”, “*para atuar como guia turístico*”, “*para cursar uma Universidade na Inglaterra*”, ou ainda transpondo esse conceito para o cenário de LE para crianças, como exemplo, poderíamos afirmar que ela é proficiente em inglês em um determinado nível “*para conversar com seu colega sobre as*

*suas rotinas*”, especificando-se assim a situação de uso da língua (SCARAMUCCI et al., 2008).

Retomando a questão da aparentemente consensual definição de proficiência como “domínio” ou “saber uma língua”, Scaramucci (2000, p. 16) afirma que o problema não se resume a esclarecer confusões terminológicas através da distinção entre os usos técnico e não-técnico do termo proficiência, por considerar que essa distinção ainda não dá conta da complexidade do termo. A autora enfatiza que as “divergências terminológicas trazem subjacente divergências teóricas e diferentes conceituações do que é saber ou dominar uma língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 11).

Nesse sentido, podemos observar que, dependendo das concepções teóricas que embasam as visões “do que é saber uma língua” teremos conceitos diferentes de proficiência, bem como termos para denominá-la. Somente para citar alguns, podemos encontrar termos como: competência comunicativa, competência linguístico-comunicativa, proficiência comunicativa, os quais revelam diferentes visões teóricas com implicações tanto para o processo de ensino e aprendizagem como também para a avaliação.

A título de exemplificar a questão acima, Scaramucci (2000) aponta que, dentro de uma visão teórica estruturalista, saber uma língua significa dominar seus elementos numa dimensão linguística, ou seja, fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas, atrelados às quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Nessa visão pressupõe-se que seja possível “ensinarmos e avaliarmos cada um desses aspectos separadamente” e que ser proficiente significa ter “conhecimentos sobre a língua e analisá-la em seus vários componentes” (SCARAMUCCI, 2000, p. 16).

Distanciando-nos dessa visão estruturalista, defendemos uma visão sociointeracionista em que ser proficiente significa muito mais do que simplesmente “conhecer sobre a língua”. Nessa perspectiva teórica, ser proficiente em uma língua implica “ser capaz de agir efetivamente em situações específicas de uso propositado e situado da linguagem” (SCARAMUCCI et al., 2008, p. 99). Portanto, o conceito de proficiência adotado neste estudo está em consonância com as concepções de Scaramucci (2000, 2004) ao conceber esse termo como “o nível de capacidade com que um indivíduo faz uso da

língua, em contextos específicos e, assim, com objetivos também especificamente delimitados” (SCARAMUCCI et al., 2008, p. 99).

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de LE para crianças, levando-se em conta as especificidades dessa faixa etária, Scaramucci, et al. (2008, p. 100) apontam que se espera que a criança possa de agir efetivamente em situações do cotidiano, preparando-se para futuramente engajar-se em práticas de linguagem mais complexas.

Uma vez discutidas as questões conceituais de proficiência, passamos a focar os exames de proficiência.

### 2.7.3 Exames de proficiência

Com relação aos exames de proficiência, foco desta pesquisa, uma vez que não se referem ao ensino que o precedeu, eles não têm vínculos ou compromissos com o passado, sendo seu foco o uso futuro da língua conforme afirma Scaramucci (2000).

A definição constante do Manual do Candidato do exame CELPE-BRAS<sup>14</sup>, corrobora e complementa o acima exposto:

Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. Esse tipo de exame não tem como objetivo de “avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida. (MANUAL DO CANDIDATO DO EXAME CELPE-BRAS, p. 3).

Scaramucci (2000) considera que esse tipo de avaliação tem um compromisso com o construto<sup>15</sup> estabelecido para o exame, sendo que suas especificações são definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua.

---

<sup>14</sup> O CELPE-Bras, de acordo com o sítio eletrônico do MEC, é um “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O CELPE-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. Internacionalmente, é aceito em firmas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>> . Acesso em 20 maio 2007.

<sup>15</sup> O termo *construto*<sup>15</sup> se refere às visões do que é língua, linguagem, ensino e aprendizagem e avaliação.

Exames de proficiência, portanto, relacionam-se à avaliação da capacidade de uso futuro da língua com um propósito específico no mundo real, o que vai depender da visão do que é proficiência. Atentamos, nessa perspectiva, para a necessidade de definirmos o critério (*criterion*) que irá representar esse uso específico. Hughes (2003) aponta que, qualquer que seja o propósito de uso da língua-alvo a ser escolhido, o mesmo deve ser definido e deve refletir-se no conteúdo do teste (test content) nos primeiros estágios de desenvolvimento do mesmo.

#### **2.7.4 Teste de desempenho**

Partimos do pressuposto de que um exame de proficiência tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo, ou seja, o de avaliar o que o candidato é capaz de fazer na língua em questão. Embasando-nos em uma visão sociointeracionista de linguagem, entendemos que a avaliação de desempenho pressupõe a demonstração direta de proficiência, cultural e socialmente localizada, engajando o aprendiz em situações específicas e propositadas de uso da língua-alvo (SCARAMUCCI et al, 2008, p.105). Isso nos permite afirmar que não podemos inferir a capacidade de uso de uma língua através de questões sobre a gramática e vocabulário, o que refletiria uma concepção estruturalista em que ser proficiente significaria saber sobre a língua. Corroborando essa perspectiva, citamos algumas definições que reconhecem a avaliação de desempenho como:

A avaliação que pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. (SCHLATTER, et al., 2004, p. 366).

uma forma de avaliação que envolve ou a observação do comportamento no mundo real ou uma simulação de atividades da vida real. (MCKAY, 2006, p. 98).

A avaliação de desempenho, portanto, não busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua (SCARAMUCCI, 2000), o que normalmente é

operacionalizado através de tarefas, cujo conceito deve embasar-se nas mesmas concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa.

Como exemplo do uso de tarefas, citamos o exame Celpe-Bras, que, através do Manual do Candidato, explica que a Parte Coletiva do exame é composta de tarefas que substituem os itens tradicionais ou perguntas, explicando que:

Em cada tarefa há sempre um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para se julgar a adequação da resposta do candidato. (CELPE-BRAS, MANUAL DO CANDIDATO, p.4).

Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. (CELPE-BRAS, MANUAL DO CANDIDATO, p.4).

Na perspectiva explicitada, reiterando o pressuposto de que a tarefa envolve interação significativa e colocando esse tipo de interação como central para um processo de ensino e aprendizagem bem sucedido, consideramos que, tanto para o ensino como para a avaliação, a utilização de tarefas na educação de línguas na infância se mostra bastante adequada.

### **2.7.5 Exames de proficiência geral**

Hughes (2003), ao afirmar que um exame de proficiência é baseado na especificação daquilo que os candidatos devem ser capazes de fazer na língua-alvo para serem considerados proficientes, cita que há alguns desses exames que apresentam especificações bastante particulares. Nesses casos, ser proficiente significa ter comando suficiente da língua para, por exemplo, atuar em alguma profissão específica, ou ainda seguir uma área acadêmica específica. Portanto, qualquer que seja o propósito específico de uso da língua, o mesmo deve ser definido e estar refletido nas especificações do conteúdo do teste desde o primeiro estágio de desenvolvimento do mesmo.

Por outro lado, conforme aponta Hughes (2003, p. 12), existem outros tipos de exame de proficiência em que o conceito de proficiência utilizado é de caráter mais geral. Como exemplo desses tipos de exame, o autor cita aqueles desenvolvidos pela Universidade de Cambridge: o FCE (First Certificate in English), o CPE (Certificate of Proficiency in English), entre outros da mesma instituição, os quais têm como função mostrar se os candidatos atingiram um determinado padrão de conhecimento estabelecido para aquele nível específico.

Hughes (op. cit.) alerta para o fato que, exames de proficiência devem ter especificações detalhadas mostrando exatamente aquilo que se espera que um candidato bem sucedido consiga fazer, e que o exame deve se basear diretamente nessas especificações. Nesse sentido, todos aqueles que fazem uso do exame (professores, alunos, empregadores, entre outros), além de conseguirem interpretar os resultados do teste, têm condições de julgar se o mesmo é adequado ou não para aplicação em seu contexto e para os seus objetivos.

Tendo finalizado as considerações sobre exames, trataremos a seguir da questão de uso, envolvendo questões de adequação de testes para um determinado contexto.

#### **2.7.6 Uso de um exame**

De acordo com Bachman (1990, p. 1), quando elaboramos um teste, ou decidimos utilizar um teste já pronto, confrontamo-nos com questões tais como, “Que tipo de teste devemos usar?”, “Os resultados desse teste são válidos para esse uso?”, “Como podemos interpretar da melhor forma os resultados desse teste?”, entre outras. O autor enfatiza que as respostas vão depender de uma grande variedade de fatores a serem considerados e que não há respostas absolutas, certas ou erradas para essas questões. São necessários minuciosos estudos que levem em consideração questões do uso específico para o qual o exame é direcionado, como os resultados serão interpretados e utilizados e as condições da aplicação do mesmo. Uma vez que as considerações feitas sobre o exame dependem do contexto de uso, o que é tido como adequado para um contexto pode não ser para outro.

Alderson et al. (1995, p. 170) corroboram a afirmação de Bachman, afirmando que um dos problemas mais comuns é o uso inadequado de um teste, ou seja, a utilização de um determinado teste com um propósito para o qual não foi elaborado. Os autores prosseguem enfatizando que é de central importância que os objetivos para os quais um teste foi desenvolvido ou utilizado estejam claramente explicitados. Nessa perspectiva, os autores consideram que, deve-se acrescentar a preposição “para”, dizendo que “um teste é válido para” um determinado uso.

Caminhando na mesma direção, Bachman e Palmer (1996) afirmam que, para se desenvolver e avaliar um teste, a questão mais importante a ser considerada é a da “utilidade” (*usefulness*), ou seja, para que tipo de uso ele foi designado. O conceito de “utilidade” como um todo inclui uma série aspectos a serem avaliados, quais sejam: validade de construto, confiabilidade, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade.

### **2.7.7 Aspectos técnicos da validade de uma avaliação**

Passamos a tratar de questões técnicas de um exame que envolvem validade e seus vários aspectos, principalmente no que diz respeito às interpretações que fazemos a partir do mesmo e adequação para o uso em contextos específicos.

Para McNamara (2000), os elaboradores de um exame precisam provar que as interpretações feitas a partir dos resultados desse exame são válidas. Essas questões nos direcionam para aquilo que tem sido um grande desafio da pesquisa na área de avaliação, que é a validação de testes, envolvendo questões de validade em seus aspectos.

O processo de validação, que deve ser realizado pelos elaboradores de um exame, principalmente nos de larga escala, não é o objetivo deste estudo. Nosso propósito é apenas levantar algumas questões gerais que possam servir de orientação para fundamentarmos nossa análise do exame YLE com relação ao seu uso.

Da mesma forma que acontece em outras áreas, diferentes teóricos abordam a questão da validade de exames usando diferentes termos para se referir às qualidades necessárias para que um teste seja considerado válido. Além disso, o conceito tem passado por reformulações ao longo dos anos.

De acordo com Chapelle (1999, p. 254), o conceito de “validade” tem sido amplamente discutido entre teóricos da avaliação, sendo normalmente usado para se referir à qualidade ou aceitabilidade de um teste. Entretanto, a autora menciona que, apesar da aparente estabilidade e clareza do termo, seu conceito e abrangência têm apresentado mudanças significativas. Validade era anteriormente considerada como uma *característica* de um teste, sendo que o mesmo seria considerado como válido se medisse com precisão aquilo que deveria medir. A autora (1999, p. 258), prossegue apontando que, atualmente, a validade é vista como um *argumento* a respeito da interpretação e uso de um teste, representando um conceito unitário que não pode mais ser dividido, como anteriormente, em tipos de validade – de construto, de conteúdo e de critérios – que não apresentem integração entre si. Com relação ao conceito de “confiabilidade” (*reliability*), que era anteriormente considerado como um aspecto conflitante e distinto de validade, pode ser considerado como um tipo de evidência de validade (CHAPELLE, 1999).

Backman e Palmer (1996) evidenciam que, anteriormente as qualidades de um teste eram vistas como características independentes e às vezes excludentes, isto é, se uma qualidade fosse privilegiada, isso implicaria a exclusão de outra. Os referidos autores, contrários a essa visão, consideram que essas características devem ser analisadas de forma integrada e que, apesar de haver tensão natural entre algumas delas, como por exemplo, autenticidade versus confiabilidade ou validade e confiabilidade, elas não são excludentes entre si. Ao invés disso, os autores entendem que devemos reconhecer a sua complementaridade, procurando encontrar o equilíbrio entre elas, o que dependerá da situação de avaliação específica.

O conceito contemporâneo de validade, traz a validade de construto como centro do conceito, sendo a validade de conteúdo e de critério tomadas como evidências diretamente a ele relacionadas, conforme corroborado por Scaramucci et al. (2008).

Hughes (2003) também concebe o termo “validade de construto” para se referir ao conceito geral e abrangente de validade. Entretanto, para efeito de evidência empírica, segundo o autor, é necessário considerar as formas subordinadas a ela (validade de conteúdo, de critério, entre outras). Isso significa que não é suficiente afirmar que um teste

apresenta validade de construto, havendo a necessidade de prová-lo empiricamente a partir da análise de vários aspectos.

Podemos notar que os teóricos da avaliação citados convergem no que diz respeito à validade como um conceito único que não pode ser dividido em tipos de validade e de confiabilidade e analisados independentemente. Validade representa um argumento usado para defesa das interpretações feitas a partir de resultados e uso de um teste.

Hughes (2003) menciona que há aspectos que não são considerados por alguns autores como uma noção científica ou que não representam uma evidência de validade, entretanto, mostram-se importantes e devem ser considerados numa análise, citando como exemplo a “validade de face” que diz respeito à aparência do teste. Dessa forma, um exame tem validade de face se aparenta medir aquilo que pretende medir.

Com o objetivo de esclarecer as características dos aspectos que compõem o conceito de validade contemporâneo, apresentamos abaixo um quadro explicativo (Quadro 1 – Validade e seus aspectos).

<b>VALIDADE</b>		
Argumento a respeito da interpretação e uso de um teste (CHAPELLE, 1999)		
<b>VALIDADE DE CONSTRUTO</b>	<b>VALIDADE DE CONTEÚDO</b>	Um teste é uma amostra representativa das habilidades linguísticas/estruturas a serem avaliadas. O teste deve conter amostra daquilo que é relevante para a avaliação, sendo que as escolhas feitas com relação ao que é relevante não dependem dos objetivos do teste (HUGHES, 2003).
Concepções de língua e linguagem que norteiam o exame.	<b>VALIDADE DE CRITÉRIO</b>	Refere-se ao grau de comparabilidade estabelecido entre os resultados do teste e os resultados de outra avaliação independente e confiável do desempenho do candidato. Duas características diferentes compõem essa validade: <b>Validade concomitante</b> ( <i>Concurrent validity</i> ) – o teste fornece resultados similares aos de outros testes, geralmente já validados. <b>Validade preditiva</b> ( <i>Predictive validity</i> ) – o teste prevê com precisão o desempenho futuro do candidato. (HUGHES, 2003).
	<b>CONFIABILIDADE</b>	Refere-se à consistência e estabilidade dos resultados Hughes (2003) destaca dois componentes da confiabilidade de um teste, a saber: a) o desempenho dos candidatos, que deve ser semelhante quando aplicado para o mesmo público em momentos diferentes; b) pontuação (scoring), a qual deve ser objetiva e apresentar resultados próximos quando avaliado por mais de um corretor. Outros fatores podem ser evidenciados no sentido de interferir na confiabilidade de um teste como, por exemplo, clareza dos enunciados, formato do teste (familiaridade dos alunos), a duração do exame, fatores relacionados à administração do teste (as condições do local do teste com relação à iluminação, assentos, isolamento acústico, entre outros), o modo como o professor ou responsável administra a aplicação e questões afetivas, tais como ansiedade, entre outros. (HUGHES, 2003).

<b>OUTROS ASPECTOS DE VALIDADE</b>	<b>JUSTIÇA (<i>Fairness</i>)</b>	<p>Refere-se a dois fatores:</p> <p>a) elaboração adequada do teste passando por todas as fases de desenvolvimento.</p> <p>b) Sensibilidade cultural – evitar preconceitos devido às diferenças culturais (BAILEY, 2005).</p>
	<b>PRATICIDADE</b>	<p>Envolve questões de adequação da administração do teste: o teste deve ser desenvolvido, administrado e corrigido em tempo adequado, tendo recursos disponíveis para tal.</p> <p>Envolve, também, questões de correção, ou seja, as notas (scores) são atribuídas de uma forma prática e de fácil interpretação? (BAILEY, 2005).</p>
	<b>AUTENTICIDADE</b>	<p>Os tipos de interações promovidas nos testes devem refletir aquelas vivenciadas pelo jovem aprendiz na sala de aula e as que faz uso fora da escola. (SCARAMUCCI et al. 2008, p. 102).</p>
	<b>IMPACTO</b>	<p>Refere-se ao efeito do teste na sala de aula, na vida dos alunos (influência na vida futura), pais, escola, sociedade em geral. (SCARAMUCCI et al. 2008, p. 102).</p>

Quadro 1 – Validade e seus aspectos

Hughes (2003), dirigindo-se a elaboradores de testes, aponta caminhos para proceder com a análise de “validade de conteúdo” (*content validity*), sendo um deles o de

comparar o conteúdo do teste com as especificações ou a um *syllabus*. Caso haja sub-representação do conteúdo a ser avaliado em um teste, existe a possibilidade de que áreas importantes que não estejam devidamente representadas no teste possam se tornar áreas ignoradas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, quanto maior a validade de conteúdo, maior será a defensibilidade do teste no sentido de medir adequadamente aquilo que deve medir.

Com relação ao contexto de LE para crianças, Scaramucci et al. (2008) enfatizam ser igualmente importante refletirmos sobre questões relativas à autenticidade da avaliação, ou seja, em que medida ela reflete os tipos de interações em LE vivenciadas pelo aluno na sala de aula e do uso que o mesmo faz fora da escola, bem como no que diz respeito à interatividade e praticidade das tarefas/atividades. Outro aspecto considerado pelas autoras como altamente relevante como objeto de reflexão refere-se ao

impacto da avaliação em vários escopos, sendo eles, além do impacto na aprendizagem da criança, a influência exercida também no professor, nos pais ou responsáveis pelo aluno e na sociedade de um modo geral”. (SCARAMUCCI et al., 2008, p. 102).

No desenvolvimento de testes em larga escala, principalmente nos de alta relevância<sup>16</sup> (*high stakes*), uma vez que esses podem afetar de maneira significativa a vida dos candidatos, torna-se obrigatório fazer um exercício completo de validação através da investigação dos aspectos mencionados, incluindo a análise de consequências e do impacto de sua aplicação.

Prosseguimos, portanto, tecendo considerações sobre a questão do impacto ou efeito retroativo, usados neste estudo como sinônimos.

### **2.7.8 Efeito Retroativo**

No presente estudo, estamos interessados em analisar o YLE para podermos fazer uma previsão de qual poderia ser o efeito retroativo potencial mediante o uso do exame em questão no contexto de escola regular no EF I.

---

<sup>16</sup> Exames de alta relevância, ou *high-stakes*, são exames que potencialmente influenciam a vida das pessoas por implicarem, por exemplo, controle de acesso (vestibular) ou de saída (exames finais), entre outros.

Segundo Scaramucci (2004, p. 203), o efeito retroativo (*washback* ou *backwash*) tem sido muito mencionado na literatura, sendo relacionado ao “impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem”. A autora afirma que, apesar de muito popular e aparentemente poderoso, esse conceito é pouco compreendido, sendo poucas as pesquisas empíricas realizadas a título de documentar a natureza ou os mecanismos de como esse fenômeno funciona. Esse fato é corroborado por diversos teóricos da área (BAILEY, 1999; MESSICK, 1996; ALDERSON e WALL, 1993, entre outros), demonstrando a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o assunto.

Uma vez que estamos tratando de um conceito complexo, observamos diferenças terminológicas e conceituais. Messick (1996, p. 241), por exemplo, usa efeito retroativo (*washback*) para referir-se à influência que a introdução e o uso de um teste exerce sobre os professores de línguas e aprendizes, no sentido de que os mesmos venham a fazer coisas que normalmente não fariam se não fosse pelo teste (os professores preparariam suas aulas mais cuidadosamente, os alunos estudariam mais, entre tantas outras). O autor enfatiza ser necessário que o processo de validação de um teste inclua considerações sobre as consequências de seu uso, daí o termo “validade de consequência” (consequential validity) por ele proposto.

Alderson e Wall (1993) referem-se ao efeito retroativo (*washback*) como os efeitos de testes e avaliações no ensino e na aprendizagem. Os autores fazem distinção entre os termos “efeito retroativo” (*washback*) e “impacto” (*impact*), sugerindo que “efeito retroativo” possa talvez se restringir ao que ocorre dentro da sala de aula por influência de exames e avaliações, diferenciando de “impacto” em que os exames e avaliações exerceriam influência nas pessoas, políticas e práticas, dentro da sala de aula, da escola, do sistema educacional ou sociedade. Os referidos autores apresentam ainda uma terceira distinção ao citar o termo “influência” para se referir às atitudes, percepções, opiniões dos alunos e professores a respeito de um determinado exame.

Essa visão, entretanto, não é consensual. Alguns autores (CHENG 2004; SCARAMUCCI, 1999, 2001 e 2004) consideram efeito retroativo como sinônimo de “impacto”. De acordo com Scaramucci (2004), na literatura em avaliação, vários termos

têm sido associados ao conceito de efeito retroativo, revelando as inúmeras controvérsias relacionadas a sua conceituação e abrangência: impacto do teste; alinhamento curricular; validade sistêmica; validade consequencial; validade retroativa, entre outros citados pela autora.

Bailey (1999, p.4), apresenta os seguintes conceitos relacionados ao efeito retroativo:

1. Efeito Retroativo (*washback effect*) refere-se ao impacto que testes têm no ensino e aprendizagem.
2. Instrução direcionada pela avaliação (*measurement driven instruction*), se refere à noção de que testes direcionam a aprendizagem.
3. Alinhamento curricular (*curriculum alignment*) foca a conexão entre avaliação e currículo.
4. Intensidade do efeito retroativo (*washback intensity*) representa o nível de efeito retroativo em uma ou mais áreas de ensino e aprendizagem afetados por um exame.
5. Validade sistêmica (*systemic validity*) implica a introdução de testes no sistema educacional e a necessidade de demonstrar que a introdução de um novo teste pode melhorar a aprendizagem.

Outras tantas divergências terminológicas e conceituais marcam a literatura sobre o assunto, o que é discutido de forma mais abrangente em Scaramucci (2004) e Bailey (1999).

Com relação às contribuições para a investigação do fenômeno, citamos um importante artigo publicado por Alderson e Wall (1993), em que questionam retoricamente “Existe Efeito Retroativo?” (*Does Washback Exist?*), evidenciando a necessidade de comprovações empíricas. Esse fenômeno era anteriormente visto de uma forma determinista e ingênua, concebendo que um teste seria bom ou válido se exercesse um efeito retroativo positivo no ensino e seria ruim se exercesse um efeito negativo, sem evidências comprobatórias que pudessem contribuir para um conhecimento mais aprofundado sobre sua natureza. Os pesquisadores enfatizam a importância de se determinar as condições em que o conceito opera, pois somente depois de entender e descrever sua natureza é que poderíamos explorar a questão de quais são as causas desses efeitos. Nesse artigo os autores sugerem um conjunto de hipóteses como proposta de encaminhamento de pesquisas para determinar as condições em que o conceito opera:

1. Um teste tem influência no ensino.

2. Um teste tem influência na aprendizagem.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
7. Um teste tem influência na taxa e sequência da aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na sequência do ensino.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc., de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros. (ALDERSON e WALL, 1993, p. 120-121).

Segundo Scaramucci (2004, p. 209), o referido artigo teve um grande impacto, intensificando a busca por evidências empíricas e discussões teóricas mais aprofundadas acerca do tema, sendo considerado pela autora como um verdadeiro divisor de águas dessa literatura.

Mais recentemente, Alderson (2004) afirma que, dez anos após a publicação do mencionado artigo e um lento acúmulo de pesquisas sobre o assunto, não existe mais dúvidas quanto à existência desse fenômeno, entretanto, afirma que o conceito se mostra extremamente mais complexo do que “simplesmente um caso de testes exercerem um impacto negativo no ensino” (ALDERSON, 2004, p. ix), gerando muito mais perguntas do que fornecendo respostas. Apesar de existir uma associação entre efeito retroativo e resultados negativos, o autor reconhece que há a possibilidade de esse efeito se manifestar de forma positiva ou benéfica, levando os professores a uma preparação mais cuidadosa de suas aulas e a um trabalho mais eficiente com os conteúdos. Da mesma forma, com relação aos alunos, um exame poderia incentivá-los a estudarem mais e se preocuparem com suas lições.

No que se refere às dimensões do conceito, Scaramucci (2004, p. 206) cita considerações de Watanabe (2004) que classifica o fenômeno em cinco tipos diferentes de efeito retroativo, conforme resumo apresentado no quadro a seguir:

<b>EFEITO RETROATIVO</b>	
<b>ESPECIFICIDADE</b>	<b><u>Geral</u></b> – é aquele produzido por um exame sem levar em conta suas características ou conteúdo; um exame que leva as pessoas a estudarem mais, independentemente de ser na direção dos conteúdos do exame.
	<b><u>Específico</u></b> – é aquele que leva em conta o conteúdo do teste ou um aspecto específico desse conteúdo.
<b>INTENSIDADE</b> (depende da intensidade com que se manifesta na sala de aula)	<b><u>Forte</u></b> - quando determina praticamente todas as atividades de sala de aula ou todos os participantes.
	<b><u>Fraco</u></b> - quando afeta parte da aula e alguns professores e alunos, mostrando a força de outros elementos.
<b>EXTENSÃO</b>	<b><u>Longo</u></b> - se os efeitos continuarem após alunos entrarem em uma instituição.
	<b><u>Curto</u></b> : se os efeitos persistirem até os alunos entrarem em uma instituição.
<b>INTENCIONALIDADE</b> (consequências sociais)	<b><u>Intencional</u></b> - levam em conta as consequências sociais.
	<b><u>Não intencional</u></b> – não consideram as possíveis consequências sociais.
<b>VALOR</b> (Discussão complexa por envolver julgamento de valor. um exame pode ser visto como positivo por professores e negativo por diretores, por exemplo. Segundo Watanabe (2004), esse julgamento deve ser feito sempre em relação aos candidatos ao teste.).	<b><u>Positivo</u></b> efeito retroativo positivo tem sido associado com efeito intencional (aquele desejado quando o exame é implementado).
	<b><u>Negativo</u></b> efeito retroativo negativo (e positivo) tem sido associado com efeito não intencional

Quadro 2: Tipos diferentes de efeito retroativo (adaptado de Scaramucci, 2004 e Watanabe, 2004).

Sobre a potencialização de um efeito retroativo positivo, Scaramucci (2004, p. 211) apresenta aspectos considerados importantes citando Messick (1996), por exemplo, que relaciona o efeito positivo às avaliações autênticas e diretas e, mais basicamente, à necessidade de se minimizar sub-representações e dificuldades irrelevantes ao construto. Nesse sentido, o autor considera que as chances de efeito retroativo positivo são maiores em testes de desempenho, que trazem amostras representativas de situações reais de comunicação ou tarefas autênticas, ou aquelas que reproduzem uma situação de vida real para examinar a capacidade do aprendiz em lidar com ela. De acordo com Scaramucci (op. cit.), quanto mais direto for o exame e quanto menos depender de “macetes”, mais chances haverá de efeito retroativo positivo ocorrer.

Com relação ao estágio atual de estudos sobre o assunto, Scaramucci (2004) afirma que uma tendência recente da pesquisa sobre efeito retroativo exercido em contextos de ensino e aprendizagem de línguas é a de levar em consideração os impactos sociais, éticos e políticos da avaliação por reconhecer “o poder exercido pela mesma nos participantes e sociedade em geral” (SCARAMUCCI, 2004, p. 204).

Essas premissas justificam a importância de analisarmos qual seria o possível efeito retroativo do exame YLE, em foco neste estudo, no contexto de ensino de línguas no EF I, pois, segundo a autora,

Constata-se, muito frequentemente, que exames são inseridos e descartados sem que uma análise e avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação. (SCARAMUCCI, 2004, p. 204).

Após apresentarmos os referenciais teóricos que servem de orientação para a análise proposta no presente estudo, encerramos este capítulo, passando para a análise dos dados e discussão dos resultados

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, fazemos uma descrição do conjunto de exames YLE (Young Learners of English Tests). Prosseguimos apresentando os documentos relacionados ao referido exame, quais sejam, Manual do Candidato, Manual para Professores e a publicação *Research Notes*, uma vez que nos fornecem informações importantes para subsidiar a posterior análise.

Após a descrição, passamos para a análise do exame com vistas a avaliar se o construto orientador desse exame está em consonância com as concepções que consideramos adequadas para nortear o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE no EF I, de forma atingir os objetivos traçados pelas leis e diretrizes oficiais, podendo vir a exercer um efeito benéfico no processo de ensino-aprendizagem nos contextos onde for implementado. A análise que segue nos permitirá, portanto, tecer considerações sobre adequação ou não do YLE para os propósitos para os quais está sendo usado no referido contexto, levando em consideração o possível efeito retroativo potencial que os exames exercem nos contextos de implementação.

Faz-se necessário salientar que analisamos o exame a partir de informações obtidas através de sítios eletrônicos oficiais do órgão elaborador, UCLES - University of Cambridge Local Examinations Syndicate<sup>17</sup> e o órgão oficial responsável pelos exames de Língua Inglesa para falantes de outras línguas em todo o mundo Cambridge ESOL, sendo, nesse caso, tomado como referência o sítio eletrônico da Cambridge ESOL Brasil<sup>18</sup>.

#### 3.1 O exame YLE: aspectos gerais

O YLE (*Cambridge Young Learners English Tests*) é um conjunto de três

---

<sup>17</sup> Sítio eletrônico da UCLES - University of Cambridge Local Examinations Syndicate/Cambridge ESOL – página sobre o YLE. Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/exams/young-learners/yle.html>>. Acesso em 11 jan. 2007.

<sup>18</sup> Sítio eletrônico da Cambridge ESOL Brasil – página exclusiva para informações sobre o exame YLE. Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/brasil/exames/yle/>>. Acesso em 11 jan. 2007.

exames de proficiência em língua inglesa, quais sejam, *Starters*, *Movers* e *Flyer*, indicado para crianças numa faixa etária de 7 a 12 anos, elaborado e administrado pela Universidade de Cambridge (*University of Cambridge Local Exams Syndicate*), sendo o órgão responsável pelos exames de LI a Cambridge ESOL (*English for Speakers of Other Languages*)<sup>19</sup>. Trata-se de um exame padronizado, de larga escala, aplicado em nível mundial, que no final de 2003 havia atingido um número de candidatos em torno de 295.000 em cinquenta e cinco países (BAILEY, 2005).

No Brasil o YLE é aplicado em trinta e oito centros autorizados pela Cambridge ESOL, distribuídos em todo território nacional, conforme evidenciado no Anexo A, onde figuram as cidades e respectivos centros aplicadores.

A aplicação do YLE, diferentemente dos demais exames de Cambridge<sup>20</sup>, tem uma flexibilidade maior no que diz respeito à data, ao horário e ao local, uma vez que são levadas em consideração as necessidades e as condições locais. É necessário consultar o centro autorizado da região para maiores informações sobre datas específicas, horários e locais. Existem casos em que a escola, por ter convênio com o centro autorizado, aplica o exame nas próprias dependências, seguindo, entretanto, padrões estabelecidos sob supervisão do respectivo centro autorizado. Os pedidos para aplicação desses exames devem ser enviados pelo centro autorizado local para a Universidade de Cambridge com pelo menos seis semanas de antecedência da data proposta.

A Cambridge ESOL deu início ao processo de desenvolvimento do YLE em 1993, sendo que o primeiro exame foi aplicado cinco anos depois. Esse processo está dividido em três fases (*design*, operacionalização e administração), o que é explicitado e evidenciado em publicações da instituição (*Research Notes*).

O YLE é uma avaliação de proficiência em LI para aprendizes que sejam falantes de outras línguas, sendo os objetivos do exame, conforme declarado pela

---

<sup>19</sup> Cambridge ESOL (English Speakers of Other Languages) é uma área de operações do UCLES responsável pelos exames de Cambridge, entre eles o YLE, com representantes em vários países no mundo, inclusive no Brasil.

<sup>20</sup> Os demais exames do conjunto principal (Main Suite) de Cambridge, ou seja, *KET* (Key English Test), *PET* (Preliminary English Test), *FCE* (First Certificate in English), *CAE* (Certificate in Advanced English) e o *CPE* (Certificate of Proficiency in English), são normalmente aplicados de uma a mais vezes por ano, dependendo do exame, com datas e horários fixados e estabelecidos unicamente pelo órgão elaborador dos exames, sendo divulgados com muitos meses de antecedência e com data limite para a inscrição.

Cambridge ESOL, os seguintes:

- Apresentar uma amostra relevante e significativa de uso de linguagem.
- Promover um processo de ensino e aprendizagem efetivo.
- Proporcionar uma primeira impressão positiva de testes internacionais.
- Encorajar o aprendizado futuro e ensino de língua Inglesa
- Medir de forma precisa e justa. (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS <sup>21</sup>, 2007, p. 1)

Os objetivos apresentados se mostram superficiais, não trazendo uma explicação mais aprofundada sobre o assunto.

O exame, conforme apresentado, é elaborado de forma a avaliar compreensão oral, leitura e escrita e expressão oral nos seus três níveis de proficiência, a saber, *Starters*, *Movers* e *Flyers*. Segundo o órgão elaborador, o YLE, quando prestado em seus três níveis, serve como um primeiro passo para preparar o aluno em direção ao conjunto principal de exames de Cambridge, chamado de *Main Suite*<sup>22</sup>, os quais são designados para jovens e adultos (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 1).

Com relação à faixa etária, de acordo com a Cambridge ESOL, os candidatos típicos para o primeiro nível do exame (*Starters*) são crianças a partir de 7 anos de idade. Com relação ao *Movers*, explicam que candidatos para esse exame têm normalmente de 8 a 11 anos e, no caso do *Flyers*, entre 9 e 12 anos de idade. É explicitado, entretanto, que, dependendo do seu nível linguístico, o candidato pode fazer o teste *Starters* sendo mais velho, ou fazer o *Movers* tendo menos de 9 anos. Outro aspecto a ser salientado com relação aos testes é que não há pré-requisitos, ou seja, o candidato pode, dependendo de seu nível linguístico, iniciar por qualquer um dos testes, sem ter que necessariamente fazer primeiro o *Starters* para dar continuidade à sequência (BAILEY, 2005, p. 243).

O mais avançado destes níveis, o *Flyers*, segundo os elaboradores, pode ser considerado “equivalente ao nível do exame KET em termos de dificuldade, mas o léxico e contextos são adequados para uma faixa etária mais jovem” (UNIVERSITY OF

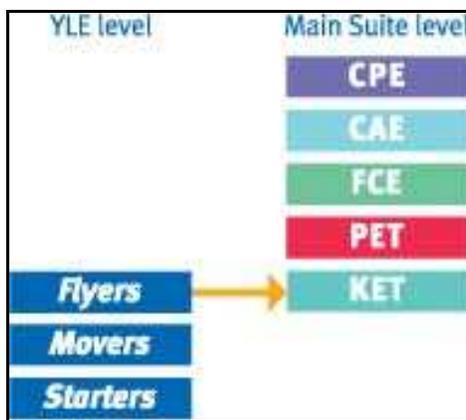
---

<sup>21</sup> O Manual do Professor está disponível no sitio eletrônico:  
<<http://www.cambridgeesol.org/resources/teacher/yle.html>>. Acesso em 12 jan. 2007.

<sup>22</sup> Conjunto principal de exames de Cambridge (*Main Suite*) – KET, PET, FCE, CAE, CPE.

CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 3).

O exame KET (Key English Test) é considerado o primeiro exame do *Main Suite* de Cambridge, ou seja, do conjunto principal de exames direcionados a jovens e adultos. Apenas como referência, a título de situarmos o YLE no contexto geral de exames de Cambridge, apresentamos o quadro abaixo:



Quadro 3 – YLE em relação ao conjunto principal de exames da Cambridge (*Main Suite*)

Os exames relacionados na coluna à esquerda referem-se, portanto, ao conjunto principal de exames de Cambridge, partindo do nível mais básico de proficiência em LI, a saber, o *KET* (Key English Test), o *PET* (Preliminary English Test), o *FCE* (First Certificate in English), o *CAE* (Certificate in Advanced English) e o *CPE* (Certificate of Proficiency in English). As especificações dos níveis de proficiência dos exames de Cambridge estão alinhados a um órgão competente de referência, sobre o que discutimos a seguir.

### 3.1.3 Alinhamento do exame ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O exame YLE, bem como os outros exames do *Main Suite* de Cambridge, estão alinhados ao “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” (*Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*), doravante QECR, o qual fornece uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, entre outros. De

acordo com o QECR, esse quadro descreve exaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de saber para serem capazes de comunicar nessa língua e que saberes e capacidades têm de desenvolver para uma atuação eficaz através da LE. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua e define os níveis de proficiência que permitem medir os progressos em todas as etapas da aprendizagem ao longo da vida.

Os níveis de proficiência do QECR<sup>23</sup> são apresentados em três divisões, quais sejam, A, B e C, representando uma ordem crescente de nível de proficiência, cada uma com seis sub-níveis. Segundo o próprio documento, essa classificação abrange integralmente o espaço da aprendizagem pertinente para os aprendizes de línguas. Vamos, entretanto, nos ater às classificações nas quais o exame em foco se encaixa, nos referindo, portanto, à categoria A, que inclui o primeiro nível que é o de Iniciação (*Breakthrough*), ou A1, e o nível Elementar (*Waystage*), ou A2. Passamos a descrever as especificações dos referidos níveis de proficiência do QECR conforme abaixo:

Nível A1: o falante é capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperativo.

Nível A2: o falante é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes, relacionadas com áreas de prioridade imediata (ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Os três níveis do YLE, portanto, estão situados na classificação acima

---

<sup>23</sup> As especificações dos níveis de proficiência do QECR foram adaptadas do livro *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*, que é uma tradução do *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment* para a língua portuguesa, disponível para download no sítio eletrônico: <[http://www.asa.pt/downloads/Quadro\\_Europeu\\_001\\_072.pdf](http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2007.

mencionada da seguinte forma:

<i>Starters</i>	Abaixo do Nível A1 (Iniciação)
<i>Movers</i>	Nível A1 (Iniciação)
<i>Flyers</i>	Nível A2 (Elementar)

Quadro 4 – Níveis do YLE

A título de informação, apresentamos a equivalência dos exames do *Main Suite* de Cambridge à classificação do QECR: o *KET (Key English Test)* equivale ao nível A2, *PET (Preliminary English Test)* nível B1, *FCE (First Certificate in English)* nível B2, *CAE (Certificate in Advanced English)* nível C1 e o *CPE (Certificate of Proficiency in English)* nível C2.

Após apresentarmos os padrões de proficiência estabelecidos pelo QECR com os quais o YLE está alinhado, passamos para a descrição dos testes propriamente ditos.

#### **3.1.4 Avaliação das habilidades**

Descrevemos no quadro abaixo como as habilidades linguísticas são avaliadas, quais sejam, Compreensão Oral (*Listening*), Leitura e Escrita de forma integrada (*Reading and Writing*) e Expressão Oral (*Speaking*):

<b>Compreensão Oral</b> <i>(Listening)</i>	Teste de múltipla escolha em que os alunos ouvem breves trechos gravados e cumprem uma série de atividades para demonstrar seu nível de compreensão oral.	Duração aproximada: Starters – 20 min. Movers – 25 min. Flyers – 25 min.
<b>Leitura e Escrita</b> <i>(Reading and Writing)</i>	Nesta parte, eles demonstram a capacidade de ler e escrever em inglês.	Starters – 20 min. Movers – 30 min. Flyers – 40 min.
<b>Expressão Oral</b> <i>(Speaking)</i>	Breve entrevista oral realizada com um examinador treinado e capacitado para aplicar estes testes.	Starters – 4 min. Movers – 6 min. Flyers – 8 min.

Quadro 5 – Partes do Exame YLE

Como amostragem, trazemos, no Anexo B, o caderno do exame YLE completo, no nível *Starters*. No que se refere aos outros dois níveis, colocamos uma atividade de cada uma das partes dos níveis *Movers* e *Flyers* nos Anexos C e D, respectivamente<sup>24</sup>.

Nos três quadros que seguem descrevemos cada um dos componentes do respectivo exame (*Listening*, *Reading and Writing* e *Speaking*), em seus três níveis (*Starters*, *Movers* e *Flyers*), baseando-nos em informações obtidas através dos sítios eletrônicos oficiais e observações feitas por Bailey (2005).

<sup>24</sup> Os cadernos completos do exame YLE nos três níveis (*Starters*, *Movers* e *Flyers*) podem ser acessados através do sítio eletrônico da UCLES. Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/resources/learner/index.html>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

<b>Compreensão Oral</b> <i>(Listening)</i>	
<p>Os itens testam conhecimento de vocabulário (substantivos, verbos e palavras que indicam localização/posição), ortografia, compreensão oral de números, detalhes e informações.</p>	
<p><b>STARTERS</b> 4 partes com 5 itens cada</p>	<p>Os candidatos escutam diálogos entre dois adultos, um adulto e uma criança ou duas crianças. Os diálogos têm um nível de complexidade maior a cada parte subsequente.</p> <p>Baseando-se nas informações dos diálogos, os alunos traçam linhas entre os objetos, escrevem nomes e números, escolhem ilustrações que identificam o conteúdo de um diálogo, colore objetos em diferentes locais da figura.</p>
<p><b>MOVERS</b> 5 partes com 5 itens cada</p>	<p>O mesmo se aplica a esse teste, apresentando um nível de dificuldade maior do que o nível anterior.</p> <p>Além do descrito acima, as crianças completam um texto com lacunas e desenham objetos em locais específicos.</p>
<p><b>FLYERS</b> 5 partes com 5 itens cada</p>	<p>Idem <i>Movers</i></p>

Quadro 6 – Compreensão Oral (*Listening*) no exame YLE

<b>Leitura e Escrita</b> <i>(Reading and Writing)</i>	
<b>STARTERS</b> 5 partes com 5 itens cada	Os alunos respondem colocando verdadeiro ou falso em afirmações sobre figuras, desembaraçam letras para construir palavras, respondem perguntas simples com uma única palavra escrita. Esses itens medem habilidades de decodificação, conhecimento lexical incluindo números, tamanho e localização, vocabulário geral e ortografia.
<b>MOVERS</b> 6 partes com variação de 5 a 10 itens cada	Os alunos lêem definições de objetos do dia-a-dia e devem relacioná-las ao objeto correto, colocam falso/verdadeiro em afirmações sobre figuras, lêem diálogos e escolhem a resposta adequada, completam as lacunas de uma história baseando-se em dicas fornecidas pelas figuras, escolhem um título para a história, respondem perguntas sobre ações, locais, justificativas, entre outros, com respostas curtas (máximo três palavras) e escolhem a opção gramaticalmente correta para preencher as lacunas de um texto. Além das habilidades citadas acima, os itens medem a compreensão relacionada ao texto, conhecimento de expressões sociais, bem como tempos verbais e formas de verbos modais e respectivas contrações.
<b>FLYERS</b> 7 partes com variação de 5 a 10 itens cada	Além das atividades desenvolvidas no exame <i>Movers</i> , os alunos devem completar lacunas de um texto, sem que sejam dadas opções entre as quais escolher. As habilidades desenvolvidas são as mesmas do exame <i>Movers</i> .

Quadro 7 – Leitura e Escrita (*Reading and Writing*) no exame YLE

<b>Expressão Oral</b> <i>(Speaking)</i>	
<p>Os itens abaixo avaliam vocabulário, estruturas gramaticais e o nível de competência discursiva envolvida na organização da linguagem além do nível de uma única palavra.</p>	
<p><b>STARTERS</b> 5 partes</p>	<p>Os três exames têm início com uma conversa para cumprimentos e verificação do nome do aluno, a qual não é avaliada.</p> <p>É apresentada uma cena do dia-a-dia. Os alunos identificam e nomeiam vários objetos, seguem orientações para colocar figuras de objetos comuns em diferentes locais da cena, respondem perguntas simples sobre a cena usando respostas de uma palavra, ou frases curtas, e respondem perguntas sobre os objetos constantes em figuras. Respondem, também, perguntas sobre informações pessoais, como idade, escola.</p>
<p><b>MOVERS</b> 4 partes</p>	<p>Identificam diferenças entre duas figuras quase idênticas, descrevem uma sequência de figuras que sugere uma história em ordem cronológica e respondem perguntas pessoais. Os alunos também identificam qual o objeto de uma série de quatro figuras não se encaixa na série e justificam sua resposta.</p>
<p><b>FLYERS</b> 4 partes</p>	<p>Idem ao Movers</p>

Quadro 8 – Expressão Oral (*Speaking*) no exame YLE

### 3.1.5 Correção do exame e resultados

A atribuição de notas (*scoring*), conforme informação do Manual do Professor, é determinada de acordo com o tipo de atividade. Os componentes da parte de Expressão Oral (*Speaking*) são pontuados de acordo com uma escala que inclui habilidade interativa de compreensão oral, pronúncia e produção de palavras e frases. Na parte de Leitura e Escrita (*Reading and Writing*) a correção ortográfica é exigida. Com relação à Parte 2 do *Listening*, são permitidos alguns erros ortográficos que são aceitos, uma vez que privilegiam o significado no uso da linguagem. Os candidatos precisam seguir cuidadosamente as instruções para se manterem dentro do limite de palavras estabelecidos para cada atividade, pois isso é avaliado (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p.3).

O desempenho na parte de Expressão Oral (*Speaking*) é avaliado imediatamente pelo próprio entrevistador do centro autorizado. Todos os entrevistadores recebem treinamento especial para atuar como tal.

As folhas dos exames, depois de completadas, são enviadas para Cambridge para serem corrigidas. Os resultados, segundo o elaborador, são emitidos através de certificados (Anexo E), normalmente dentro de um prazo de duas semanas após o recebimento dos testes.

Com relação aos resultados do YLE, os mesmos não são expressos em forma de notas numéricas, sendo que o desempenho em cada parte do teste é indicado pelo número de brasões de Cambridge (*Cambridge Shields*) constantes no certificado, conforme exemplo no Anexo E. Quanto maior o número de brasões, melhor o desempenho do candidato na habilidade indicada. Os certificados são fornecidos a todos aqueles que prestam o exame, não havendo reprovação. Esses resultados são divulgados, conforme informação da Cambridge ESOL, “como uma forma de premiar a criança pelo sucesso do aprendizado do idioma” sendo que essa maneira de divulgar “é baseada em estudos que revelam que a recompensa na fase inicial do aprendizado do Inglês motiva e pode trazer grandes benefícios em estudos posteriores” (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 3)

Todos os candidatos que completam um exame do YLE, em qualquer um dos

três níveis, recebem o certificado, ainda que não tenham sido bem sucedidos. Nesse caso, o documento apresentará um mínimo de três brasões, o que significa que a criança atingiu a marca de um brasão por parte do exame (Compreensão Oral, Leitura e Escrita e Expressão Oral). O número de brasões no certificado depende do desempenho do candidato, podendo chegar até quinze brasões, representando que o candidato conseguiu a marca máxima de cinco brasões em cada uma das partes do exame.

Entretanto, os critérios de equivalência da pontuação obtida no exame com o número de brasões atribuídos não são apontados de forma clara.

### 3.1.6 Informações promocionais divulgadas pela Cambridge ESOL no Brasil

O sítio eletrônico da Cambridge ESOL no Brasil<sup>25</sup>, neste caso referindo-se especificamente à página dedicada ao exame YLE, apresenta várias informações que consideramos pertinente mencionar. Apesar de ser esse o material de divulgação disponibilizado ao público leigo em geral, não se tratando, portanto, de uma discussão em nível acadêmico, consideramos que as informações apresentadas têm o potencial de exercer influências importantes na própria criança, pais, entre outros, formando opiniões e valores. São informações que vão desde especificações e objetivos até razões para se prestar o exame, suas vantagens, entre outros.

O objetivo do YLE, conforme explicitado no referido sítio, é o de motivar a criança e reconhecer o seu sucesso no aprendizado do idioma. Explicam que esses exames são aplicados no mundo todo e que “milhares de alunos já prestaram os testes, sendo que no Brasil **muitos colégios** e escolas de Inglês já **incorporam com muito sucesso os testes YLE a seus currículos**” (grifo nosso).

O YLE é apresentado no sítio eletrônico brasileiro da seguinte forma:

1. São recomendados para a faixa etária de 7 a 12 anos.
2. São completos, pois abrangem as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, compreensão oral e expressão oral.
3. Foram elaborados especialmente para avaliar crianças e pré-adolescentes e seu conteúdo é adequado a essa faixa etária.

---

<sup>25</sup> Sítio eletrônico da Cambridge ESOL no Brasil. Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/brasil/exames/yle/>>. Acesso em: 11 jan. 2007

4. Apresentam flexibilidade de datas e podem ser feitos na própria escola onde o aluno estuda.
5. São ilustrados, coloridos e divertidos, o que deixa os alunos à vontade para fazê-los.
6. São elaborados e corrigidos na Inglaterra, por profissionais especializados em avaliação linguística e ensino de Inglês. (CAMBRIDGE ESOL BRASIL, 2007).

Como razões para se prestar os testes YLE são apresentados os seguintes argumentos:

Os testes YLE:

- Proporcionam às crianças e aos pré-adolescentes um objetivo a alcançar e, assim, incentivam o estudo do Inglês.
- Abrangem as quatro habilidades linguísticas e, dessa maneira, contribuem para que alunos se sintam mais confiantes na utilização do idioma.
- Contribuem para o desenvolvimento da atitude positiva em relação a processos de avaliação.
- Contribuem para a preparação para os demais certificados de Cambridge ESOL.
- Conferem prestígio e reconhecimento às escolas que os incorporam aos seus currículos.
- Oferecem aos professores uma ferramenta de avaliação imparcial e de reconhecimento internacional.
- Proporcionam aos pais a segurança de saber que seus filhos estão sendo avaliados segundo padrões internacionais. (CAMBRIDGE ESOL BRASIL, 2007).

No mesmo sítio eletrônico são apresentados depoimentos de um diretor, uma coordenadora pedagógica, uma professora e uma mãe cujos filhos estão matriculados em conceituadas escolas regulares particulares que incluíram o YLE nos seus currículos. Nesses depoimentos são evidenciadas as vantagens pedagógicas e motivacionais, fazendo, ainda, alusão ao fato de que, segundo relatos dos alunos, os mesmos já estavam traçando uma jornada a percorrer, com a expectativa de terminar o Ensino Médio com a obtenção do FCE (*First Certificate of English*). Transcrevemos abaixo os depoimentos considerados de domínio público, uma vez que são divulgados no referido sítio eletrônico:

Como mãe, pude notar o entusiasmo de minhas filhas pelos testes Cambridge Young Learners. Como professora, acredito ser fundamental a consciência dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso

os testes Cambridge Young Learners são excelentes parceiros dos professores na busca de maior envolvimento com o aprendizado da língua inglesa.

**Maria Cláudia Ferreira Martins, professora da 2a série e mãe de alunas da Stance Dual School**

**São Paulo – SP**

A implantação dos exames Cambridge Young Learners no nosso colégio motivou uma diferente postura acadêmica por parte dos alunos. Notamos um maior compromisso e consciência a respeito da aprendizagem da língua inglesa. Observamos, segundo seus relatos, que eles estão traçando uma jornada a percorrer, com a expectativa de terminar o Ensino Médio com a obtenção do FCE.

**Sônia Leites, coordenadora de Inglês do Colégio Rio Branco**

**Unidade Granja Viana**

**São Paulo – SP**

Os testes **Cambridge Young Learners** têm contribuído muito para estimular nossos alunos a melhorar seus conhecimentos de Inglês. Os alunos consideram os testes divertidos, porque enfocam tarefas que eles conseguem realizar, e assim, todos os anos, eles se motivam a tentar melhorar cada vez mais.

**Sr. Lyle G. French, diretor pedagógico da**

**Escola Cidade Jardim / PlayPen**

**São Paulo – SP**

(CAMBRIDGE ESOL BRASIL, 2007).

### **3.1.7 Dados estatísticos do exame YLE**

A expansão de aplicação do exame YLE, em nível mundial, é evidenciada pelo fato de que, até 2001, 200.0000 candidatos prestaram o exame (MCKAY, 2006), sendo que em 2003 esse número subiu para 295.000 (BAILEY, 2005). No que diz respeito ao contexto nacional, não temos dados evidenciando essa crescente expansão. Entretanto, o número significativo de centros distribuídos pelos estados no Brasil que são autorizados a aplicar esse exame (trinta e oito) e as informações dos sítios eletrônicos desses centros apontam para o fato de que o YLE vem sendo utilizado de forma crescente em diversas instituições de ensino.

Não foi possível obtermos dados quantitativos, o que poderia vir a enriquecer a presente pesquisa sobre o YLE, enquanto inserido em contexto nacional. Por exemplo, caso pudéssemos ter acesso ao número anual de alunos inscritos desde anos anteriores até a época atual, poderíamos avaliar se houve um aumento significativo, conforme evidenciado

pelo órgão responsável.

Apesar de termos estabelecido contato com a Universidade de Cambridge (*Cambridge ESOL Examinations*) na Inglaterra e a Cambridge ESOL do Brasil em busca de esclarecimentos, fomos informados de que esses dados não poderiam ser fornecidos sob a alegação de confidencialidade.

Informações relativas aos percentuais de aprovação dos exames, discriminados por número de “brasões” (de um a cinco) obtidos por país, inclusive o Brasil, podem ser conseguidas através do sítio eletrônico da Universidade de Cambridge<sup>26</sup>. A título de informação, esses dados encontram-se em uma tabela no Anexo F, onde podemos observar os dados percentuais relativos ao Brasil e compará-los aos dos outros países. No entanto, seria mais interessante se tivéssemos acesso ao número de inscritos nos respectivos exames, entre outras informações.

Nessa perspectiva, poderiam ser interessantes para a contextualização desta pesquisa dados como: número de inscritos no YLE no Brasil através dos anos; porcentagem de inscrições por centros e respectivas notas; a que tipo de instituição os participantes pertencem e outras informações. Entretanto, esses dados são considerados confidenciais, não sendo informados para o público, ainda que sejam para utilização em pesquisas.

### **3.1.8 Documentos relacionados ao YLE disponibilizados pela Universidade de Cambridge (Cambridge University ESOL Examinations)**

Nesta seção, serão discutidos os documentos disponibilizados pela Universidade de Cambridge em forma impressa ou disponíveis para *download* em sítio eletrônico<sup>27</sup>, sendo um deles “*Information for Candidates*” (Manual do Candidato) e o outro “*Handbook for Teachers*” (Manual do Professor). Esses manuais têm como objetivo orientar candidatos, pais e professores, fornecendo detalhes explicativos quanto aos exames. Esses manuais estão disponíveis em língua inglesa, sendo que, no caso do Manual

---

<sup>26</sup> A informação sobre percentuais de aprovação de cada um dos exames por país está disponível no sítio eletrônico em: <<http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/research/grade-stats.html>>. Acesso em: 21 fev. 2008

<sup>27</sup> Os documentos *Handbook for teachers* e *Information for Candidates* estão disponíveis no sítio eletrônico em: <[www.CambridgeESOL.org/YLE](http://www.CambridgeESOL.org/YLE)>. Acesso em: 12 jan. 2007.

do Candidato, é também disponibilizada uma versão em português<sup>28</sup>. Podemos caracterizar os mesmos como documentos, uma vez que fornecem informações diretamente de fontes oficiais, neste caso a instituição elaboradora dos exames e seus representantes.

Além dos documentos mencionados, a Universidade de Cambridge elabora e disponibiliza uma publicação trimestral, *Research Notes*<sup>29</sup>, em que apresenta assuntos relacionados à pesquisas, desenvolvimento e validação dos exames preparados por essa instituição. Selecionamos as seguintes publicações: Research Notes n. 7, (fevereiro de 2002) e o n. 28 (maio 2007), as quais trazem artigos relacionados ao YLE. A edição no. 28 é dedicada quase que exclusivamente a assuntos dos referidos exames. A justificativa para trazermos esses documentos para análise prende-se ao fato de os mesmos apresentarem uma série de referências importantes para este estudo.

#### **3.1.8.1 Manual do candidato (*Information for candidates*)**

No documento com informações para candidatos sobre os exames YLE há primeiramente uma comunicação dirigida aos pais agradecendo-os por incentivar a criança a aprender inglês e prestar o exame. Segundo o documento, acredita-se que a aprendizagem deva ser divertida e interessante e que os exames YLE são uma ótima forma de motivação para a criança aprender a língua e mostrar o progresso obtido.

Esse documento traz, em linhas gerais, informações sobre o exame, com exemplos parciais dos exercícios, explicitando cada parte do exame, número de questões e tempo permitido para realizá-las. Além desses dados, disponibilizam uma lista de vocabulário, gramática e estruturas para cada um dos três níveis. O folheto apresenta possibilidades de material disponível eletronicamente, caso o aluno queira se aprofundar no preparo para o exame. É explicado como são divulgados os resultados nos certificados.

#### **3.1.8.2 Manual do professor (*Handbook for teachers*)**

O documento, contando com sessenta páginas, tem como objetivo dar

---

<sup>28</sup> A versão em português do Manual do Candidato está disponível no sítio-eletrônico: <[http://www.cambridgeesol.org/brasil/materiais\\_de\\_apoio/index.php](http://www.cambridgeesol.org/brasil/materiais_de_apoio/index.php)>. Acesso em: 11 abr. 2008

<sup>29</sup> A publicação trimestral da Universidade de Cambridge está disponível no sítio eletrônico: <[http://www.cambridgeesol.org/rs\\_notes/](http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/)>. Acesso em: 3 jun. 2007.

informações para os professores sobre os vários aspectos do YLE, trazendo informações detalhadas sobre seus três níveis (*Starters, Movers and Flyers*). Muitas dessas informações já foram anteriormente apontadas na descrição do exame.

Segundo o documento, na elaboração dos testes são levadas em consideração pesquisas relevantes na área, bem como as necessidades específicas não só das crianças como de pais e professores, sendo dada atenção especial para as consequências educacionais que possam advir da aplicação dos testes para crianças. Para tanto, várias áreas são consideradas: abordagens pedagógicas atuais para jovens aprendizes, materiais didáticos e outros recursos; desenvolvimento cognitivo da criança e desenvolvimento da língua materna; influência potencial de métodos de avaliação por testes, inclusive familiaridade e apropriação de diferentes tipos de atividades, formato das questões, tipografia e layout; provável variação entre as diferentes culturas e língua materna. Enfatizam ainda, que é essencial que a experiência do teste tenha um impacto positivo na aprendizagem futura de língua (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 3).

Conforme o documento, a justificativa de os resultados serem divulgados em forma de prêmio (brasões), prende-se ao fato do foco ser direcionado para aquilo que a criança consegue fazer, ao invés do que não consegue, além de dar crédito pela participação no teste. É importante ressaltar que consta no documento que esses exames são considerados como testes bastante fáceis (*high facility tests*), sendo que dessa maneira, a maioria das crianças obtém um bom resultado (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 3).

Com relação ao suporte dado para os exames, consta que há um grande número de livros de cursos e materiais práticos com foco no YLE, apesar de que o órgão elaborador não se responsabilizar ou indicar qualquer um deles. É informado apenas que, ao escolher um material que seja adequado para preparar os alunos para os exames, deve-se ter em mente que o YLE requer habilidade global (*all-round language ability*) da língua-alvo, ou seja a integração das quatro habilidades. Pode-se contar com material e recursos *on-line* com o objetivo de ajudar os professores a compreenderem melhor o exame e para poder preparar os candidatos de maneira mais efetiva (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL

EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 4).

A seguir, o documento apresenta separadamente os três níveis do YLE, trazendo explicação minuciosa de cada parte do exame e de cada uma das atividades a serem desenvolvidas no teste. Um aspecto importante a ser mencionado é que, após a descrição de cada uma das partes do exame, há uma seção de recomendações sobre como preparar os candidatos para cada atividade específica. Como exemplo, citamos apenas algumas das orientações dessas seções, atentando para os verbos “treinar”, “praticar”, entre outras instruções semelhantes, fato que pode indicar uma prática direcionada para a preparação do exame:

Pratique com figuras para garantir que os candidatos reconheçam todas as palavras constantes na lista de vocabulário do Starters.

Incentive os candidatos a traçarem linhas retas de cada objeto ao local correto.

Treine os candidatos para escutarem o diálogo inteiro ...

Treine os candidatos para que aprendam a escrever corretamente as palavras do Starters.

Os candidatos devem ser lembrados para escreverem apenas o necessário, pois muitos pontos são frequentemente perdidos na tentativa de escreverem respostas longas, sem necessidade, o que propicia mais oportunidades para cometerem erros.

(UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 5-6).

No referido manual, encontra-se também o syllabus para cada um dos três níveis do exame. Nesse syllabus são descritos os tópicos abordados, listas de vocabulário, gramática e estruturas que fazem parte do exame. Segundo os elaboradores, o syllabus foi elaborado de forma a cobrir a linguagem encontrada nos cursos e materiais de Inglês para o Ensino Fundamental (Primary English). Como justificativa para a inclusão do syllabus, apontam que as crianças devem saber o que as espera no teste e que a não familiaridade com vocabulário, estruturas e tipos de tarefas solicitadas, pode gerar ansiedade. Consta ainda que, os professores devem preparar as crianças para o teste, mas devem ao mesmo tempo continuar com seus programas, concentrando-se em um ensino focado no significado e contexto (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 4).

### 3.1.8.3 Publicação da UCLES - *Research Notes*

Trata-se de uma publicação trimestral que traz assuntos relacionados à pesquisas, desenvolvimento e validação dos exames elaborados por essa instituição. Essa publicação pode ser acessada através do sítio eletrônico da Cambridge ESOL<sup>30</sup> e, atualmente, encontra-se no número 32, publicado em maio de 2008. Os volumes que fazem referência ao YLE estão relacionados abaixo.

O *Research Note* edição número 7, publicado em fevereiro de 2002, apresentou o primeiro artigo sobre o YLE, sob o título “Developing English language tests for young learners” por Taylor e Saville (2002). Esse artigo traz considerações sobre o crescimento do ensino de língua inglesa para a faixa etária de 6 a 12 anos, e consequente demanda de formas de avaliação.

Os autores (op. cit.) afirmam que os princípios que nortearam o desenvolvimento do exame YLE baseiam-se nas premissas sobre avaliação sugeridas por Cameron (2001), quais sejam:

- A avaliação deve ser vista sob uma perspectiva centralizada na aprendizagem.
- A avaliação deve dar apoio ao aprendizado e ao ensino.
- A avaliação deve ser congruente com o aprendizado.
- As crianças e os pais devem entender os aspectos da avaliação.
- Avaliação é mais do que aplicar testes. (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 3 – *Research Notes* 7).

O processo de desenvolvimento do exame, conforme descrito pelos autores (op. cit.), envolveu extensas pesquisas e consultoria. Dada a relativamente restrita pesquisa na área de avaliação de língua estrangeira para crianças, foi realizada uma revisão de toda a literatura disponível em áreas a ela relacionadas: desenvolvimento social, psicológico e cognitivo da criança, ensino e aprendizagem de segunda língua e avaliação. Outra importante colaboração, segundo os autores (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 3), foi a do trabalho com a equipe do Homerton College (área de treinamento de professores da Universidade de Cambridge), que estavam desenvolvendo recursos multi-mídia (CD-ROM)

---

<sup>30</sup> Todos os números da publicação *Research Notes* são disponibilizados no sítio eletrônico: <[http://www.cambridgeesol.org/rs\\_notes/](http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/)>. Último acesso em: 11 jun. 2008.

para crianças. Os elaboradores do exame puderam compartilhar dos resultados das pesquisas conduzidas pelo Homerton College e da experiência da equipe no trabalho com crianças na faixa etária do Ensino Fundamental.

Os autores (op. cit.) descrevem em linhas gerais o processo de desenvolvimento do YLE, explicando que foram estabelecidas, na fase de *design*, as especificações do exame, de forma a adequá-lo às características das crianças e às especificidades desse ensino. Citamos algumas dessas especificações, de forma resumida, conforme apresentado pelos os autores (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 3):

- O exame abrange as quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, leitura e escrita), com maior ênfase na habilidade oral, levando em consideração a maior importância da oralidade sobre a escrita entre as crianças;
- As atividades escritas estão no nível de palavra/frase, uma vez que as crianças normalmente ainda não desenvolveram as habilidades criativas e organizacionais necessárias para produzir linguagem escrita de forma extensiva.
- As especificações são baseadas em tópicos, como a maioria dos livros didáticos para essa faixa etária.
- Procuram evitar tanto quanto possível ser tendenciosos culturalmente por tratar-se de um exame internacional.
- O formato do exame inclui mudanças frequentes de atividade, usando tipos de tarefas breves, envolvendo ação ou assemelhando-se a jogos (ex. atividades de colorir).
- As tarefas tem foco no significado, ao invés de foco na forma, e têm a intenção de avaliar o uso significativo da língua em contextos relevantes, claros e acessíveis.
- As atividades são baseadas em tarefas comunicativas, de natureza interativa, conforme atividades que são normalmente desenvolvidas em classes de primário<sup>31</sup> no mundo todo.
- Princípio orientador do projeto de desenvolvimento do exame: encurtar a distância entre as experiências das crianças de aprendizagem e do exame.
- O exame reflete a linguagem encontrada nos materiais e cursos de inglês para o primário.

Na fase de administração foi feita a pilotagem do teste (1995/6) com mais de 3000 crianças na Europa, América do Sul e Ásia. Segundo os autores, os resultados dessa pilotagem, incluindo a opinião de professores e análises estatísticas das respostas das

---

<sup>31</sup> Classes de primário (primary classes) são aqui entendidas como equivalentes ao EF I em contexto nacional.

crianças, foram usados para a construção das versões a serem efetivamente aplicadas (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 4).

O artigo traz a importância dada a questões de validade e impacto no desenvolvimento do exame, bem como a questões de praticidade e confiabilidade. Com relação à grande importância dada às questões relacionadas ao impacto, no caso de exame para crianças, os autores mencionam que os elaboradores têm tido como prioridade a constante pesquisa junto aos usuários do teste, informando que, através de questionários despachados em 1999 e 2001, obtiveram opiniões bastante positivas com relação ao conteúdo e administração do YLE (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 4).

Os outros artigos desse volume (Research Notes n. 32) apresentam resultados de pesquisas realizadas sobre diferentes aspectos do exame, trazendo informações sobre o desempenho de candidatos no YLE, em seus três níveis, e projetos desenvolvidos com relação à parte de Produção Oral do YLE.

A edição número 28 dessa publicação, de Maio de 2007, também traz artigos referentes às pesquisas, sendo a maior parte delas dedicadas ao processo de validação do YLE: revisão do YLE, a avaliação de correção ortográfica da versão revisada de 2007, atualização das listas de vocabulário, relação entre o exame YLE e os primeiros passos das crianças no que concerne leitura e escrita em língua inglesa, entre outros artigos.

Após termos realizado a descrição do exame YLE, bem como apresentado os documentos a ele relacionados, passamos para a análise do mesmo.

### **3.2 Análise do exame**

Faz-se importante, neste momento, esclarecermos que a análise do conjunto de exames YLE que estamos fazendo neste trabalho refere-se aos seus três níveis: o *Starters*, o *Movers* e o *Flyers*, considerando que os objetivos e construtos que norteiam esses três níveis são os mesmos. Entretanto, com relação aos exemplos, nos referimos basicamente ao nível *Starters*. A escolha por esse nível específico é justificada uma vez que se trata do primeiro contato da criança com o exame internacional, o que consideramos um fator importante. O foco em um só nível nos parece, também, mais adequado para a objetividade e clareza da exemplificação que sustenta a análise realizada.

### **3.2.1 Especificação das categorias de análise**

Retomando as categorias de análise adotadas neste trabalho, primeiramente analisamos o exame em termos da classificação de seu tipo e de acordo com o seu método e propósito. Passamos à análise do construto que o norteia, bem como dos propósitos que, implícita ou explicitamente, o orientam. Abordamos questões de validade, uso e impacto social do exame.

Após a análise, tecemos considerações sobre o efeito retroativo potencial que o exame YLE pode vir a exercer no contexto do EF I.

### **3.2.2 Tipo do exame: método e propósitos**

Com relação ao método usado, o YLE se caracteriza como um teste do tipo lápis e papel. Esse tipo de teste é normalmente usado para avaliar o conhecimento dos componentes da língua separadamente (gramática, vocabulário, etc.). Um argumento usado para justificar o uso desse tipo de teste, segundo McKay (2006), McNamara (2000), principalmente no caso de exames de larga escala, é o de que facilita em termos de correção, entre outros.

Com relação a esse quesito, entretanto, é importante salientar que o YLE, sendo um teste de lápis e papel, revela-se como limitador dentro das concepções teóricas adotadas neste estudo, uma vez que não envolve tarefas que promovam interações realmente significativas, com movimento do corpo, utilização dos sentidos, recursos esses que se mostram relevantes para garantir práticas propositadas. Além disso, este tipo de exame aparenta não levar em consideração outros aspectos tidos como importantes para o processo de ensino e aprendizagem de LE para crianças, visando o desenvolvimento global do aluno, tais como o aprender-a-aprender, aspectos atitudinais, etc.

Com relação ao propósito, o YLE é caracterizado como um exame que tem o objetivo de avaliar a proficiência em língua inglesa de crianças falantes de outras línguas, na faixa etária de 7 a 12 anos. Nessa perspectiva, o exame tem a função de mostrar se o candidato atingiu um determinado padrão de conhecimento estabelecido para um nível específico. No caso do YLE, os níveis estabelecidos como referência estão alinhados ao

QEER. A esse respeito, consideramos problemático o fato de o referido quadro estabelecer os tipos e níveis de proficiência tendo como referência o falante adulto, não representando adequadamente o que seria compatível e adequado aos tipos e níveis voltados para crianças. Isso significa que os parâmetros de referência de proficiência usados no referido exame não refletem as especificidades dessa faixa etária, comprometendo, portanto, as inferências e julgamentos feitos a partir dos resultados.

### **3.2.3 Visão de linguagem/ensino e aprendizagem e objetivos estabelecidos - YLE<sup>32</sup>**

Nesta seção analisamos o exame em termos de construto, o que inclui a visão de linguagem, de ensino e aprendizagem implícitas, bem como os propósitos que, implícita ou explicitamente, o orientam.

Tomamos como base os princípios sociointeracionistas, propósitos críticos e formadores defendidos neste estudo e estabelecidos oficialmente. Entendemos linguagem como discurso, sendo o mesmo visto como linguagem em uso, de forma propositada e socioculturalmente situada.

Em relação aos objetivos de ensino que devem ser retomados na avaliação, entendemos que eles devem contribuir para formação cidadã, preparando o indivíduo para a ação crítica na sociedade atual, assegurando, portanto, seu desenvolvimento (meta)cognitivo e sociocultural, além do linguístico.

A análise do exame YLE, no que diz respeito ao construto que o orienta, evidencia uma vertente mais gramaticalista, principalmente pelo foco nas atividades que privilegiam o vocabulário e a forma, de maneira, muitas vezes descontextualizada, apesar da abordagem explicitada pelos elaboradores ser comunicativa, conforme excerto abaixo:

- As tarefas têm foco no significado ao invés de foco na forma e têm a intenção de avaliar o uso significativo da língua em contextos relevantes, claros e acessíveis.
- As atividades são baseadas em tarefas comunicativas, de natureza interativa (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 3).

---

<sup>32</sup> Anexamos ao presente estudo uma cópia do exame YLE – nível *Starters* (Anexo B). Por motivos já explicitados, incluímos apenas esse nível do exame, sendo que os três níveis do exame, em sua versão integral, podem ser acessados através do sítio eletrônico: <<http://www.cambridgeesol.org/resources/learner/index.html>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

Embora algumas das atividades apresentem contextualização, isso é feito de modo superficial, em detrimento do uso situado e propositado da linguagem, já que não se enfatiza, por meio das práticas propostas no exame, atividades sociais que envolvem a língua-alvo atentando-se para o propósito da situação, para os interlocutores, para os recursos utilizados para que haja comunicação, para o tipo de interação, entre outros.

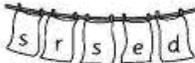
Como exemplo, trazemos a atividade abaixo, proposta na Parte 3 do exame no nível Starters (Leitura e Escrita), em que a criança deve desembaraçar as letras para formar a palavra que se refere ao objeto. A atividade tem como foco o vocabulário de maneira descontextualizada, não se tratando, portanto, de uma tarefa que priorize o uso da língua, conforme evidenciado pelos elaboradores do exame.

**Part 3**  
- 5 questions -  
Look at the pictures. Look at the letters. Write the words.

**Example**



d r e s s



**Questions**

1



-----



2



-----



3



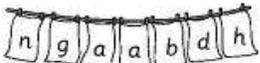
-----



4



-----



5



-----

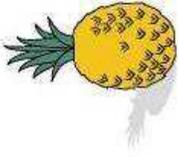


5

Figura 1: Parte 3 - YLE Starters (Leitura e Escrita)

Na mesma perspectiva, a atividade abaixo, retirada da Parte 1 do nível Starters (Leitura e Escrita), limita-se a solicitar que o candidato coloque um “V” caso a frase seja verdadeira ou um “X” caso a frase seja falsa, nos indicando, novamente, foco no vocabulário de maneira descontextualizada, sem atentar para o uso situado da linguagem.

2  This is a bike.

3  This is a pineapple.

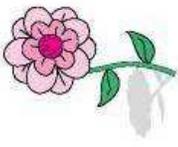
4  This is a television.

5  This is a guitar.

8

**Part 1**  
— 5 questions —  
Look and read. Put a tick (✓) or a cross (X) in the box.  
There are two examples.

Examples

 This is a flower.

 This is a goat.

Questions

1  This is a lizard.

2

Figura 2: Parte 1 - YLE Starters (Leitura e Escrita)

O exame, está dividido em quatro habilidades (Compreensão Oral, Leitura e Escrita e Expressão Oral), avaliadas separadamente. Ainda que em algumas atividades as habilidades sejam abordadas de forma integrada, isso ocorre apenas em um nível de compreensão oral e escrita / leitura e escrita. A atividade proposta na Figura 2, apesar de estar inserida no segmento de Leitura e Escrita, demonstra avaliar somente o aspecto de compreensão escrita. As atividades propostas, nesse sentido, não parecem evidenciar situações reais de uso da língua-alvo, demonstrando uma integração artificial.

A atividade desenvolvida na Parte 1 da Compreensão Oral, por exemplo, mostra a avaliação de apenas uma habilidade. Nessa atividade o candidato ouve um diálogo em que são mencionados objetos e sua localização. O aluno deve traçar uma linha para ligar o objeto ao local mencionado, tratando-se, portanto, de avaliação exclusivamente de compreensão oral.

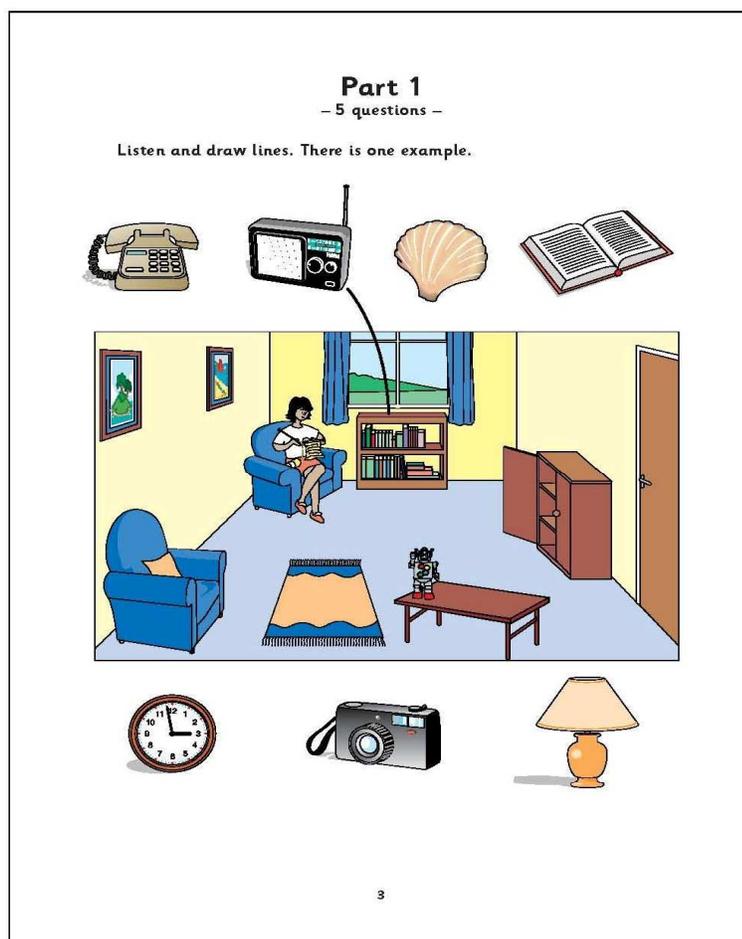


Figura 3: Parte 1 - YLE Starters (Compreensão oral)

O construto do exame, conforme explicitado no trecho abaixo, privilegia basicamente a oralidade sobre a escrita, o que estaria em consonância com os princípios defendidos por autores da área de LE para crianças (CAMERON, 2001, entre outros). Porém, as atividades propostas voltam-se basicamente para a compreensão oral, fazendo-o de forma desarticulada com o propósito de uso.

- O exame abrange as quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, leitura e escrita), com maior ênfase na habilidade oral, levando em consideração a maior importância da oralidade sobre a escrita entre as crianças. (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 3).

Na atividade abaixo, proposta na Parte 2 de Compreensão Oral do exame, o candidato ouve um diálogo entre uma criança e um adulto e responde às perguntas na folha

do exame. As respostas são de apenas uma palavra (um nome próprio ou um número). O nome é soletrado e deve ser escrito corretamente. Transcrevemos a primeira parte do diálogo para evidenciar o foco na forma e não na produção de sentidos, sendo que esse tipo de abordagem distancia-se de uma visão de linguagem como uso real, voltado para a comunicação propositada, o que se mostra dissonante do que foi exposto por Taylor e Saville (2002, p. 3) “As tarefas têm foco no significado ao invés de foco na forma e têm a intenção de avaliar o uso significativo da língua em contextos relevantes, claros e acessíveis”.

Transcrição do diálogo (Parte 2 de Compreensão Oral):

**One**

Man: Is this your friend in the picture with you?

Girl: Yes, it is.

Man: What's his name?

Girl: His name's Alex.

Man: How do you spell that?

Girl: A-L-E-X.

**Two**

Man: Is he in your class at school?

Girl: Yes! We're in class eight.

Man: Sorry?

Girl: In class eight. And we've got a great teacher.

**Part 2**  
— 5 questions —  
Read the question. Listen and write a name or a number.  
There are two examples.



**Examples**  
What is the girl's name? ..... LUCY .....  
How old is she? ..... 7 .....

**Questions**  
1 What is Lucy's friend's name? .....  
2 Which class are the two children in at school? .....  
3 How many dogs are there at Lucy's house? .....  
4 What's the name of Lucy's favourite dog? .....  
5 How many fish has Lucy's friend got? .....

4 5

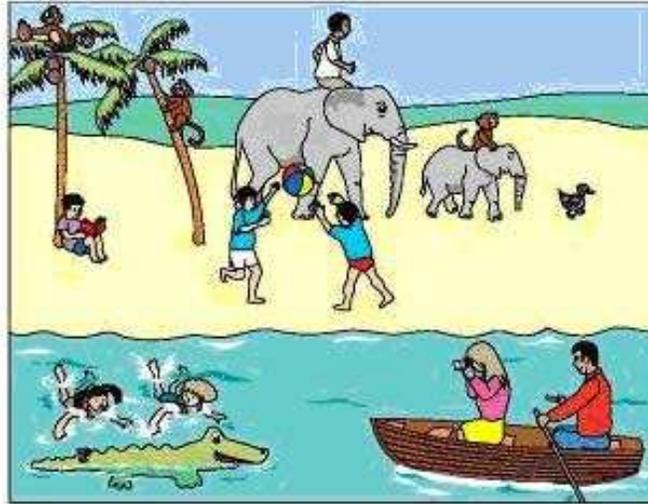
Figura 4: Parte 2 - YLE Starters (Compreensão Oral)

Do mesmo modo, o exame fundamenta-se em uma visão de leitura e escrita que focalizam basicamente a forma, privilegiando atividades de localização de informação em detrimento da construção de sentidos. Isso demonstra que o conceito de proficiência que subjaz o exame é a de que ser proficiente significa saber sobre a língua, e não construir sentidos através dela, pois reflete um uso limitado e restrito da língua de forma não situada.

As atividades podem ser consideradas adequadas para a faixa etária a qual o exame se aplica, entretanto, não levam em consideração o uso propositado e socioculturalmente diversificado. Na atividade abaixo (Parte 2 - Leitura e Escrita no nível Starters) o candidato deve ler cinco frases e compará-las com a figura, colocando “yes” se a frase for verdadeira e “no” se for falsa. A atividade demonstra, portanto, privilegiar localização de informação e não construção de sentidos, além de não refletir uma situação de uso real de linguagem.

**Part 2**  
- 5 questions -

Look and read. Write **yes** or **no**.



**Examples**

A boy is reading a book.

yes

A monkey is sitting on the big elephant.

no

**Questions**

- 1 There are two children in the sea.
- 2 The duck is walking behind the two elephants.
- 3 The girls are playing with a ball.
- 4 The woman in the boat has got a camera.
- 5 The crocodile is eating a coconut.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Figura 5: Parte 2 - YLE Starters (Leitura e Escrita)

Outro aspecto a ser considerado na atividade acima é o de que a opção de “yes” ou “no” representa uma possibilidade de 50% de acerto, o que viria a estimular a “adivinhação” e não a construção de sentidos, gerando um efeito não benéfico para o processo de ensino e aprendizagem.

A concepção do que é ser proficiente privilegiada neste estudo diz respeito à capacidade com que um indivíduo faz uso da língua em contextos específicos e com objetivos também especificamente delimitados, que no caso da criança seria o uso na escola, em casa, com amigos, em brincadeiras que maximizem o uso propositado da língua-alvo, entre outros. Na entrevista (Produção Oral), primeiramente o entrevistador cumprimenta e pergunta o nome da criança. Em seguida, mostra uma figura, conforme exemplo abaixo, e pede que o candidato aponte alguns itens, perguntando, por exemplo, “Where are the elephants?” ou “Where is the monkey?”. Notamos que a atividade reflete uma concepção de proficiência voltada para conhecimento de vocabulário, sem levar em conta o contexto ou objetivos que se assemelhem aos de uso autêntico da linguagem.

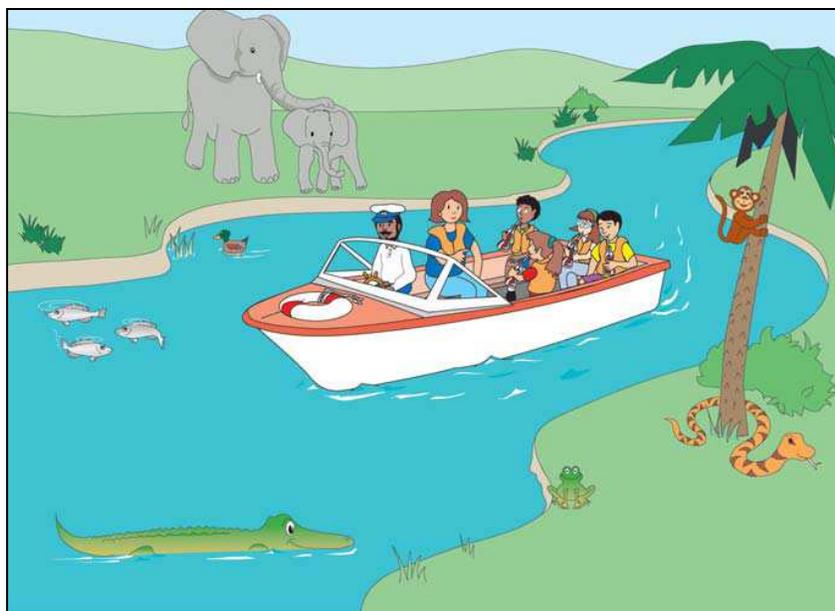


Figura 6: Figura apresentada ao candidato na entrevista - YLE Starters (Produção Oral)

Os elaboradores do exame se referem às atividades propostas como “tarefas”,

conforme excerto anteriormente citado, entre outros.

- As tarefas têm foco no significado ao invés de foco na forma e têm a intenção de avaliar o uso significativo da língua em contextos relevantes, claros e acessíveis.
- As atividades são baseadas em tarefas comunicativas, de natureza interativa (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 3).

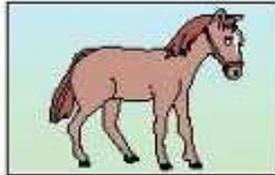
A visão de tarefas defendida neste estudo, entretanto, difere da concepção adotada pelos elaboradores do exame na medida em que há fragmentação das habilidades, orientação pelo uso que privilegia a forma de maneira não contextualizada socioculturalmente, o que afasta as atividades propostas no exame de situações reais de uso em uma perspectiva sociointeracionista. Essas características podem ser observadas na atividade abaixo, proposta na Parte 4 do segmento de Leitura e Escrita. O candidato deverá ler um texto com cinco lacunas. Como referência, é apresentado um quadro com figuras identificadas com a palavra escrita. A criança é instruída a escolher uma palavra do quadro e preencher a lacuna adequadamente.

### Part 4

- 5 questions -

Read this. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-5. There is one example.

#### A horse



I've got four ..... eggs ....., two ears, two eyes and long

(1) ..... on my head. I'm a big animal. I don't live in

a (2) ..... or a garden. I like eating

(3) ..... and apples. I drink (4) .....

A woman, a (5) ..... or a child can ride me.

What am I? I am a horse.

example



legs



hippo



water



carrots



hair



man



house



piano

Figura 7: Parte 4 - YLE Starters (Leitura e Escrita)

Através da análise dessa atividade, entre outras do exame, percebemos que, para os elaboradores, tarefas são atividades com foco acentuado na forma, com o objetivo de avaliar habilidades específicas em situação de integração parcial e superficial. Essas atividades não se mostram significativas por focalizarem operações cognitivas simples, tais como localizar informações, associar, etc. Em uma concepção sociointeracionista, além de um contexto específico e propósitos significativos, a tarefa envolveria a criança em situações que desenvolvessem capacidades mais elaboradas, com vistas à construção das capacidades metacognitivas e do senso crítico, o que levaria os candidatos a usarem a linguagem com objetivos reais. Em outras palavras, as atividades do exame ficam no limite da exploração das capacidades cognitivas de nível básico, em detrimento do desenvolvimento de capacidades mais complexas, como por exemplo, comparar, argumentar, analisar, opinar, etc., que auxiliam no desenvolvimento da metacognição e de uma postura crítica do aluno, reconhecidas como possíveis por vários autores da área (BREWSTER et al., 2002; CAMERON, 2001, 2003, entre outros). Nesse sentido, a concepção de tarefas dos elaboradores difere daquela por nós defendida neste estudo.

Assim sendo, podemos concluir que o exame se qualifica como sendo de natureza privilegiadamente cognitivista, contemplando apenas parcialmente os objetivos linguísticos e metacognitivos considerados como adequados para orientar o ensino de LE para crianças, os quais devem ser retomados em situações de avaliação efetivas e significativas.

Seria interessante se o exame apresentasse práticas voltadas para o multiculturalismo, abordando variações de língua, diversidade cultural, bem como atividades que levassem em conta a interdisciplinaridade, as atitudes relacionais e a dimensão crítica, bastante importantes para a formação integral da criança. A característica essencialmente disciplinar do exame, voltada ao âmbito linguístico, vem a fortalecer a análise de que os objetivos de formação integral do aluno não estão devidamente representados nessa avaliação.

Com base em todos os aspectos mencionados, podemos enfatizar que a análise indica um forte distanciamento entre o construto orientador do exame e as

vertentes/objetivos estabelecidos para o ensino e para situações de avaliação em LE para crianças, sob perspectivas da formação integral e crítica do aluno.

### 3.2.4 Validade

Passamos, nesta seção, a tratar dos aspectos técnicos da validade do exame. A análise a seguir tem como objetivo contrapor o construto norteador do exame YLE, conforme declarado por seus elaboradores, e o observado através da análise realizada neste estudo. Em outras palavras, verificamos em que medida o exame avalia o que os elaboradores dizem que ele avalia. Vale ressaltar que não se trata de uma análise completa, uma vez que para tanto seriam necessários estudos específicos que fogem ao escopo desse trabalho. Fazemos menção, portanto, aos aspectos que estão mais evidentes com o objetivo de sustentar argumentos a serem usados na conclusão final da análise.

Segundo Bailey (2005), é explicitado em manuais que os exames de Cambridge (KET, PET, FCE, CAE e CPE) têm como foco as quatro habilidades dentro de uma abordagem comunicativa, entretanto, com relação ao YLE, falta uma definição explicitada e mais aprofundada do construto que norteia o exame.

Com relação à validade de construto, fazemos referência aos trechos abaixo, anteriormente mencionados nesta dissertação e retirados do artigo da publicação da Cambridge, *Research Notes*. Notamos que as concepções ditas norteadoras do exame em questão contradizem o que foi observado na análise do exame realizada na seção anterior. O que os elaboradores consideram “tarefas”, são basicamente atividades com foco na forma, não podendo, dessa maneira, ser consideradas comunicativas ou de natureza interativa.

- **As tarefas têm foco no significado ao invés de foco na forma** e têm a intenção de avaliar o uso significativo da língua em contextos relevantes, claros e acessíveis.
- As atividades são baseadas em **tarefas comunicativas, de natureza interativa** (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 3)(grifos nossos).

Nesse sentido, o referido exame apresenta problemas uma vez que as atividades demonstram que o YLE é na realidade norteado por uma abordagem mais gramaticalista, com maior foco no vocabulário e na forma do que no significado. As atividades se mostram

muitas vezes de forma descontextualizada, não apresentando situações de interação, o que contradiz os princípios norteadores do exame da forma como foram descritos por Taylor e Saville (2002).

Entretanto, se considerarmos que na realidade o construto norteador do YLE, conforme análise anterior, tem base mais gramaticalista, com foco na forma e vocabulário, podemos dizer que as atividades do exame apresentam-se consonantes com a visão privilegiada.

Dando continuidade aos aspectos que fazem parte da validade de construto, passamos a tratar da validade de conteúdo. Os testes têm uma boa representação de vocabulário e estruturas encontrados no *syllabus*, bem como dos tipos de tarefas disponibilizadas nos Manuais do Candidato e do Professor para cada nível do exame. Conforme citação que segue abaixo, o *syllabus*, por sua vez, baseia-se nos currículos de programas de ensino de LI, nos materiais didáticos. o que é evidenciado nos excertos do artigo da Research Notes 7, conforme a seguir:

- As atividades são baseadas em tarefas comunicativas, de natureza interativa, **conforme atividades que são normalmente desenvolvidas em classes de primário no mundo todo.**
- **O exame reflete a linguagem encontrada nos materiais e cursos de inglês para o primário.** (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 3) (grifos nossos).

No que diz respeito à validade de conteúdo, o exame contém uma mostra significativa do que os elaboradores pretendem avaliar, isto é, o conteúdo do *syllabus* e manuais disponibilizados. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o exame é válido com relação ao conteúdo que avalia, o que pode representar um ponto positivo para o processo de ensino e aprendizagem uma vez que não apresentam áreas/conteúdos considerados importantes pelos elaboradores sem a devida representação no exame.

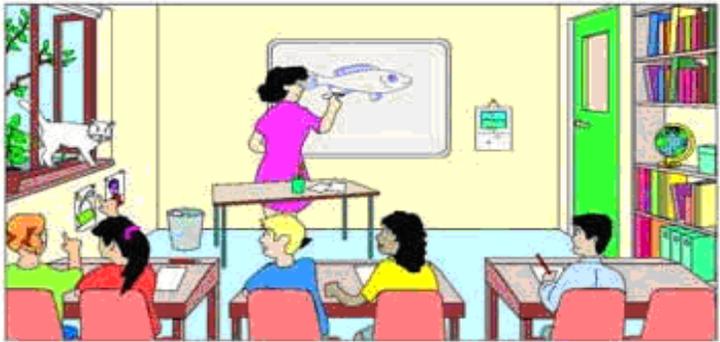
Considerando essa breve análise, podemos dizer que o construto norteador, com base mais gramaticalista, é operacionalizado no exame, apesar de não estar em sintonia com o construto defendido em nosso referencial teórico.

### 3.2.4.1 Confiabilidade

Nesta seção, fazemos referência a alguns dos aspectos a serem analisados com relação à confiabilidade. Os enunciados das atividades propostas no YLE mostram-se claros e objetivos. Além da clareza, após os enunciados sempre são apresentados exemplos com respostas para orientação do candidato, não deixando margem de dúvida com relação a que tipo de resposta se espera. Também é explicitado o número de questões que o candidato deverá responder, conforme exemplo abaixo retirado da Parte 5 de Leitura e Escrita.

**Part 5**  
- 5 questions -

Look at the pictures and read the questions. Write one-word answers.



**Examples**

Where are the children?                      in the ..... classroom

What colour is the cat?                      ..... white

**Questions**

1 What is the teacher drawing?                      a .....

Figura 8: Parte 5 - YLE Starters (Leitura e Escrita)

No que diz respeito à atribuição de notas (*scoring*), um teste, para que seja considerado confiável, não deve apresentar resultados diferentes quando corrigido por mais de um avaliador. O YLE, com relação a esse aspecto, não deve apresentar problemas, pois se trata de um exame de conhecimentos, característica comum em exames de lápis-e-papel, em que as perguntas não variam muito e as respostas podem ser corrigidas de forma mais objetiva, diferentemente de um exame de desempenho. A correção é realizada com base em uma grade de correção clara e simples, conforme demonstrado a seguir.

<b>Starters Reading &amp; Writing</b>		<b>Part 5 5 marks</b>
<b>Marking Key</b>		
( ) = Acceptable extra words are placed in brackets / = A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer // = A double slash is placed between acceptable alternative complete answers		
<b>Part 1 5 marks</b>		
1	✗	1 fish
2	✓	2 (school)girl/student/child/pupil
3	✓	3 writing
4	✗	4 window
5	✓	5 5//five
<b>Part 2 5 marks</b>		
1	yes	
2	no	
3	no	
4	yes	
5	no	
<b>Part 3 5 marks</b>		
1	jeans	
2	shoes	
3	jacket	
4	handbag	
5	trousers	
<b>Part 4 5 marks</b>		
1	hair	
2	house	
3	carrots	
4	water	
5	man	

Figura 9: Grade de correção - Parte 2 - YLE Starters (Leitura e Escrita)

Como já discutimos no Capítulo II, outros aspectos que podem vir a interferir na confiabilidade de um teste são questões relativas à duração do exame, às condições do local de aplicação do teste, à ansiedade e à vulnerabilidade das crianças.

O exame mostra-se adequado quanto a sua duração. No caso do nível *Starters*, as partes de Compreensão Oral e Leitura e Escrita contam com vinte minutos de duração cada uma, apresentando atividades rápidas e variadas. Esse aspecto do exame contempla uma importante característica das crianças, que é o foco de atenção curto, além do que as crianças não conseguem ficar sentadas por muito tempo, tendo a necessidade de se movimentar.

A questão da insegurança, natural em situações de exames, é abordada com propriedade pelos elaboradores do YLE no sentido de propiciar um ambiente bastante seguro, descontraído, preferencialmente que seja familiar à criança, procurando minimizar a tensão natural e inerente às situações de exames. Os centros aplicadores são credenciados mediante uma minuciosa verificação de todos os quesitos necessários para oferecer um ambiente totalmente adequado para a criança, conforme explicitado no Manual do Professor e publicações de Cambridge. Esse é um aspecto bastante positivo, por considerarmos que a criança precisa de um ambiente seguro e adequado para poder demonstrar seu desempenho adequadamente.

Devido à vulnerabilidade natural das crianças, existe uma preocupação por parte dos elaboradores no sentido de que elas se sintam bem sucedidas ao prestarem os exames. Essa preocupação é demonstrada através da ausência de reprovação, sendo que o candidato recebe um certificado “condecorando-o” com brasões de Cambridge, em número de acordo com seu desempenho no exame. O foco dessa avaliação, conforme o Manual do Professor, é direcionado para aquilo que a criança consegue fazer, ao invés do que não consegue, além de dar crédito pela participação no teste. (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 3).

#### **3.2.4.2 Demais aspectos de validade (autenticidade, praticidade e validade de face)**

Quanto à questão de autenticidade, o exame demonstra privilegiar a previsibilidade em detrimento da autenticidade, sendo que seus elaboradores justificam essa

escolha por entenderem que, “quando uma criança faz um teste, ela precisa saber o que a espera, pois a não familiaridade com o mesmo pode causar ansiedade” (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 4). Para tanto, o órgão elaborador disponibiliza uma série de recursos, conforme anteriormente explicitado, que vão desde um *syllabus* bastante abrangente contendo o vocabulário e estruturas avaliadas no exame até versões completas do exame, com explicações claras das atividades a serem desenvolvidas e orientações detalhadas no Manual dos Professores para preparação dos candidatos. Nessa perspectiva, as atividades do exame não refletem a autenticidade das situações de comunicação real que não são tão previsíveis, dando lugar à atividades já familiares ao aluno. Os elaboradores consideram que, nessa perspectiva, o exame com atividades simples e familiares tem o potencial de aumentar as chances de sucesso do candidato, motivando-o positivamente a prosseguir seus estudos na língua inglesa (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - HANDBOOK FOR TEACHERS. 2007, p. 3).

Considerando que há uma tensão natural entre alguns aspectos de validade, entendemos que os elaboradores do exame privilegiam, claramente, a confiabilidade e praticidade sobre a autenticidade.

Discordamos dessa perspectiva uma vez que, apoiados nos referenciais teóricos defendidos neste estudo, consideramos a autenticidade um aspecto de grande importância em um exame, no sentido de proporcionar condições adequadas para que se realize um ato de comunicação o mais próximo do real possível para garantir que as inferências que fazemos na avaliação realmente refletem o nível de desempenho que o candidato pode atingir.

A praticidade de aplicação do YLE é um aspecto positivo a ser salientado, uma vez que o exame é aplicado através de muitos centros autorizados distribuídos por todo o mundo (38 centros no Brasil). O sítio eletrônico da Universidade de Cambridge disponibiliza listas atualizadas e completas com o nome de todos esses centros, endereço e telefone, facilitando, dessa forma, o contato. O exame também apresenta flexibilidade de datas e locais adequados às necessidades específicas da região o que representa um aspecto positivo no que diz respeito à praticidade. Ainda, dentro desse quesito, o formato do exame,

de lápis-e-papel, o tipo das atividades, com respostas simples que não requerem uma correção mais minuciosa e as grades de correção igualmente simples, permitem uma correção rápida que implica uma divulgação dos resultados em um prazo de duas semanas, que pode ser considerado bastante razoável para um exame desse porte. No caso de exames em larga escala, como é o caso do YLE, a praticidade é um aspecto desejável, representando, portanto, um ponto positivo a favor do exame em questão.

Quanto à questão de validade de face, podemos dizer que o YLE apresenta-se de forma adequada para crianças: é colorido, com ilustrações e situações em que figuram crianças e atividades familiares aos candidatos. A distribuição das atividades também pode ser considerada adequada à medida que apresenta os itens de maneira clara, com instruções objetivas, trazendo exemplos de como realizar a atividade antes de apresentá-la. Na capa das folhas do exame figura uma espécie de “mascote” do YLE, um macaco sorridente, segurando uma bexiga com o nome do nível do exame (*Starters*, *Movers* ou *Flyers*) conforme pode ser observado na primeira página do Anexo B. O YLE, portanto, por se apresentar de forma atrativa para as crianças, demonstra ser uma avaliação adequada para essa faixa etária, o que consideramos ser um fator positivo.

Conforme mencionado em nosso referencial teórico, o conceito de validade, o qual engloba uma série de aspectos que devem estar relacionados entre si, não é um conceito absoluto, de tudo ou nada, havendo uma tensão natural entre alguns aspectos. A breve análise realizada sugere que os elaboradores do exame privilegiam a confiabilidade e praticidade em detrimento da autenticidade. Essas escolhas são devidamente justificadas pelos elaboradores.

Ressaltamos que o construto do YLE, embora não esteja de acordo com os princípios teóricos defendidos neste estudo, mostra-se, de uma maneira geral, coerente com o construto privilegiado pelos elaboradores.

### **3.2.5 O uso do exame**

Uma das questões fundamentais com relação ao processo de desenvolvimento e aplicação do exame é a definição do uso ao que o mesmo se presta. A discussão sobre a validade de um exame não pode prescindir, portanto, da análise de uso do mesmo.

Nesse sentido, o elaborador deve apresentar claramente os objetivos, o construto orientador do exame. Concordamos com Bailey (2005), quando a autora argumenta que falta no YLE uma definição explicitada e mais aprofundada do construto que norteia o exame, fato que pode vir a contribuir para uma escolha equivocada de utilização do exame.

Consideramos, entretanto, que a responsabilidade maior, no que diz respeito à escolha do exame, recai sobre o usuário que opta pelo mesmo. Nesse sentido, entendemos que para a escolha de uso de um exame há a necessidade de uma criteriosa análise dos objetivos, do construto norteador do exame e como isso é operacionalizado, para, dessa forma, poder verificar a adequação de uso para um determinado contexto. Essa análise é imprescindível para que haja uma escolha consciente de implementação de um exame visando a promover um impacto positivo.

Para tecermos quaisquer considerações sobre a responsabilidade dos usuários a na escolha de uso do exame YLE como avaliação no EF I, seria interessante e necessário desenvolver uma pesquisa no sentido de investigar, junto às escolas que optaram pelo referido exame, como foi o processo de escolha, se foi realizada análise do exame e de adequação às necessidades do contexto específico e possível impacto, entre outros detalhes.

Na análise realizada com relação ao construto norteador do YLE, apontamos que o exame demonstra ter uma orientação tradicionalista, mais voltada para o foco na forma e vocabulário do que para a construção de sentido. Ao nosso ver, se considerarmos que o EF I é regido por determinações oficiais com vistas a uma formação global, crítica e cidadã e que, para atingirmos esses objetivos, a abordagem sociointeracionista é a mais indicada, entendemos que a escolha do YLE é inadequada para utilização nesse contexto específico.

### **3.2.6 Efeito retroativo potencial**

Conforme explicitado anteriormente, este estudo tem como objetivo analisar o YLE e, com base nessa análise, fazer uma previsão de qual poderia ser o efeito retroativo potencial mediante a utilização do mesmo no EF I, em contexto nacional.

De acordo com o referencial teórico apresentado neste estudo, embora

acreditamos que um exame bem elaborado possa contribuir no sentido de gerar um efeito positivo, consideramos que o efeito retroativo não é determinista. Portanto, há a necessidade de comprovações empíricas de que um determinado efeito, seja positivo ou negativo, tem sua origem na introdução do exame.

Nesse sentido, limitamo-nos a indicar as possíveis influências do YLE, uma vez que não se trata de uma pesquisa que comprove empiricamente as questões de efeito retroativo.

Como possíveis consequências negativas advindas do uso do referido exame, podemos apontar o estreitamento de currículo para adequação ao exame, a prática em sala de aula restringir-se ao treinamento para obtenção de sucesso dos alunos no exame, a perpetuação de uma abordagem estruturalista de ensino de LE, entre outras.

Por outro lado, podemos considerar que o YLE poderia vir a exercer uma influência positiva, no sentido de fazer com que os alunos estudem mais, que os professores preparem melhor suas aulas, que os alunos se sintam motivados pelos resultados do exame, entre outras.

Com relação às categorias do efeito retroativo apresentadas no Capítulo II, entendemos que, o YLE pode vir a exercer um efeito retroativo geral de forte intensidade, isto é, levando os alunos a estudarem mais independentemente do exame, determinando praticamente todas as atividades de sala de aula.

A discussão sobre o efeito retroativo ser positivo ou negativo é bastante complexa, por envolver julgamento de valor. O que pode ser analisado com positivo pelos professores, pode ser considerado negativo por outros agentes do processo (diretores, pais, etc.).

Portanto, esse aspecto é tratado neste estudo tendo como referências os objetivos estabelecidos pelos documentos oficiais e os princípios que consideramos adequados para nortear o ensino de LE para essa faixa etária.

Nesse sentido, tendo em vista que a situação do ensino de LE para crianças no EF I se mostra deficiente e distante de atingir os objetivos justificadamente traçados para a formação integral dos jovens aprendizes, a utilização do YLE não nos parece adequada nesse contexto específico pois, ao nosso ver, o exame não viria a exercer um efeito

potencial positivo de forma a promover mudanças benéficas para processo de ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Básico.

Nossa posição é também justificada levando em consideração o fato de esse exame ser norteado por uma concepção de linguagem mais gramaticalista, reforçando práticas de uso da linguagem distantes do uso real, propositado e significativo da língua-alvo, não apresentando o potencial de promover, dessa forma, condições adequadas para o desenvolvimento integral da criança.

### **3.3 Conclusões**

Para concluirmos este capítulo, retomamos os objetivos gerais, bem como as perguntas de pesquisa que direcionaram o presente estudo.

Como objetivo geral, buscamos fazer uma análise do exame YLE, levando-se em consideração as especificidades do contexto formal de ensino e aprendizagem de LE, mais especificamente de LI no EF I brasileiro. Procuramos compreender como se caracteriza esse exame e analisar, frente aos referenciais neste estudo adotados, orientados também pelas diretrizes oficiais estabelecidas para o ensino de LE na escola regular, sua adequação para uso no contexto de EF I, na perspectiva do impacto potencial que o exame pode vir a exercer nesse contexto.

O objetivo geral foi operacionalizado nas seguintes perguntas de pesquisa, as quais respondemos a seguir.

#### **1. Qual é o construto e quais são os objetivos do exame YLE?**

Apesar da abordagem explicitada pelos elaboradores ser comunicativa, a análise evidencia uma vertente mais gramaticalista, principalmente pelo foco nas atividades que privilegiam o vocabulário e a forma.

O exame, a partir de sua divisão em partes (Compreensão Oral, Leitura e Escrita e Expressão Oral), indica que se orienta pela fragmentação de habilidades. Ainda que algumas habilidades sejam abordadas de forma integrada, isso não ocorre além de um nível da compreensão oral e escrita, ou leitura e escrita. Em outras palavras, as atividades propostas não parecem evidenciar situações reais de uso da língua-alvo, conforme já

explicitado acima, ainda que consideremos que nem sempre, em situação real de uso da língua, haja integração de todas as habilidades.

O construto do exame privilegia basicamente a oralidade, o que, a princípio, evidencia-se em consonância com o construto defendido por autores da área de LE para crianças (CAMERON, 2001, entre outros). Porém, as atividades propostas voltam-se basicamente à compreensão oral, fazendo-o de forma desarticulada com o propósito de uso situado, ou seja, evidencia-se pelas atividades com foco no vocabulário e na gramática, ao invés da compreensão e produção de sentidos.

A concepção de tarefas dos elaboradores refere-se à atividades com foco acentuado na forma, com o objetivo de se avaliarem habilidades específicas em situação de integração bastante superficial. As atividades propostas no exame não se mostram significativas em sua essência, também por se constituírem de um conjunto de atividades que focalizam operações cognitivas simples, tais como localizar informações, associar, etc.

Assim sendo, o exame se qualifica como possuindo uma natureza privilegiadamente cognitivista. Por meio das considerações efetuadas, podemos inferir que o exame não contempla os objetivos linguísticos e metacognitivos considerados como adequados para orientar o ensino de LE para crianças, os quais devem ser retomados em situações de avaliação efetivas e significativas.

A partir da análise das atividades propostas pelo exame, podemos concluir que o exame apresenta uma característica essencialmente disciplinar, voltada ao âmbito linguístico, não apresentando atividades que contemplem a interdisciplinaridade, multiculturalismo, atitudes relacionais, ou uma dimensão atitudinal/crítica. Isso vem a fortalecer a análise de que os objetivos de formação integral do aluno não estão devidamente representados nessa avaliação.

Os objetivos explicitados pelos elaboradores não são esclarecedores, podendo ser considerados como informação para uso leigo, não apresentando, dessa forma, informações relevantes para que decisões sobre o uso do exame sejam adequadamente tomadas.

## **2. O construto e os objetivos do exame são adequados para uso no EF I no Brasil?**

Primeiramente, é importante pontuar que a análise do construto e dos objetivos do exame foi realizada tomando-se como base os princípios da abordagem sociointeracionista, a qual é defendida neste estudo como adequada e ideal para a condução de um processo de ensino e aprendizagem de LI bem sucedido no contexto do EF I. Nessa perspectiva, podemos considerar que o exame não é adequado para uso nesse contexto, uma vez que o mesmo está calcado numa vertente tradicionalista não apresentando grandes possibilidades de promover um efeito retroativo benéfico.

Entretanto, entendemos que esse ensino considerado desejável, idealmente norteado por princípios sociointeracionistas, está longe de refletir o que efetivamente ocorre na grande maioria das escolas. Conforme apresentado no Capítulo I desta dissertação, o contexto de ensino de LE mostra-se conflituoso e ineficiente, apontando para uma prática basicamente estruturalista que se distancia de abordagens mais contemporâneas de ensino, baseadas em princípios sociointeracionistas sugeridos pelos PCN LE.

Alguns poderiam argumentar que, se a prática comum em sala de aula é basicamente estruturalista, um exame nessa vertente poderia ser considerado como adequado para uso nesse contexto, reforçando o que já se faz. Nesse sentido, a existência de um exame como o YLE poderia vir a exercer um efeito positivo no contexto, proporcionando um direcionamento do processo de ensino e aprendizado no EF I.

Entretanto, por considerarmos que mudanças urgentes se fazem necessárias para que o ensino de LI possa apresentar resultados mais efetivos no contexto do EF I, reforçamos a idéia de que o YLE não é adequado, indicando um forte distanciamento entre o construto orientador do exame e as vertentes, os objetivos estabelecidos para o ensino e aprendizagem e para as situações de avaliação em LE para crianças, sob perspectivas da formação integral e crítica do aluno por meio desses processos conforme referenciais oficialmente estabelecidos para o Ensino Básico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo realizar uma análise do exame de proficiência em Língua Inglesa para crianças, YLE - Young Learners of English Tests, elaborado pela Universidade de Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages).

Levando-se em consideração que esse exame tem sido usado por diversas instituições particulares de Ensino Básico em contexto nacional para certificar ou avaliar a aprendizagem de língua inglesa de alunos no Ensino Fundamental I, consideramos pertinente e necessária a realização de uma análise desse instrumento sob uma perspectiva crítica com relação a seu uso e possíveis consequências na educação e na sociedade.

Vale ressaltar que este estudo está voltado especificamente para uso do YLE em contexto de ensino formal de língua inglesa no EF I, uma vez que exames não podem ser considerados eventos isolados, mas sim imbricados nos contextos social, educacional e político. Portanto, a presente pesquisa não se refere aos outros tantos contextos em que o referido exame é utilizado.

Com base em pesquisas anteriormente realizadas, procuramos traçar um panorama da situação do ensino em foco, evidenciando que existe uma grande expansão desse ensino. Esse crescimento, entretanto, vem ocorrendo de forma conflituosa, apresentado ser problemático e ineficiente, o que nos leva a considerar a necessidade de iniciativas que venham a propiciar transformações com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem de LE para crianças mais satisfatório e eficiente no Ensino Básico.

Realizamos a análise do exame com vistas a compreendê-lo enquanto utilizado no EF I como forma de avaliação. Os resultados indicam ausência de compatibilidade entre os elementos norteadores do exame e os referenciais oficialmente estabelecidos para o Ensino Básico, bem como em relação aos princípios norteadores apresentados nesta pesquisa considerados adequados para conduzir o ensino de língua inglesa no EF I, de forma a propiciar o desenvolvimento integral e crítico do aluno. Nessa perspectiva, entendemos que o YLE não seria considerado como um exame que pudesse vir a exercer um efeito retroativo benéfico, transformador num contexto conflituoso e carente de

mudanças.

Entretanto, uma vez que entendemos que o efeito retroativo não é determinante, havendo necessidade de evidências empíricas que determinem a natureza e intensidade do fenômeno, consideramos que seria muito importante que pesquisas futuras pudessem investigar em que medida o exame YLE está realmente influenciando esse ensino.

Reconhecendo, portanto, as limitações deste estudo, entendemos que outras pesquisas poderiam promover investigações mais aprofundadas para um melhor entendimento e análise das questões envolvendo avaliação, exames, efeito retroativo, entre outras, com vistas a contribuir para um processo de ensino e aprendizagem de LE no EF I com maiores chances de sucesso.

## BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J. C. Preface. In: McKAY, P. **Assessing Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. ix-xi.

ALDERSON, J. C. Preface. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Orgs.) **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004. p ix-xii.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language Test: Construction and Evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. “Does Washback Exist?”. **Applied Linguistics**, no. 14, 1993. p. 115-129

ALLAN, D. Testing and Assessment. In: **English Teaching Professional**, n.11, 1999. p. 20

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

BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

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

BAILEY, A. L. Cambridge Young Learners English (YLE) Tests. **Language Testing** 22(2), 2005. p. 243-252

BAILEY, K.M. **Washback in Language Testing**. Princeton, Educational Testing Service (ETS) Monograph Series, 1999.

BARBIRATO, R. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**. 2005. 259 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BASSO, E. A. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de letras em estudo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. In: **World Englishes**, v. 22, n. 2, 2003. p. 159-172.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.

BRASIL, SESu/MEC. **CELPE-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Manual do Candidato**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=436&Itemid=303>>. Acesso em 20 maio 2007.

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

BROWN, D. **Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2001.

BRUNER, J.S. **The Process of Education**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960.

BRUNER, J. S. **The Culture of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

BRYAM, M.; DOYÉ, P. Intercultural Competence and Foreign Language Learning in the Primary School. In: **Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School**. Routledge edited by Driscoll, P.; Frost, D., 1999.

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

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

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

CHENG, L. The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions towards their classroom teaching. In: Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. (Eds.) **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004. p. 147-170.

COELHO, H. S. H. **“É Possível aprender Inglês na Escola?” Crenças de Professores e Alunos sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COSTA, R. V. DA. **Pode ser em inglês? Não, em português primeiro:** Ensino de Língua Inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ELLIS, G. **Developing intercultural competence with children in the English Language class. Thresholds,** 2004. Disponível em: <[www.counterpoint-online.org/doclibrary/british\\_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf](http://www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf)>. Acesso em: 18/12/2004.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. O currículo de língua estrangeira na perspectiva de professores. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 199-218.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos de Linguística Aplicada,** v. 34, 1999. p. 21-37.

GONSALVES, E.P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 3ª Edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas,** v. 6, 2000. p. 37-47.

HALLIWELL, S. **Teaching English in the Primary Classroom.** Harlow: Longman, 1992.

HOLDERNESS, J. Activity-based teaching: approaches to topic-centred work. In: BRUMFIT, J.; MOON, J.; TONGUE, R. (Eds.). **Teaching English to Children: from practice to principle.** Harlow: Longman, 1995. p. 18-32.

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

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

LANZONI, H. **Exame de Proficiência de Leitura em Textos Acadêmicos em Inglês: um Estudo sobre Efeito Retroativo.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas-IEL/Unicamp, 2004

LEFFA, V. O Ensino de Línguas estrangeiras no Contexto nacional. In: **Contexturas,** v. 4, 1998/1999. p. 13-24.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. São Paulo, Cortez, 2003
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986
- MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos críticos. In: Magalhães, M.C.C. (org.). **A formação do professor como profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.
- McKAY, P. **Assessing Young Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARTINS, T.H.B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language Testing**, 13(3), 1996. p. 241–56.
- MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M. & ANDREOTTI, V. (Orgs.) **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas; EDUCAT, 2005. p. 49-67.
- MOON, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.
- OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- REA-DICKINS, P.; RIXON, S. The Assessment of Young Learners of English as a Foreign Language. In: **Encyclopedia of Language and Education**. Vol. 7. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 151-162.
- ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças por meio de gêneros: um caminho a seguir. In: **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n. 10. APLIESP, 2006a. p. 65-93.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. In: **D.E.L.T.A.: Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: EDUC. v. 23, no. 2, 2007. p. 273-319.

ROCHA, C. H. Reflexões e Proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M.L.O. e SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília, DF: UnB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, Pontes, 2007a. p. 71-107.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. In: Juliana Reicht Assunção Tonelli; Samantha Gonçalves Mancini Ramos. (Org.). **O Ensino de LE para Crianças: Reflexões e Contribuições**. 1 ed. Londrina (Paraná): Moriá, 2007b, v. 1, p. 1-34.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: Refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H. e BASSO, E. (orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para Professores e Formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva Sócio-Histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, R. H. R. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G. e ROJO, R. H. R. (orgs.) **Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos?** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, no prelo.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da Inclusão de Língua Inglesa nas Séries Iniciais. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.10, 2006. p. 119-134.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de Rendimento e Ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE. *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 4, 1999. p. 115-124.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-BRAS: um exame comunicativo. In: Maria Jandyra Cunha; Percília Santos. (Org.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Edunb, 1999a. p. 75-81.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Universidade Estadual de Campinas. IEL Campinas, v. 36, 2000. p. 11-22.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (Inglês). **Contexturas**, v. 5, p. 97-109, APLIESP, Ibilce, Unesp, São José do Rio Preto, SP. 2001

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino e aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas. IEL Campinas, v. 43, n. 2, Jan./Jun, 2004. p. 201-360.

SCARAMUCCI, M. V. R., COSTA, L. e ROCHA, C.H. A Avaliação no Ensino e aprendizagem de Línguas para Crianças: Conceitos e Práticas. In ROCHA, C.H. e BASSO, E. (orgs). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para Professores e Formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: Applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, B. e TOOHEY, K. (ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 72-92.

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

SCOTT, W. A. & YTREBERG, L. **Teaching English to Children**. Longman, London, 1990.

SILVA, V.L.T. (2000). **Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras / LE**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP.

TAYLOR, L., SAVILLE, N. Developing English language tests for young learners. **Research Notes**, n. 7. University of Cambridge Local Examinations Syndicate, Cambridge, 2002. p. 2-5.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS - BRASIL Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/brasil/exames/yle/>>. Acesso em 11 jan. 2007.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS, **Handbook for Teachers**. Cambridge, 2007. Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/resources/teacher/yle.html>>. Acesso em 12 jan. 2007.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS, **Information for Candidates**. Cambridge, 2007. Disponível em <[www.CambridgeESOL.org/YLE](http://www.CambridgeESOL.org/YLE)>. Acesso em: 12 jan. 2007.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS, **Exames YLE – Starters, Movers e Flyers.** Disponível em: <<http://www.cambridgeesol.org/resources/learner/index.html>>. Acesso em: 12 jan. 2007.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS. **Research Notes.** Disponível em: <[http://www.cambridgeesol.org/rs\\_notes/](http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/)>. Acesso em: 3 jun. 2007

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J.C. (Orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p. 35-52.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. In: Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. (Eds.) **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods.** Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004. p. 19-36.

WOOD, D. **How Children Think and Learn.** Backwell Publishing, 1998

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. In: **Journal of Child Psychology and Allied Disciplines**, v. 17, 1976. p. 89-100.

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

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, [1984].1998.

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

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do Ensino Fundamental.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. In: **Contexturas: Ensino crítico de Língua Inglesa**, n. 4. APLIESP, 1999a. p. 99-114.

**ANEXO A**  
Centros aplicadores do exame YLE no Brasil

<b>CIDADE</b>	<b>CENTRO APLICADOR</b>
1. BAURU (BR057)	S B C I BAURU
2. BELEM (BR056)	S B C I BELEM
3. BELO HORIZONTE (BR001)	CULTURA INGLESА - BELO HORIZONTE
4. BLUMENAU (BR035)	S B C I BLUMENAU
5. BRASILIA (BR002)	S B C I BRASILIA
6. CAMPO GRANDE (BR015)	CULTURA INGLESА DE CAMPO GRANDE
7. CUIABA (BR137)	INSTITUTO DA LINGUA INGLESА**
8. CUIABÁ, MATO GROSSO (BR036)	CULTURA INGLESА, MATO GROSSO
9. CURITIBA (BR003)	S B C I CURITIBA
10. DUQUE DE CAXIAS (BR122)	CULTURA INGLESА DE DUQUE DE CAXIAS
11. FORTALEZA (BR123)	S B C I FORTALEZA
12. FRANCA- SAO PAULO (BR026)	S B C I FRANCA
13. GOIANIA (BR018)	CULTURA INGLESА GOIANIA **
14. ILHEUS/BAHIA (BR501)	DISCOVERY - IDIOMAS
15. JOAO PESSOA, PARAIBA (BR005)	CULTURA INGLESА, JOAO PESSOA
16. JUIZ DE FORA (BR027)	CULTURA INGLESА JUIZ DE FORA
17. LONDRINA (BR042)	CULTURA INGLESА DE LONDRINA

18. MANAUS (BR019)	S B C I MANAUS
19. MARINGA (BR126)	CULTURA INGLESА, MARINGA
20. NATAL (BR024)	S B C I NATAL
21. NOVA FRIBURGO (BR025)	CULTURA INGLESА NOVA FRIBURGO
22. PONTA GROSSA (BR130)	CULTURA INGLESА PONTA GROSSA
23. PORTO ALEGRE (BR124)	CULTURA INGLESА PORTO ALEGRE
24. RECIFE (BR119)	S B C I RECIFE
25. RIBEIRAO PRETO (BR022)	S B C I RIBEIRAO PRETO
26. RIO DE JANEIRO (BR008)	S B C I RIO DE JANEIRO
27. RONDONIA (BR149)	CULTURA INGLESА DE PORTO VELHO
28. SALVADOR (BR016)	CULTURA INGLESА DA BAHIA
29. SAO CARLOS (BR128)	CULTURA INGLESА SAO CARLOS
30. SAO JOAO DEL REI (BR129)	CULTURA INGLESА SAO JOAO DEL REI
31. SAO LUIS (BR250)	UNICEUMA. SAO LUIS
32. SAO PAULO (BR020)	ASSOCIACAO CULTURA INGLESА
33. SAO PAULO (BR131)	CEL-LEP **
34. SAO PAULO SP (BR021)	S B C I PINHEIROS
35. SERGIPE (BR028)	CULTURA INGLESА DE SERGIPE
36. UBERABA (BR017)	S B C I UBERABA
37. VITORIA (BR059)	CENTRO DE CULTURA BRITANICA
38. VITORIA - ES (BR034)	VITORIA POINT LANGUAGE SCHOOL

\* **S B C I** - SOCIEDADE BRASILEIRA DE **CULTURA INGLESA**

\*\* **Centros Internos (Internal centres)** – São centros autorizados a aplicar exames somente a alunos matriculados no curso preparatório para o exame da própria escola de idioma.

Todos os outros são **Centros Abertos (Open centres)**: estão autorizados a aplicar os exames a todos os candidatos, independentemente de serem alunos da escola.

## ANEXO B

### Caderno do exame YLE – nível *STARTERS*

**Starters** *Listening*

Centre Number	Candidate Number
---------------	------------------

Cambridge Young Learners English

# Starters Listening

Sample Paper



UNIVERSITY of CAMBRIDGE  
ESOL Examinations  
English for Speakers of Other Languages

There are 20 questions.  
You will need coloured pens or pencils.

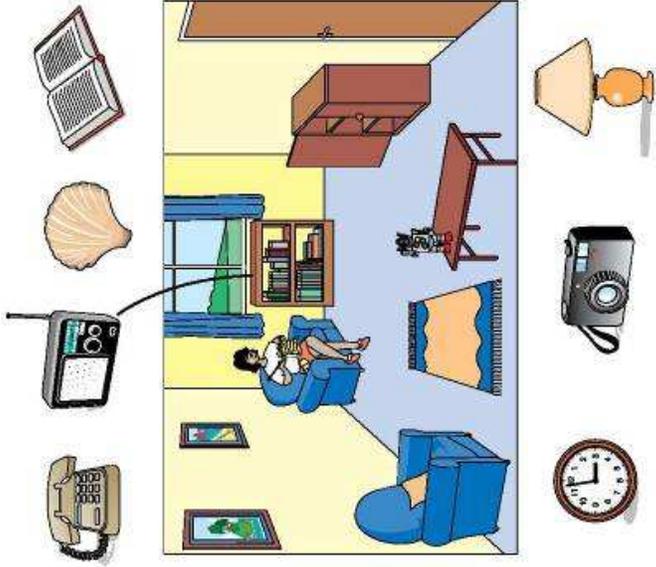
My name is: .....



Part 1

– 5 questions –

Listen and draw lines. There is one example.



3

Blank Page

2

**Questions**

- 1 What is Lucy's friend's name?  
.....
- 2 Which class are the two children in at school?  
.....
- 3 How many dogs are there at Lucy's house?  
.....
- 4 What's the name of Lucy's favourite dog?  
.....
- 5 How many fish has Lucy's friend got?  
.....

5

**Part 2**  
-- 5 questions --  
Read the question. Listen and write a name or a number.  
There are two examples.



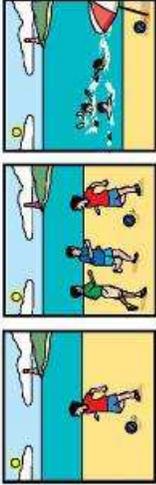
**Examples**

What is the girl's name?  
..... LUCY .....

How old is she?  
..... 7 .....

4

3 What's Ben doing?



A  B  C

4 Where's Kim's doll?



A  B  C

5 What's Dad doing?



A  B  C

**Part 3**  
- 5 questions -

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

Who's Pat doing?



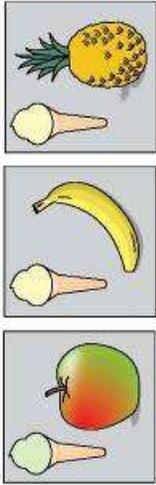
A  B  C

1 Which is May?

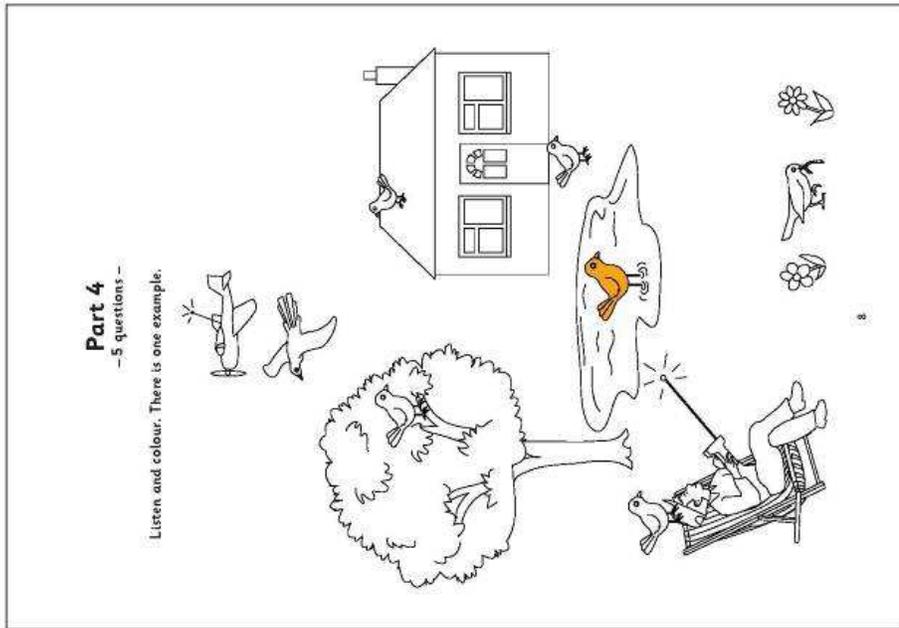


A  B  C

2 Which is Nick's favourite ice-cream?



A  B  C



## Starters Listening

### Starters Listening Marking Key

( )	= Acceptable extra words are placed in brackets
/	= A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer
//	= A double slash is placed between acceptable alternative complete answers

---

#### Part 1 5 marks

Lines should be drawn between:

- 1 Clock and between two pictures on wall
- 2 Book and under table
- 3 Phone and on mat
- 4 Camera and in cupboard
- 5 Shell and on table next to robot

---

#### Part 2 5 marks

- 1 ALEX
- 2 8//eight
- 3 3//three
- 4 S-O-C-K-S
- 5 12//twelve

---

#### Part 3 5 marks

- 1 A
- 2 B
- 3 B
- 4 C
- 5 A

---

#### Part 4 5 marks

- 1 Colour bird on man's head – pink
- 2 Colour bird in tree – yellow
- 3 Colour bird next to plane – green
- 4 Colour bird in front of door – brown
- 5 Colour bird between flowers – red

## Starters Listening Tapescript

R = rubric	Fch = Female child
F = Female adult	Mch = Male child
M = Male adult	

**R** Hello. This is the University of Cambridge Starters Listening Test.

Look at Part One. Now look at the picture. Listen and look. There is one example.

**F** Put the radio on the bookcase.

**M** Sorry? Put the radio where?

**F** On the bookcase.

**M** Right.

**R** Can you see the line? This is an example. Now you listen and draw lines.

**One**

**F** Put the clock between the two pictures.

**M** Pardon? Where do I put the clock?

**F** On the wall. Between the two pictures.

**M** OK.

**R** **Two**

**F** Now put the book under the table.

**M** Sorry? Put the book where?

**F** Put it under the small table

**M** Right. I can do that.

**R** **Three**

**F** And now, please put the phone on the mat.

**M** The phone?

**F** Yes. Put it on the mat.

**M** All right. I'm drawing that line now.

**R** **Four**

**F** Now the camera! Put it in the cupboard.

**M** Where?

**F** Put the camera in the cupboard.

**M** OK.

**R** **Five**

**F** And now put the shell on the table, next to the robot.

**M** Sorry? Put the shell where?

**F** Put it on the table, next to the robot.

**M** Yes. OK.

**R** Now listen to Part One again.

That is the end of Part One.

Part Two. Look at the picture. Listen and write a name or a number. There are two examples.

**M** Hello. Are you the girl in this picture?

**Fch** Yes. My name's Lucy.

**M** And how do you spell your name?

**Fch** L-U-C-Y.

**M** And how old are you, Lucy?

**Fch** I'm seven.

**M** Seven?

**Fch** Yes!

**R** Can you see the answers? Now you listen and write a name or a number.

**One**

**M** Is this your friend in the picture with you?

**Fch** Yes, it is.

**M** What's his name?

**Fch** His name's Alex.

**M** How do you spell that?

**Fch** A-L-E-X.

**R** **Two**

**M** Is he in your class at school?

**Fch** Yes! We're in class eight.

**M** Sorry?

**Fch** In class eight. And we've got a great teacher.

**R** **Three**

**M** And have you got a dog, Lucy?

**Fch** Oh yes. There are three dogs at our house.

**M** Three dogs?

**Fch** Yes. That's right. They're small dogs, not big dogs.

**R** **Four**

**M** And which is your favourite dog, Lucy?

**Fch** Oh, Socks is my favourite. He's very funny.

**M** And how do you spell that?

**Fch** S-O-C-K-S.

**M** That's a good name for a dog!

**R** **Five**

**M** And has your friend got any animals?

**Fch** Yes. He's got some beautiful fish.

**M** Fish? How many?

**Fch** He's got twelve.

**M** Twelve fish!

**Fch** Yes.

**R** Now listen to Part Two again.

That is the end of Part Two.

Part Three. Look at the pictures. Now listen and look. There is one example. What's Pat doing?

**Fch** Is Pat at your house?

**Mch** Yes, she is.

**Fch** Is she playing in the garden?

**Mch** No. She's reading in the living room.

**R** Can you see the tick? Now you listen and tick the box.

**One. Which is May?**

## Starters Listening

**Mch** Where's May, Mum?  
**F** Is that her, wearing trousers?  
**Mch** No, she's wearing a skirt.  
**F** Oh yes, and a T-shirt. She looks great.  
**R** Two. Which is Nick's favourite ice-cream?  
**Fch** Is that an apple ice-cream, Nick?  
**Mch** No, it's pineapple.  
**Fch** Is that your favourite?  
**Mch** No. My favourite's banana.

**R** Three. What's Ben doing?  
**F** Is Ben on the beach?  
**Mch** Yes. He's with his friends.  
**F** Are they swimming?  
**Mch** No, they're kicking a ball.

**R** Four. Where's Kim's doll?  
**M** Why are you sad, Kim?  
**Fch** I can't find my doll.  
**M** Is it in the toy box?  
**Fch** No! Oh look. I can see it. It's behind the chair.

**R** Five. What's Dad doing?  
**Fch** Is Dad in the bedroom?  
**F** No, he's in the bathroom.  
**Fch** Oh yes, he's listening to the radio.  
**F** No, he's singing. That's nice.

**R** Now listen to Part Three again.  
That is the end of Part Three.

**Part Four.**  
Look at the picture. Listen and look. There is one example.

**F** Can you see the bird in the water?  
**Mch** Yes, I can.  
**F** Right. Now colour it orange.  
**Mch** Pardon?  
**F** Colour the bird in the water orange.

**R** Can you see the orange bird in the water?  
This is an example. Now you listen and colour.

**One**  
**F** Now find the bird on the man.  
**Mch** It's sitting on the man's head!  
**F** (Laughing) Yes it is. What a funny bird! Can you colour it pink?  
**Mch** Pink?  
**F** That's right.

**R** Two  
**F** Look at the bird in the tree.  
**Mch** OK, I can see it. Can I colour it?  
**F** Yes. Colour it yellow.  
**Mch** OK. A yellow bird in the tree.

**R** Three  
**F** Can you see the bird next to the plane?

**Mch** Pardon? Which bird?  
**F** The bird next to the plane. It's got a very long tail.  
**Mch** Oh yes. I can see it.  
**F** Colour it green.  
**Mch** Right. I'm colouring it green now.

**R** Four  
**Mch** Look. There's a bird in front of the door.  
**F** Yes there is. Colour it brown.  
**Mch** A brown bird in front of the door.  
**F** Yes, that's nice.

**R** Five  
**F** Can you see the bird between the flowers?  
**Mch** Yes. It's eating.  
**F** Colour it red.  
**Mch** A red bird between the flowers?  
**F** That's right. Well done! The picture looks good now.

**R** Now listen to Part Four again.

That is the end of the Starters Listening Test.

Centre Number		Candidate Number	
---------------	--	------------------	--

Cambridge Young Learners English

# Starters

## Reading & Writing

Sample Paper



UNIVERSITY of CAMBRIDGE  
ESOL Examinations  
English for Speakers of Other Languages

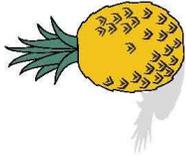
There are 25 questions.

You have 20 minutes.

You will need a pen or pencil.

My name is: .....

2  This is a bike.

3  This is a pineapple.

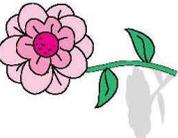
4  This is a television.

5  This is a guitar.

3

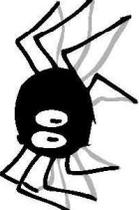
**Part 1**  
- 5 questions -  
Look and read. Put a tick (✓) or a cross (X) in the box.  
There are two examples.

Examples

 This is a flower.

 This is a goat.

Questions

1  This is a lizard.

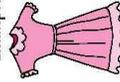
2

**Part 3**

- 5 questions -

Look at the pictures. Look at the letters. Write the words.

Example

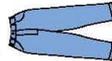


d r e s s

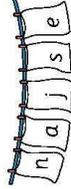


Questions

1



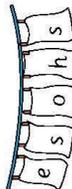
---



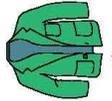
2



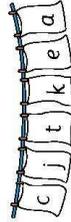
---



3



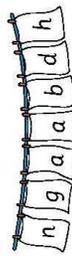
---



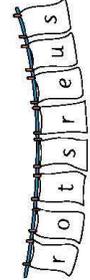
4



---



5

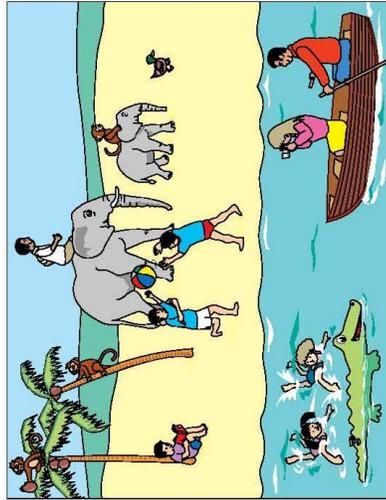


5

**Part 2**

- 5 questions -

Look and read. Write **yes** or **no**.



Examples

A boy is reading a book. .... YES

A monkey is sitting on the big elephant. .... NO

Questions

- 1 There are two children in the sea. ....
- 2 The duck is walking behind the two elephants. ....
- 3 The girls are playing with a ball. ....
- 4 The woman in the boat has got a camera. ....
- 5 The crocodile is eating a coconut. ....

4

**Part 5**

- 5 questions -

Look at the pictures and read the questions. Write one-word answers.



**Examples**

Where are the children? in the classroom

What colour is the cat? white

**Questions**

1 What is the teacher drawing? a

7

**Part 4**

- 5 questions -

Read this. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-5. There is one example.

**A horse**



I've got four ..... eggs ..... two ears, two eyes and long  
 (1) ..... on my head. I'm a big animal. I don't live in  
 a (2) ..... or a garden. I like eating  
 (3) ..... and apples. I drink (4) .....  
 A woman, a (5) ..... or a child can ride me.  
 What am I? I am a horse.

**example**



legs



hippo



water



carrots



hair



house



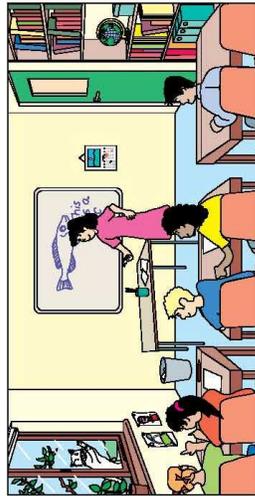
piano

8



2 Who is holding the cat?  
a .....

3 What is the teacher doing now?  
.....



4 Where is the cat now?  
at the .....

5 How many children are looking  
at the cat?  
.....

## **Starters** Reading & Writing **Marking Key**

( ) = Acceptable extra words are placed in brackets
/ = A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer
// = A double slash is placed between acceptable alternative complete answers

### **Part 5** 5 marks

---

- 1 fish
- 2 (school)girl/student/child/pupil
- 3 writing
- 4 window
- 5 5//five

### **Part 1** 5 marks

---

- 1 ✗
- 2 ✓
- 3 ✓
- 4 ✗
- 5 ✓

### **Part 2** 5 marks

---

- 1 yes
- 2 no
- 3 no
- 4 yes
- 5 no

### **Part 3** 5 marks

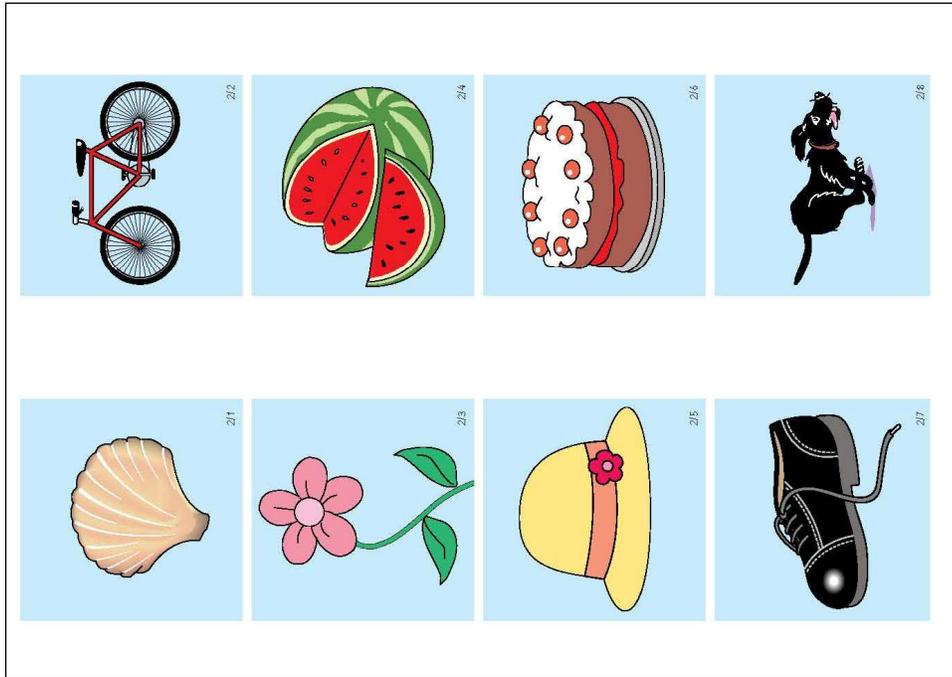
---

- 1 jeans
- 2 shoes
- 3 jacket
- 4 handbag
- 5 trousers

### **Part 4** 5 marks

---

- 1 hair
- 2 house
- 3 carrots
- 4 water
- 5 man

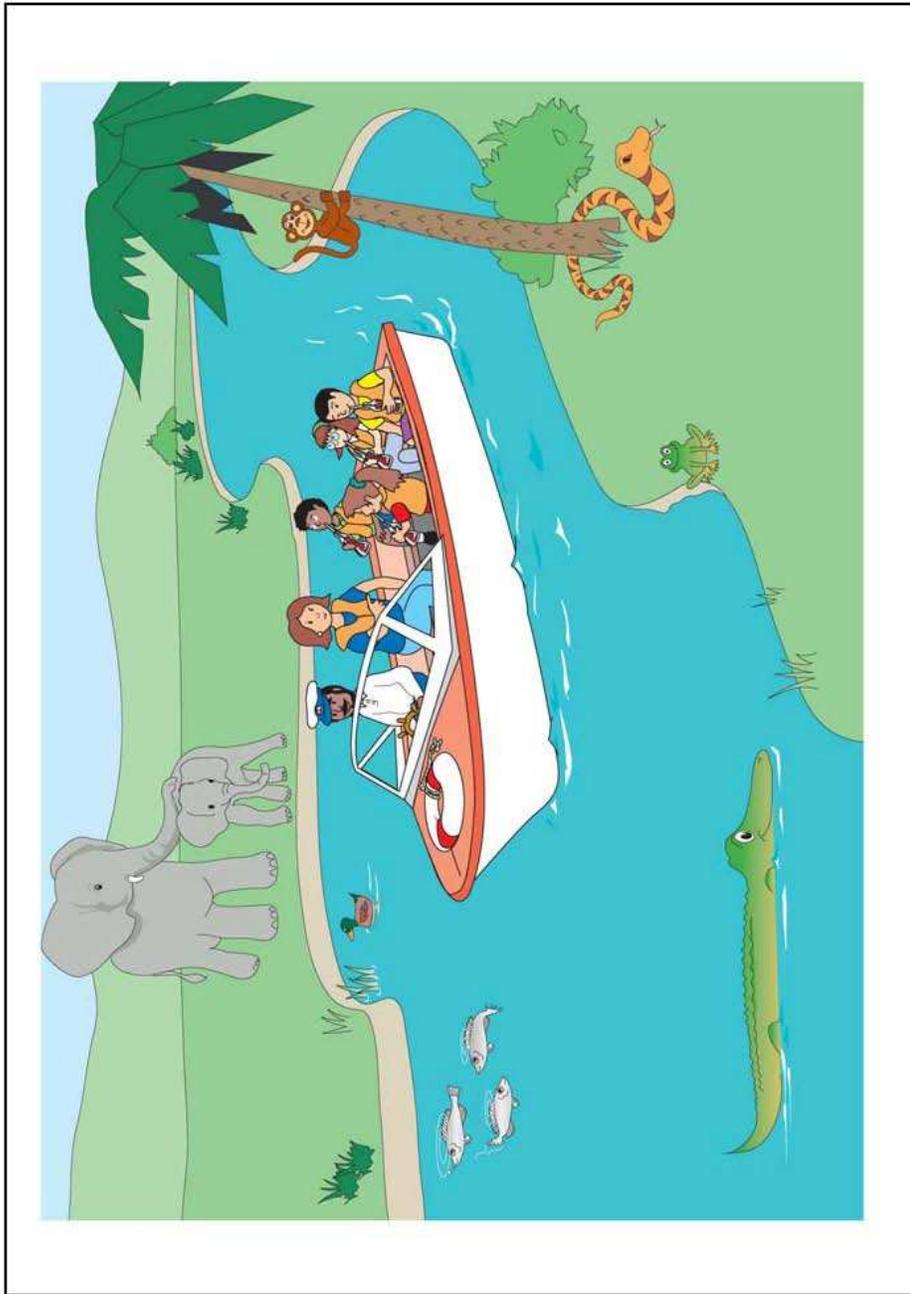


**Starters Speaking**

**Summary of Procedures**

The usher introduces the child to the examiner.

- 1 The examiner familiarises the child with the picture first and then asks the child to point out certain items on the scene picture, e.g. 'Where's the monkey?'
- 2 The examiner asks the child to put object cards in various locations on the scene picture, e.g. 'Put the shell under the tree.'
- 3 The examiner asks questions about two of the people or things in the scene picture, e.g. 'What's this?' (Answer: fish) 'What colour is it?' (Answer: grey)
- 4 The examiner asks questions about the object cards, e.g. 'What's this?' (Answer: a bike) and 'Have you got a bike?'
- 5 The examiner asks questions about the child, e.g. 'How old are you?'



# ANEXO C

## Exemplos de atividades do YLE – nível *Movers*

**Movers** Listening

**Part 3**  
– 5 questions –

What did Sally do last week?  
Listen and draw a line from the day to the correct picture.  
There is one example.

Monday  
Tuesday  
Wednesday  
Thursday  
Friday  
Saturday  
Sunday

5

**Part 2**  
– 5 questions –

Listen and write. There is one example.

**THE ZOO**

When? Tuesday

1 How many kinds of animals: \_\_\_\_\_

2 Biggest animal: \_\_\_\_\_

3 Favourite animal: \_\_\_\_\_

4 Favourite animal's food: \_\_\_\_\_

5 Name of zoo: \_\_\_\_\_ Zoo

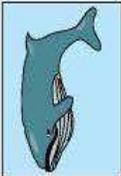
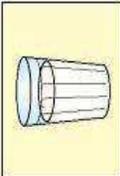
6

**Example**  
This animal can fly and it comes out at night. \_\_\_\_\_ a bat

**Questions**

- You can eat this from a bowl. Sometimes there are vegetables in it. \_\_\_\_\_
- This is the biggest animal in the world. It lives in the sea. \_\_\_\_\_
- This is part of your body. All your food and drink goes here first. \_\_\_\_\_
- This big animal lives in hot countries and eats leaves and grass. \_\_\_\_\_
- This is between your neck and your arm. \_\_\_\_\_
- Mothers give this white drink to their babies. \_\_\_\_\_

**Part 1**  
- 6 questions -  
Look and read. Choose the correct words and write them on the lines.

	
a whale	coffee
	
a shoulder	an elephant
	
soup	a stomach
	
milk	a bat

## ANEXO D

### Exemplos de atividades do YLE – nível *FLYERS*

**Flyers** Listening

**Part 2**  
– 5 questions –  
Listen and write. There is one example.



**SPORTS CLUB**

Free for \_\_\_\_\_ school children \_\_\_\_\_

next to the \_\_\_\_\_ factory \_\_\_\_\_

From \_\_\_\_\_ to Tuesday \_\_\_\_\_

Opens \_\_\_\_\_ classes 10.30 \_\_\_\_\_

The \_\_\_\_\_ Sports Club \_\_\_\_\_

Club phone number: \_\_\_\_\_

- 1 Expensive? \_\_\_\_\_
- 2 Where is it? \_\_\_\_\_
- 3 Open which days? \_\_\_\_\_
- 3 Times: \_\_\_\_\_
- 4 Club name: \_\_\_\_\_
- 5 Club phone number: \_\_\_\_\_

3

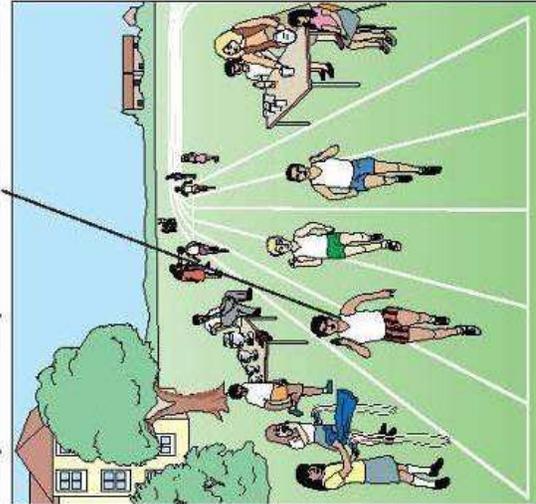
**Part 1**  
– 5 questions –  
Listen and draw lines. There is one example.

Katy

Henry

William

Sarah



Richard

Michael

Helen

4



**ANEXO E**  
**Brasão de Cambridge e Certificados do YLE**



## ANEXO F

**Estatística – Percentual de aprovação do YLE, nível “Starters” por número de “brasões” (de 1 a 5) obtidos nos países em que são aplicados (ano de 2007)**

### YLE Starters - Reading & Writing

Country / Territory	Number of Shields				
	1	2	3	4	5
Albania	0.0%	5.9%	35.3%	52.9%	5.9%
Algeria	0.0%	0.0%	26.7%	60.0%	13.3%
Argentina	0.2%	3.9%	16.9%	41.0%	37.8%
Austria	0.0%	10.0%	30.0%	50.0%	10.0%
Bahrain	0.0%	0.0%	55.6%	44.4%	0.0%
Bangladesh	0.9%	6.1%	25.4%	47.3%	20.5%
Bosnia	3.6%	7.1%	21.4%	42.9%	25.0%
<b>Brazil</b>	<b>0.4%</b>	<b>3.4%</b>	<b>17.8%</b>	<b>45.1%</b>	<b>33.3%</b>
Bulgaria	0.0%	4.7%	4.7%	27.5%	63.0%
Chile	0.0%	5.0%	42.5%	45.0%	7.5%
Colombia	1.7%	10.5%	19.6%	34.8%	33.3%
Costa Rica	0.0%	0.0%	0.0%	60.0%	40.0%
Croatia	0.0%	0.0%	11.5%	32.1%	56.4%
Cyprus	0.1%	3.6%	15.5%	38.3%	42.5%
Czech Republic	1.1%	9.9%	24.3%	44.9%	19.9%
Ecuador	0.0%	5.4%	10.8%	47.3%	36.5%
Egypt	0.0%	4.7%	12.5%	46.9%	35.9%
Estonia	0.0%	0.0%	0.0%	23.1%	76.9%
France	0.8%	8.4%	23.2%	41.2%	26.4%
Germany	0.0%	4.8%	14.8%	36.0%	44.4%
Greece	0.2%	2.9%	10.3%	36.9%	49.7%
Hong Kong	2.0%	10.2%	20.2%	39.5%	28.1%
Hungary	0.0%	0.9%	1.8%	24.5%	72.7%
India	0.5%	4.6%	11.9%	35.2%	47.7%
Indonesia	0.0%	4.2%	15.9%	36.2%	43.7%
Iran	8.8%	7.4%	15.7%	40.7%	27.4%
Irish Republic	0.0%	6.3%	31.3%	37.5%	25.0%
Italy	0.3%	6.5%	20.4%	44.2%	28.6%
Japan	12.1%	33.7%	27.8%	21.9%	4.4%
Jordan	0.0%	0.0%	14.3%	23.8%	61.9%
Latvia	0.0%	6.8%	14.6%	39.8%	38.8%
Lebanon	0.0%	9.1%	13.6%	50.0%	27.3%
Libya	27.3%	0.0%	9.1%	45.5%	18.2%

Lithuania	0.0%	0.0%	0.0%	38.7%	61.3%
Malaysia	0.0%	2.4%	3.5%	29.9%	64.1%
Mauritius	2.6%	2.6%	10.3%	33.3%	51.3%
Mexico	0.2%	6.9%	21.2%	45.4%	26.3%
Morocco	7.1%	32.1%	26.8%	28.6%	5.4%
Myanmar (Burma)	0.0%	1.1%	5.7%	39.0%	54.1%
New Caledonia	0.0%	13.6%	13.6%	13.6%	59.1%
Pakistan	0.0%	2.9%	22.9%	45.7%	28.6%
Peru	0.4%	2.4%	12.0%	35.5%	49.7%
Philippines	0.0%	0.0%	20.5%	48.7%	30.8%
Poland	0.0%	2.5%	9.7%	42.8%	45.0%
Portugal	0.1%	5.4%	21.5%	42.6%	30.5%
Qatar	1.7%	12.8%	25.6%	33.3%	26.5%
Romania	0.2%	4.2%	12.6%	27.2%	55.7%
Russia	1.4%	5.8%	16.3%	48.4%	28.1%
Saudi Arabia	1.2%	13.2%	31.7%	29.6%	24.3%
Slovak Republic	0.0%	8.3%	4.2%	58.3%	29.2%
Slovenia	0.0%	2.8%	4.2%	50.7%	42.3%
South Korea	0.4%	7.4%	30.0%	42.2%	19.9%
Spain	0.5%	7.0%	20.4%	41.4%	30.7%
Sri Lanka	2.1%	9.3%	22.5%	35.5%	30.6%
Switzerland	0.0%	2.9%	21.0%	43.4%	32.7%
Syria	11.3%	20.8%	22.6%	30.2%	15.1%
Taiwan	0.6%	6.6%	16.2%	40.2%	36.5%
Thailand	2.5%	14.5%	22.8%	39.2%	20.9%
Tunisia	0.0%	17.5%	20.6%	42.9%	19.0%
Turkey	0.3%	3.1%	15.6%	41.9%	39.2%
Ukraine	0.0%	2.5%	31.2%	46.5%	19.7%
United Arab Emirates	0.0%	5.6%	13.0%	51.9%	29.6%
United Kingdom	0.0%	0.0%	6.3%	25.0%	68.8%
Uruguay	0.0%	3.1%	18.5%	28.4%	50.0%
Vietnam	1.1%	8.2%	20.8%	36.7%	33.1%
Serbia	0.7%	2.1%	15.4%	50.3%	31.5%

### YLE Starters - Listening

Country / Territory	Number of Shields				
	1	2	3	4	5
Albania	17.6%	47.1%	5.9%	17.6%	11.8%
Algeria	0.0%	20.0%	40.0%	33.3%	6.7%
Argentina	0.0%	7.3%	25.6%	29.8%	36.8%

Austria	0.0%	0.0%	10.0%	60.0%	30.0%
Bahrain	0.0%	0.0%	0.0%	44.4%	55.6%
Bangladesh	4.3%	8.4%	37.5%	25.9%	23.9%
Bosnia	0.0%	10.7%	25.0%	21.4%	42.9%
<b>Brazil</b>	<b>1.5%</b>	<b>8.8%</b>	<b>26.8%</b>	<b>28.9%</b>	<b>34.0%</b>
Bulgaria	0.9%	0.5%	10.4%	25.1%	63.0%
Chile	1.9%	25.0%	32.7%	25.0%	15.4%
Colombia	1.2%	10.1%	27.6%	36.1%	25.1%
Costa Rica	0.0%	0.0%	20.0%	40.0%	40.0%
Croatia	0.0%	6.0%	26.9%	28.6%	38.5%
Cyprus	0.9%	6.1%	18.8%	29.6%	44.7%
Czech Republic	2.6%	16.5%	29.4%	23.5%	27.9%
Ecuador	2.7%	9.5%	18.9%	41.9%	27.0%
Egypt	0.0%	1.6%	7.8%	54.7%	35.9%
Estonia	0.0%	0.0%	0.0%	46.2%	53.8%
France	2.7%	13.6%	19.1%	30.0%	34.7%
Germany	0.0%	2.6%	12.2%	32.8%	52.4%
Greece	0.7%	6.3%	17.7%	32.0%	43.4%
Hong Kong	1.7%	5.0%	18.7%	27.9%	46.7%
Hungary	0.0%	0.0%	12.7%	18.2%	69.1%
India	2.0%	7.5%	16.3%	37.7%	36.5%
Indonesia	2.2%	13.1%	26.7%	25.3%	32.6%
Iran	5.9%	7.2%	13.6%	36.2%	37.2%
Irish Republic	0.0%	6.3%	12.5%	37.5%	43.8%
Italy	2.7%	12.1%	26.3%	32.0%	26.9%
Japan	7.7%	18.9%	27.2%	25.4%	20.7%
Jordan	0.0%	0.0%	42.9%	38.1%	19.0%
Latvia	1.9%	9.7%	22.3%	39.8%	26.2%
Lebanon	0.0%	4.5%	9.1%	22.7%	63.6%
Libya	9.1%	18.2%	9.1%	36.4%	27.3%
Lithuania	0.0%	3.2%	9.7%	61.3%	25.8%
Malaysia	0.0%	1.6%	11.6%	21.8%	65.0%
Mauritius	0.0%	7.7%	12.8%	30.8%	48.7%
Mexico	2.4%	14.8%	25.6%	31.9%	25.3%
Morocco	28.6%	16.1%	21.4%	16.1%	17.9%
Myanmar (Burma)	1.5%	9.5%	23.4%	27.4%	38.2%
New Caledonia	0.0%	13.6%	18.2%	36.4%	31.8%
Pakistan	0.0%	14.3%	20.0%	22.9%	42.9%
Peru	0.5%	3.0%	12.0%	48.2%	36.4%
Philippines	0.0%	15.4%	20.5%	30.8%	33.3%
Poland	0.0%	1.9%	13.8%	28.7%	55.5%

Portugal	0.6%	5.1%	21.1%	38.0%	35.1%
Qatar	0.0%	1.7%	22.2%	20.5%	55.6%
Romania	1.6%	4.7%	13.1%	27.4%	53.2%
Russia	1.6%	5.1%	15.7%	31.1%	46.5%
Saudi Arabia	0.6%	9.1%	28.7%	27.9%	33.7%
Slovak Republic	0.0%	8.3%	20.8%	12.5%	58.3%
Slovenia	0.0%	1.4%	4.2%	26.8%	67.6%
South Korea	29.2%	8.8%	19.9%	28.0%	14.1%
Spain	2.3%	11.9%	26.0%	33.3%	26.5%
Sri Lanka	6.3%	13.7%	24.5%	25.8%	29.6%
Switzerland	0.8%	4.5%	23.1%	28.7%	42.9%
Syria	18.9%	28.3%	13.2%	22.6%	17.0%
Taiwan	0.7%	7.0%	20.0%	29.8%	42.6%
Thailand	7.9%	21.9%	18.2%	23.6%	28.4%
Tunisia	0.0%	11.1%	25.4%	31.7%	31.7%
Turkey	1.0%	6.6%	21.9%	32.7%	37.7%
Ukraine	0.0%	5.1%	41.4%	27.4%	26.1%
United Arab Emirates	3.7%	25.9%	29.6%	33.3%	7.4%
United Kingdom	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%
Uruguay	2.5%	14.8%	34.6%	21.6%	26.5%
Vietnam	6.4%	24.7%	31.9%	20.2%	16.8%
Serbia	0.0%	4.8%	21.1%	27.9%	46.3%

### YLE Starters - Speaking

Country / Territory	Number of Shields				
	1	2	3	4	5
Albania	0.0%	10.5%	0.0%	15.8%	73.7%
Algeria	0.0%	6.7%	6.7%	20.0%	66.7%
Argentina	0.5%	3.4%	9.4%	16.9%	69.9%
Austria	0.0%	0.0%	0.0%	20.0%	80.0%
Bahrain	0.0%	0.0%	11.1%	0.0%	88.9%
Bangladesh	1.2%	3.2%	5.2%	13.3%	77.2%
Bosnia	0.0%	3.6%	3.6%	10.7%	82.1%
<b>Brazil</b>	<b>1.3%</b>	<b>3.4%</b>	<b>8.9%</b>	<b>20.1%</b>	<b>66.3%</b>
Bulgaria	0.0%	0.0%	0.9%	10.6%	88.5%
Chile	2.6%	3.9%	13.2%	23.7%	56.6%
Colombia	1.0%	5.1%	6.7%	15.4%	71.9%

Costa Rica	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Croatia	0.0%	0.0%	3.0%	3.4%	93.6%
Cyprus	0.5%	2.2%	7.3%	13.0%	77.0%
Czech Republic	0.0%	5.1%	22.8%	28.7%	43.4%
Ecuador	0.0%	5.4%	8.1%	10.8%	75.7%
Egypt	0.0%	0.0%	4.7%	21.9%	73.4%
Estonia	0.0%	0.0%	0.0%	38.5%	61.5%
France	0.3%	5.1%	12.5%	17.8%	64.3%
Germany	0.0%	0.5%	2.9%	17.4%	79.2%
Greece	0.4%	2.4%	5.9%	12.0%	79.3%
Hong Kong	0.8%	2.1%	3.6%	8.3%	85.2%
Hungary	0.0%	0.0%	1.8%	1.8%	96.4%
India	0.3%	1.2%	2.9%	10.7%	85.0%
Indonesia	0.0%	1.4%	2.5%	13.1%	83.0%
Iran	4.0%	4.0%	6.9%	14.6%	70.5%
Irish Republic	0.0%	6.3%	0.0%	12.5%	81.3%
Italy	1.6%	7.6%	12.7%	20.3%	57.8%
Japan	2.8%	11.1%	19.9%	27.9%	38.2%
Jordan	0.0%	0.0%	9.5%	9.5%	81.0%
Latvia	0.0%	1.0%	9.7%	6.8%	82.5%
Lebanon	0.0%	4.5%	9.1%	4.5%	81.8%
Libya	0.0%	0.0%	9.1%	9.1%	81.8%
Lithuania	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Malaysia	0.0%	0.0%	2.1%	8.0%	89.9%
Mauritius	0.0%	0.0%	5.1%	12.8%	82.1%
Mexico	1.4%	7.7%	11.7%	22.6%	56.6%
Morocco	0.0%	1.8%	8.9%	19.6%	69.6%
Myanmar (Burma)	0.0%	0.5%	6.8%	17.6%	75.1%
New Caledonia	9.1%	18.2%	18.2%	22.7%	31.8%
Pakistan	0.0%	0.0%	5.7%	17.1%	77.1%
Peru	0.9%	1.1%	3.9%	15.5%	78.6%
Philippines	0.0%	0.0%	0.0%	2.6%	97.4%
Poland	3.8%	1.3%	7.2%	15.3%	72.4%
Portugal	0.4%	3.3%	10.9%	20.7%	64.7%

Qatar	1.7%	4.3%	12.8%	15.4%	65.8%
Romania	0.4%	0.4%	3.8%	10.0%	85.3%
Russia	0.5%	3.1%	5.8%	15.3%	75.4%
Saudi Arabia	0.6%	2.6%	7.3%	18.2%	71.3%
Slovak Republic	0.0%	0.0%	0.0%	4.2%	95.8%
Slovenia	0.0%	0.0%	1.4%	4.2%	94.4%
South Korea	98.7%	0.0%	0.2%	0.4%	0.6%
Spain	0.7%	3.1%	8.7%	15.5%	72.0%
Sri Lanka	0.9%	3.3%	6.6%	15.8%	73.5%
Switzerland	0.0%	2.2%	6.0%	18.0%	73.8%
Syria	0.0%	0.0%	1.9%	13.2%	84.9%
Taiwan	0.8%	3.2%	6.2%	16.9%	73.0%
Thailand	1.9%	9.1%	15.4%	18.0%	55.5%
Tunisia	0.0%	1.6%	22.2%	12.7%	63.5%
Turkey	1.5%	4.7%	9.4%	16.4%	67.9%
Ukraine	0.0%	0.0%	1.8%	9.5%	88.7%
United Arab Emirates	0.0%	0.0%	0.0%	55.6%	44.4%
United Kingdom	0.0%	0.0%	0.0%	43.8%	56.3%
Uruguay	1.2%	3.7%	6.8%	20.4%	67.9%
Vietnam	3.5%	11.5%	15.2%	23.0%	46.9%
Serbia	0.0%	0.0%	3.5%	14.0%	82.5%

Informações obtidas através do sítio eletrônico disponível em:  
<http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/research/grade-stats.html>. Acesso em: 21 fev. 2008.