

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

**DISCUTINDO AS CRENÇAS E AS PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA
UNIVERSITÁRIA E DE SEUS ALUNOS SOBRE DOIS TIPOS DE AVALIAÇÃO
ORAL DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

Marcela Ferreira Marques

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Goiânia
2008

MARCELA FERREIRA MARQUES

**DISCUTINDO AS CRENÇAS E AS PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA
UNIVERSITÁRIA E DE SEUS ALUNOS SOBRE DOIS TIPOS DE AVALIAÇÃO
ORAL DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Goiânia

2008

MARQUES, Marcela Ferreira. *Discutindo as crenças e as percepções de uma professora universitária e de seus alunos sobre dois tipos de avaliação oral de língua inglesa: um estudo de caso.*

Dissertação defendida em 25 de abril de 2008 e aprovada pela banca composta pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG – Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Carelli Magalhães Barata – UFU

Prof^a. Dr^a. Rosane Rocha Pessoa – UFG

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos os que dele precisarem e a todos que me ajudaram a concluí-lo.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por sempre me iluminar nos bons e maus momentos e por me dar o dom da vida.

Ao Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, pela orientação atenta e pontual, pela confiança e por me instigar a ser uma pesquisadora.

À Prof. Rosa, por ter aceitado meu convite para participar desta pesquisa e ter me mostrado o lado humano da avaliação.

Aos alunos participantes desta pesquisa, que me cederam seu tempo e tiveram disposição infinita para responder às minhas inúmeras perguntas.

Às amigas Nilvânia, Viviane e Maria Célia, que me incentivaram com seu carinho e amizade incondicional nos momentos de desânimo e de conquistas e que dedicaram suas horas de descanso à leitura deste texto, enriquecendo ainda mais o meu trabalho com suas sugestões e correções.

À Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa, por ter despertado em mim o desejo de seguir os caminhos da pesquisa, por ter confiado no meu potencial e pelas valiosas contribuições durante minha qualificação.

À Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte, pela importante participação em minha qualificação.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Aos meus pais, Eugênio e Marucelli, por colocarem os estudos meu e de minha irmã como prioridade e por me ensinarem que o conhecimento é o maior bem que um ser humano pode ter.

À minha preciosa irmã Monique, pela paciência incessante e amor incondicional que me ajudam de forma que palavras não podem expressar.

À minha avó Vicentina, por ser exemplo vivo de dedicação e persistência.

Ao Tiago, meu companheiro e anjo que zela sempre por mim, pela ajuda nas horas de dificuldade, por ter salvado meu trabalho várias vezes e pela paciência de me ouvir.

A todos os meus familiares.

A todos os amigos e colegas que contribuíram de alguma forma para a realização desta etapa.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| LISTA DE FIGURAS E QUADROS | 10 |
| RESUMO | 11 |
| ABSTRACT | 12 |
| INTRODUÇÃO | 13 |
| Justificativa | 14 |
| Objetivos | 15 |
| Perguntas de pesquisa | 15 |
| Organização deste trabalho | 16 |
| CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 18 |
| 1.1 Definindo avaliação | 18 |
| 1.2 Avaliação de língua estrangeira: breve apanhado histórico | 20 |
| 1.3 A abordagem comunicativa e a avaliação | 21 |
| 1.4 O <i>output</i> | 24 |
| 1.5 Avaliação oral: definição e tipologias | 28 |
| 1.5.1 Tipos de avaliação oral | 34 |
| 1.5.1.1 Avaliação gravada ou resposta a gravações | 34 |
| 1.5.1.2 Monólogos e trocas conversacionais | 34 |
| 1.5.1.3 Entrevistas individuais | 36 |
| 1.5.1.4 Entrevistas em pares ou interação em pares | 36 |
| 1.5.1.5 Figuras | 37 |
| 1.5.1.6 <i>Role-play</i> | 37 |
| 1.5.1.7 Interpretação | 38 |
| 1.6 Crenças sobre avaliação | 39 |
| 1.6.1 Definindo crenças | 39 |
| 1.7 Crenças sobre avaliação | 42 |
| 1.8 Definindo percepções | 44 |

| | |
|---|----|
| 1.9 Os sentimentos e avaliação oral..... | 46 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA | 48 |
| 2.1 O estudo de caso | 48 |
| 2.2 O contexto da pesquisa | 50 |
| 2.3 Os participantes..... | 51 |
| 2.4 Instrumentos de coleta de dados | 52 |
| a) Questionário para obtenção de informações gerais | 52 |
| b) Filmagem das aulas e das avaliações orais..... | 53 |
| c) Diário da pesquisadora | 54 |
| d) Entrevista com a professora e com os alunos | 54 |
| e) Sessão de <i>stimulated recall</i> | 55 |
| 2.5 O procedimento de análise de dados..... | 56 |
| CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS..... | 58 |
| 3.1 As aulas de Rosa | 58 |
| 3.1.1 As avaliações elaboradas por Rosa..... | 63 |
| 3.1.2 A avaliação por meio de uma <i>short story</i> | 64 |
| 3.1.3 A avaliação por meio de <i>role-play</i> | 66 |
| 3.2 Relacionando as aulas e as avaliações orais de Rosa..... | 68 |
| 3.3 Crenças dos alunos sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral | 70 |
| 3.3.1 Para ser bem-sucedido, é preciso se preparar e conseguir falar tudo o que planejou..... | 71 |
| 3.3.2 Ser bem-sucedido em uma prova oral é ter fluência, boa dicção, boa pronúncia e falar corretamente | 73 |
| 3.3.3 Ser bem-sucedido em uma prova oral é fazer com que o outro compreenda | 76 |
| 3.3.4 Ser bem-sucedido em uma prova oral é falar sem gaguejar no momento da apresentação | 78 |
| 3.3.5 Ser bem-sucedido em uma prova oral é transmitir o que se quer dizer na língua-alvo, saber improvisar e mostrar que aprendeu | 80 |
| 3.4 Crenças da professora sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral..... | 83 |
| 3.4.1 O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral fala com clareza | 83 |

| | |
|---|-----|
| 3.4.2 O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral faz bom uso da gramática, do vocabulário, tem fluência e boa pronúncia | 85 |
| 3.4.3 O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral demonstra segurança durante o momento da avaliação oral | 87 |
| 3.5 Percepções dos alunos sobre qual tipo de prova oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo | 88 |
| 3.5.1 No <i>role-play</i> , o uso da língua é mais espontâneo | 89 |
| 3.5.2 A avaliação feita com <i>role-play</i> é menos tensa | 91 |
| 3.5.3 A avaliação feita com <i>role-play</i> mostra melhor para o professor o que foi aprendido | 92 |
| 3.5.4 A <i>short story</i> é menos mecânica que o <i>role-play</i> e nela é possível mostrar mais conhecimento de vocabulário e de gramática | 94 |
| 3.6 Percepções da professora sobre qual tipo de prova oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo | 96 |
| 3.6.1 O <i>role-play</i> testa melhor o conteúdo dado durante o semestre, mas os dois tipos de avaliação englobam gramática e pronúncia | 96 |
| 3.7 Percepções da professora sobre o ensino de pronúncia | 98 |
| 3.7.1 A pronúncia como um item a ser abordado na sala de aula..... | 100 |
| 3.7.2 A pronúncia deve ser mais trabalhada com alunos iniciantes | 102 |
| 3.8 Os sentimentos dos alunos: um contraste entre as duas avaliações | 104 |
| CAPÍTULO 4 – IMPLICAÇÕES E DISCUSSÕES..... | 108 |
| 4.1 Retomando as perguntas de pesquisa..... | 108 |
| 4.1.1 Como as avaliações orais propostas pela professora participante deste estudo durante o período da coleta de dados refletem as suas ações em sala de aula? | 109 |
| 4.1.2 Quais são e como se relacionam as crenças e as percepções de uma professora e de seus alunos de um curso de Letras sobre avaliação oral? | 110 |
| 4.1.2.1 Crenças acerca do que é ser bem-sucedido em uma prova oral..... | 110 |
| 4.1.2.2 Percepções sobre qual tipo de avaliação oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo | 113 |
| 4.2 Possíveis implicações deste estudo para a formação de professores de língua | 114 |
| 4.3 Limitações deste estudo e sugestões de pesquisas futuras..... | 116 |

| | |
|--|-----|
| 4.4 Considerações finais | 118 |
| REFERÊNCIAS..... | 121 |
| ANEXOS | 131 |
| ANEXO A – Questionário respondido pela professora..... | 132 |
| ANEXO B – Questionário respondido pelos alunos | 133 |
| ANEXO C – Diário da pesquisadora do dia 22/11 | 134 |
| ANEXO D – Roteiro das entrevistas realizadas com a professora Rosa..... | 135 |
| ANEXO E – Roteiro das entrevistas realizadas com os alunos..... | 137 |
| ANEXO F – Transcrição da entrevista realizada com a professora Rosa de elaboração da primeira avaliação oral | 138 |
| ANEXO G – Transcrição da entrevista realizada com a aluna Alice após a primeira avaliação oral | 147 |
| ANEXO H – Atividade usada na aula do dia 20/09 | 149 |
| ANEXO I – Cartões usados na segunda avaliação oral..... | 150 |

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1.1 – Quatro componentes básicos da avaliação..... | 24 |
| QUADRO 1.1 – Critérios para avaliações orais | 32 |
| QUADRO 1.2 – Diferentes nomenclaturas e definições de crenças | 40 |
| QUADRO 2.3 – Informações sobre os alunos participantes | 51 |
| QUADRO 2.4 – Categorias de análise referentes aos dados dos alunos | 57 |
| QUADRO 2.5 – Categorias de análise referentes aos dados da professora | 57 |
| QUADRO 4.6 – Crenças dos alunos | 112 |
| QUADRO 4.7 – Crenças da professora..... | 112 |
| QUADRO 4.8 – Percepções dos alunos | 113 |
| QUADRO 4.9 – Percepções da professora..... | 114 |

RESUMO

Este estudo tem como principal foco as crenças sobre avaliação oral e as percepções de uma professora e de seus alunos em relação a dois tipos de avaliação oral de inglês. Procuramos entender até que ponto as avaliações orais adotadas por uma professora se relacionam com suas ações em sala de aula, ver a relação entre as crenças e percepções sobre avaliação oral da professora e de seus alunos e descobrir quais são as diferenças e semelhanças entre as crenças e as percepções em relação ao processo avaliativo oral.

Adotando uma perspectiva qualitativa, este estudo de caso foi conduzido no segundo semestre de 2006, em uma universidade pública do estado de Goiás, com uma professora e seus alunos do segundo período do curso de Letras. A coleta dos dados se deu por meio de questionários, filmagem das aulas, entrevistas, notas reflexivas e diário de campo, além de uma sessão de *stimulated recall*. Para embasar nosso estudo, abordamos teorias sobre a avaliação na abordagem comunicativa e também sobre crenças e percepções no ensino e aprendizagem de línguas.

Os resultados apontam que as crenças e as percepções de uma professora e de seus alunos de um curso de Letras sobre avaliação oral se relacionam e nos mostram que elas variam de acordo com cada tipo de prova oral. Ressaltamos que, se superada a distância que separa professor e aluno, o processo avaliativo poderia ser ainda mais produtivo e menos tenso. Além disso, nem sempre as avaliações orais adotadas pela professora refletem suas ações em sala de aula, já que a escolha da prova oral pode ser feita de acordo com objetivos diferentes daqueles que são geralmente selecionados para suas aulas. Um dos efeitos das diferenças entre as crenças e percepções é a frustração em relação à avaliação oral. Como cada parte apresenta expectativas e objetivos distintos a serem alcançados, isso gera, muitas vezes, a sensação de não ser bem-sucedido em avaliar e ao ser avaliado. Ressaltamos a importância de delimitarmos os objetivos e critérios antes de cada avaliação oral, investigar nossas crenças e percepções como professores e a de nossos alunos, a fim de oferecer avaliações com mais validade e confiabilidade, bem como mostrar a necessidade de refletir de forma mais crítica acerca dos tipos de avaliação oral considerados comunicativos escolhidos por cada professor.

ABSTRACT

This study has as its main focus the beliefs about oral assessment and the perceptions of a teacher and her students about two English oral tests. We investigated what are and how the beliefs and perceptions of a teacher and her students from a Letras course relate. We also tried to understand how the oral evaluations adopted by a Letras teacher relate to her actions in the classroom. Besides that, this study aims to know if these beliefs and perceptions about oral evaluation are similar or different and what are the possible effects of these similarities and differences on the evaluation process.

Through a qualitative perspective this research was conducted on the second semester of 2006 in a public university in the state of Goiás. The participants were a teacher and her students from the second semester of a Letras course. The data were collected through questionnaires, filmed classes, interviews, reflexive notes and field diary, and a stimulated recall section. As theoretical background, we used theories about communicative approach evaluations and also about beliefs and perceptions on the language teaching and learning process.

The results show that the beliefs and perceptions of a teacher and her students from a Letras course about oral evaluations are related and that they can be whether similar or different. Their beliefs and perceptions about oral evaluations vary according to the type of oral test. If the distance that separates these subjects of a language class is overcome, the evaluation process could be even more productive and less tense. Besides that, the results present that not always the oral evaluations adopted by the participant teacher reflect her actions in the classroom, since the choices of an oral test can be done by taking into account different objectives than those that are usually selected for the classes. One of the effects of the difference between the beliefs and perceptions of the participant students and teacher of this research is the constant frustration that these individuals experiment. This research highlights the importance of defining well the objectives and the criteria before each oral evaluation, of investigating the beliefs and perceptions of teachers and students, in order to offer evaluations which are more valid and more reliable. Beyond that, it shows the necessity of reflecting more critically about the types of evaluation chosen by each teacher and that are considered communicative.

INTRODUÇÃO

A avaliação é prática essencial de qualquer processo de ensino e aprendizagem, seja ele de línguas ou não. Porém, notamos, por meio de nossas próprias experiências como professores e alunos, que algumas instituições e professores não dão a merecida atenção para essa etapa tão importante da aprendizagem. A avaliação pode ocorrer de várias formas, tanto nas escolas regulares quanto nos cursos livres de idiomas. Além da avaliação escrita, os alunos são submetidos ainda a avaliações orais que procuram considerar e englobar aspectos que se encontram limitados na avaliação escrita, como, por exemplo, a pronúncia e a fluência oral.

Por vezes, a avaliação é vista como um momento desconfortável no processo de ensino e aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno, pois é a partir dela que o aluno recebe o conceito final. Esse conceito final, então, pode classificá-lo ou não para uma etapa seguinte (Doll, 2000), sugerindo que o aluno está apto para prosseguir para o próximo nível de aprendizagem.

De acordo com Omaggio (1986, p. 336), “muitos professores sentem que os exames orais estão entre os tipos mais difíceis de exames a serem criados, agendados, administrados e pontuados” e, por essa razão, muitas vezes os testes orais são descartados. Tal sentimento diz respeito ao que esses professores acreditam ser o processo de aprendizagem, o seu papel e o do aluno dentro desse processo e, também, do papel que a avaliação oral desempenha em tal processo. Assim como os professores, os alunos também apresentam crenças do que é ser avaliado durante o processo de aprendizagem de línguas, e isso faz com que as crenças de alunos e professores se relacionem dentro do contexto de sala de aula (Barcelos, 2006).

Logo, cada professor traz consigo um conjunto de crenças socialmente construídas pela cultura, pelo meio escolar, pela educação e pela convivência social (Silva, 2002). Para Barcelos (2006, p. 25), “as crenças exercem grande influência nas ações” e, por isso, o que o professor pensa/acredita sobre o seu papel, o do aluno e o da avaliação influenciará diretamente na sua prática avaliativa.

Pensando nessas relações, nos propusemos a desenvolver um estudo que procurasse relacionar as crenças e as percepções de professores e alunos acerca das avaliações orais, considerando diversos fatores, tais como: os tipos de avaliações orais disponíveis, os objetivos do professor, o conteúdo que se deseja avaliar, os critérios escolhidos para avaliar e os fatores afetivos que atingem não só alunos, mas também professores.

Justificativa

Como professora de língua inglesa, encontro-me, freqüentemente, diante de indagações de quais devem ser meus critérios durante um teste oral, até que ponto devo relevar erros devido a fatores afetivos e o que devo considerar como bom desempenho no momento da avaliação oral.

O presente estudo se justifica pela necessidade de melhor entender essas dificuldades e indagações encontradas pelos professores no momento de avaliar seus alunos oralmente e as crenças envolvidas no processo avaliativo. Outro motivo que justifica este estudo é a falta de pesquisa sobre essas crenças. De acordo com Porto (2003, p. 14-15), há “uma relativa escassez de trabalhos que busquem investigar percepções de professores sobre o que seja avaliar”.

Ainda para Porto (2003, p. 15), há “a necessidade de se investigar o pensamento do professor sobre sua prática de avaliar para que se tenha uma maior compreensão do processo da avaliação”. Com base nessas afirmações, acreditamos que este estudo permitirá que professores e alunos percebam que as dificuldades que encontram ao avaliar ou serem avaliados são compartilhadas por outros professores e alunos e possam, com a ajuda desta pesquisa, encontrar caminhos para superar alguns dos vários obstáculos que enfrentamos no nosso dia-a-dia como professores e aprendizes.

Objetivos

Com este estudo, pretende-se investigar as crenças e percepções que estão presentes durante o processo avaliativo oral de uma professora e de seus alunos em um curso de Letras. Para tanto, partindo da idéia de que há várias crenças e percepções que envolvem a avaliação oral, definimos alguns objetivos específicos:

- 1) entender até que ponto as avaliações orais adotadas por uma professora de um curso de Letras refletem suas ações em sala de aula;
- 2) relacionar as crenças e as percepções sobre avaliação oral de uma professora e de seus alunos de um curso de Letras, propondo uma análise para essas crenças e percepções;
- 3) descobrir até que ponto as crenças e as percepções sobre avaliação oral da professora e de seus alunos do curso de Letras se assemelham ou se diferenciam e quais são os possíveis efeitos dessas semelhanças ou diferenças no processo avaliativo.

Este estudo, pois, intenta fazer com que professores e alunos se tornem mais conscientes dos aspectos que envolvem a avaliação oral, bem como despertar, nos professores em formação uma postura mais condizente com suas ações. Para isso, procuraremos identificar os fatores que influenciam a prática avaliativa do professor, bem como os critérios usados durante a avaliação oral.

Perguntas de pesquisa

Para alcançar os objetivos previamente estabelecidos, este estudo será norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como as avaliações orais propostas pela professora participante deste estudo durante o período da coleta de dados refletem as suas ações em sala de aula?

- 2) Quais são e como se relacionam as crenças e as percepções de uma professora e de seus alunos de um curso de Letras sobre avaliação oral?

Organização deste trabalho

Este estudo inicia-se por esta introdução em que apresentamos uma visão geral da pesquisa, bem como as justificativas de sua realização, seus objetivos e as perguntas de pesquisa às quais busquei responder. Na seqüência, o trabalho conta com mais quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma fundamentação teórica que abrange dois temas, organizados em subseções. Na primeira seção, apresentamos algumas teorias sobre avaliação e, então, tratamos mais diretamente da avaliação oral. Na segunda seção, delimitamos o que entendemos por crenças e percepções e mostramos alguns estudos feitos acerca de crenças sobre avaliação. Como as obras consultadas são, na sua maioria, escritas em língua inglesa, decidimos traduzir as citações utilizadas neste estudo para tornar a leitura do texto mais fluida.

No segundo capítulo, definimos a metodologia utilizada para a realização desta investigação. Exploramos, então, alguns autores que tratam de estudo de caso e passamos para uma explicação mais detalhada do contexto de pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de análise desses dados.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados coletados, promovendo uma análise que está organizada em oito partes. Na primeira parte, analisaremos como são as aulas da professora participante e quais são os tipos de avaliação oral adotados na turma pesquisada. Na segunda parte, propomos uma relação entre essas avaliações orais e as aulas observadas. Na terceira e quarta parte, discutimos as crenças de alunos e professora, respectivamente, acerca do que é ser bem-sucedido em uma avaliação oral. Em seguida, na quinta e na sexta parte, propomos uma discussão sobre as percepções de alunos e professora, respectivamente, acerca de qual tipo de avaliação oral melhor reflete o desempenho dos alunos. Na sétima parte, falamos sobre as percepções da professora participantes sobre o ensino de pronúncia e, na última parte, apresentamos sentimentos dos alunos em relação às avaliações orais realizadas durante o período de coleta dos dados.

No quarto capítulo, por fim, retomamos as perguntas de pesquisa, discorremos a respeito das implicações e das limitações deste estudo, bem como apresentamos sugestões para pesquisas futuras e algumas considerações finais.

Depois de definida a organização deste estudo, passemos à fundamentação teórica em que diversas teorias que respaldam esta pesquisa serão apresentadas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

AVALIAÇÃO ORAL, CRENÇAS E PERCEPÇÕES

Tendo em vista que nosso trabalho pretende investigar as crenças de uma professora universitária e de seus alunos acerca da avaliação oral, se faz necessário dividir este capítulo em dois temas. Em primeiro lugar, falaremos sobre algumas teorias que embasam a avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas e, então, trataremos mais especificamente de avaliação oral. Em segundo lugar, serão definidas as concepções teóricas de crenças e percepções que servem de base para nossa pesquisa.

1.1 Definindo avaliação

São vários os autores que tratam da avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua. Portanto, se faz necessário definir melhor o que é uma avaliação¹ de língua.

McNamara (2000, p. 3) entende a avaliação como sendo “uma característica universal da vida social”. Para ele, o homem foi e é constantemente avaliado para provar suas capacidades e, ao longo dos anos, diferentes tipos de avaliações surgiram e se

¹ Autores como Bachman (1991) e Nunan (1992) fazem uma distinção entre os termos *teste* e *avaliação*. Neste estudo, porém, usaremos os termos *teste*, *avaliação* e *prova* intercambiavelmente, como sinônimos.

consolidaram em nossa sociedade. Entre os muitos exemplos de testes citados por McNamara (2000), temos o teste de sangue, de DNA e também a prova de direção que nos mostra se estamos ou não aptos a ser motoristas. Assim como todos esses testes, a avaliação de língua também procura detectar, provar, mensurar algo, mas nem sempre isso será feito somente de uma maneira. Atualmente, professores se apropriam de diversas maneiras para poder avaliar seu aluno, como, por exemplo, portfólios, atividades ao ar livre ou por meios digitais.

Para Bachman e Palmer (1997), a avaliação é definida como o principal meio de fazer inferências sobre as habilidades de língua dos aprendizes, e as informações obtidas por meio dos resultados alcançados ajudarão os professores a tomar futuras decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem desses aprendizes.

Para Genesee e Upshur (1996), a avaliação de língua é uma forma de angariar informações, e ela tem três características específicas: conteúdo, método e medida. O conteúdo da avaliação diz respeito ao assunto que será avaliado, ou seja, uma avaliação de língua trata das habilidades da língua-alvo que deverão ser aprendidas e também do seu uso e, a partir disso, afunila para conteúdos de língua mais específicos. O método, por sua vez, dá forma ao conteúdo que será avaliado, isto é, as tarefas escolhidas para avaliar o aprendiz são definidas pelo método de avaliação. A avaliação como medida procura, como o próprio nome diz, medir o grau de proficiência do aprendiz. Isso é feito usando como referência o conhecimento e a habilidade de outras pessoas ou a partir de definições prévias de conhecimento e habilidade do que está sendo medido.

E, por último, para Nunan (1997), a avaliação é considerada um processo ou uma série de procedimentos que professores usam para determinar como os alunos estão se desenvolvendo dentro da aprendizagem de língua. Com base nessas definições, acreditamos que todos esses conceitos se complementam e podemos, pois, compreender a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem e também como um meio de adquirir informações acerca do desempenho dos aprendizes de língua.

Vejamos, agora, um pouco sobre a origem da avaliação e de sua evolução ao longo dos anos.

1.2 Avaliação de língua estrangeira: breve apanhado histórico

A avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas passou por diversas mudanças ao longo dos tempos. Morrow (1994) mostra que há três movimentos históricos que permeiam a avaliação de língua estrangeira no século XX, e ele os define como: *Jardim do Éden*, *Vale de Lágrimas* e *Terra Prometida*.

No *Jardim do Éden* (anos 50), também chamado de movimento *pré-científico* por Spolsky (1978), as avaliações não recebiam atenção significativa e se resumiam, em sua grande maioria, à tradução de listas de vocabulário; preenchimento de sentenças incompletas; ditados; e traduções de passagens escritas. Conhecimento gramatical, vocabulário e capacidade de fazer traduções eram habilidades esperadas dos alunos (Lopes, 2002).

O Vale de Lágrimas – estruturalista-psicométrico para Spolsky (1978) – que, juntamente com o audiolingualismo, dominou os anos 60, foi influenciado pela lingüística estrutural e pela psicologia do comportamento. Seus testes procuravam evidenciar pontos gramaticais isolados e eram bastante objetivos.

Já a *Terra Prometida (sociolingüístico-integrativo)*, que surgiu no final dos anos de 1960, enfatizava a “função da linguagem na comunicação” (Lopes, 2002, p. 31). Em oposição aos testes do movimento estruturalista-psicométrico, nesse movimento os testes são integrativos, ou seja, testa-se se o aprendiz é capaz de usar suas habilidades de forma integrada através de testes como ditados e *cloze* (exercício em que os alunos têm que completar lacunas com as palavras apropriadas) (Lopes, 2002).

Na década de 1970 surge a abordagem comunicativa e com ela a avaliação toma uma outra perspectiva. As avaliações que eram antes quantitativas, ou seja, cuja “atenção voltava-se para os resultados”, passam a ser, teoricamente, qualitativas, pois “o foco passa a ser o processo” (Porto, 2003, p. 26). No entanto, notamos que, até nos dias atuais, algumas instituições que adotam a abordagem comunicativa para ensinar uma outra língua ainda se utilizam de avaliações quantitativas (Lopes, 2002).

1.3 A abordagem comunicativa e a avaliação

Nos meados dos anos 70 e nos anos 80, no Brasil, com o conceito de competência comunicativa de Hymes,² a abordagem comunicativa ganha força. De acordo com Allen e Widdowson (1979), o ensino de línguas comunicativo contempla duas habilidades: a de reconhecer como frases são usadas em atos comunicacionais e a de distinguir e manipular as ferramentas que permitem a combinação dessas frases. Logo, aprender uma língua estrangeira passa a envolver aspectos mais profundos do que aqueles relacionados à gramática da língua e começa a contemplar também como, quando, onde e com qual intuito o aprendiz produz sentenças na língua-alvo.

Ao contrário do método áudio-lingual, na abordagem comunicativa, aquele que está aprendendo a língua-alvo se torna responsável por sua aprendizagem, e o professor, por sua vez, age como um facilitador do conhecimento. Almeida Filho (2005) mostra que, com o surgimento da abordagem comunicativa, várias dimensões do ensino de línguas passaram por mudanças. Dentre essas dimensões encontram-se o *planejamento de curso*, a *produção de materiais*, o *método*, e a *avaliação*. Para Almeida Filho (2005), ações como analisar a relevância dos conteúdos ensinados em sala de aula; aceitar o uso da língua materna como mediadora na aprendizagem da língua-alvo; usar temas que sejam de interesse dos alunos e do professor; considerar os fatores afetivos envolvidos na aprendizagem; e avaliar o progresso dos alunos por meio de atividades que simulam a realidade se tornam essenciais para abranger as dimensões do ensino de língua que se baseiam na abordagem comunicativa. Conforme aponta Cardoso (2003), a comunicação dentro da sala de aula de língua que se apóia na abordagem comunicativa deve ser significativa para o aprendiz e se utilizar ao máximo de materiais autênticos.

Para melhor ilustrar essa abordagem, Cardoso (2003, p. 8-9) traz uma lista de características do ensino comunicativo. São elas:

- Não há sistematicidade em termo de estrutura, itens a serem ensinados ou situações.

² Para Hymes (1986), aprender uma língua não significa aprender somente suas regras gramaticais, mas também suas regras culturais e contextuais para então fazer uso adequado da nova língua.

- Tarefas ou atividades de resolução de problemas são o ponto principal do ensino e da aprendizagem. Os aprendizes são encorajados a desenvolver a língua por meio dessas atividades.
- Ao lidar com a sala de aula, o professor deve adequar seu nível de língua, assim como os adultos fazem com as crianças. Isso é conhecido como controle natural.
- O aprendizado de língua ocorre mais com a prática ao longo de um período de tempo do que com experiências isoladas.
- A proficiência é desenvolvida gradualmente.
- Não há um único método de correção correto.
- Explicações gramaticais surgem à medida que se fazem necessárias.
- Os materiais e as atividades são significativos e autênticos.
- O ambiente de sala de aula encoraja a comunicação.
- A sala de aula é uma ilha cultural, um evento social.
- Todas as habilidades da língua são avaliadas à medida que elas aparecem em combinações variadas de atividades comunicativas.

O movimento comunicativo atinge todas as instâncias do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Logo, ele abrange também a avaliação. A avaliação comunicativa procura verificar a habilidade de fazer uso da língua durante a comunicação. Para Hedge (2000, p. 379), tal característica dessa avaliação “reflete a caracterização do uso da língua como baseado na interação e estimulado por um objetivo comunicativo específico da parte do falante ou escritor para expressar uma mensagem específica a um público predeterminado”.

A influência comunicativa provocou mudanças em três diferentes áreas da avaliação: conteúdo, formato e elaboração de critérios (Hedge, 2000, p. 381). As mudanças de conteúdos resultaram em avaliações que focavam as quatro habilidades dos falantes (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita) e estimulavam o aprendiz a entender o sentido daquele conteúdo. Quanto ao formato, as avaliações passaram a ser mais contextualizadas comunicativamente, fazendo com que o aprendiz crie mensagens mais significativas. Os critérios que antes focavam a precisão gramatical, a pronúncia, entre outros fatores, agora também procuravam ver a “habilidade de interação com o que foi dito,

a relevância do que é dito para a tarefa e se o aprendiz consegue ou não comunicar uma mensagem eficazmente” (Hedge, 2000, p. 383).

Com o surgimento do movimento comunicativo, a avaliação assume também uma postura mais centrada nas competências comunicativas. Nos meados da década de 80, surgiram diversas maneiras de interpretar a competência comunicativa e, com isso, a idéia de que a avaliação poderia ser usada como uma forma de medir tal competência (Lopes, 2002).

A avaliação da competência lingüística até hoje assume um papel conservador, mas, de acordo com Morrow (1994, p. 149), há certas características que devem estar presentes nesse tipo de avaliação, como a “integração (tipo de interação ocorrida durante a avaliação), a imprevisibilidade (o processamento de dados imprevisíveis como aspecto vital no uso da língua), a contextualização (o uso apropriado da língua em diferentes contextos), o propósito (a capacidade do aprendiz de reconhecer pronunciamentos apropriados para atingir seus propósitos), as limitações no momento de uso (limitações de memória, distrações, falta de atenção e interesse e erros), a autenticidade (se o que é produzido pelo aprendiz é autêntico e útil para medir seu conhecimento de língua) e os comportamentos envolvidos na comunicação (a capacidade que o aprendiz tem de alcançar seus objetivos por meio da língua-alvo)”. Outro aspecto importante, levantado pelo autor, é que na avaliação da competência comunicativa os conceitos de certo e errado devem ser reconsiderados para privilegiar mais os aspectos qualitativos do que os quantitativos. Para que se possa realmente avaliar a competência comunicativa dos aprendizes, é preciso criar testes que enfoquem mais a capacidade que esse aprendiz têm de usar a língua de forma adequada em situações adequadas.

Além das características apresentadas por Morrow, Genesee (2001, p. 145) menciona ainda quatro componentes básicos de uma avaliação. Conforme apresentamos na Figura 1.1, para o autor, articular os objetivos para a avaliação deve ser o primeiro passo a ser tomado. Em seguida, deve-se identificar e coletar informações que sejam relevantes para a avaliação. Em terceiro lugar, essas informações são analisadas e interpretadas e, por último, decisões são tomadas. Ou seja, depois de delimitar os objetivos, separar informações e discuti-las, é então decidido como a avaliação ocorrerá.

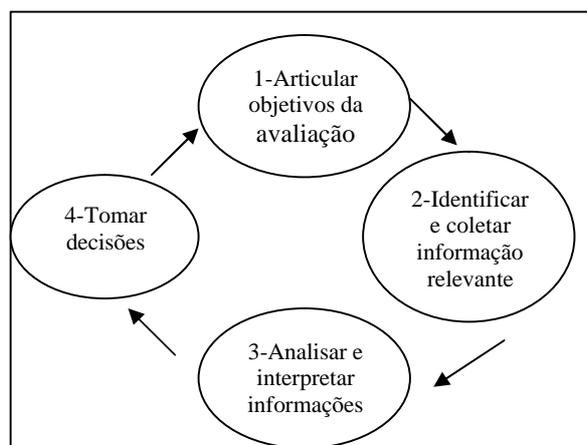


FIGURA 1.1 - Quatro componentes básicos da avaliação

Scaramucci (1998, p. 109) define a avaliação comunicativa como

[a]quela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela [a avaliação comunicativa] é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de forma e de regras lingüísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas.

Já Bachman e Palmer (1997, p. 45) acreditam que “a chave para criar testes úteis para os objetivos específicos (dos alunos) é incluir tarefas que contenham características reconhecíveis que correspondam àquelas das tarefas que enfocam a língua-alvo de uso”. Ou seja, os conteúdos cobrados nas avaliações devem refletir situações da vida real, bem como as intenções dos aprendizes ao aprender a língua-alvo. Para Lopes (2002), os testes comunicativos devem usar conteúdos contextualizados, pois só assim é possível saber se uma determinada forma da língua convém ou não para o aprendizado de um grupo específico. Passemos, agora, para uma exposição mais detalhada sobre a avaliação oral e alguns fatores que estão envolvidos na prática avaliativa oral.

1.4 O *output*

Antes de falarmos do *output*, é preciso primeiro entender a hipótese do *input* criada por Krashen (1982). Segundo esse autor, a hipótese do *input* procura explicar como uma

língua, seja ela a língua materna ou a língua estrangeira, é adquirida. Partindo da idéia de que na aquisição de uma língua passamos por diferentes níveis de competência, Krashen (1982) quis saber como um aprendiz passa de um nível para o outro. Sendo assim, ele criou a famosa demonstração numérica de $i+1$, na qual i representa a competência atual do aprendiz e $+1$ representa a competência a ser adquirida.

De acordo com Krashen (1982), a hipótese do *input* prevê que, para se passar de um nível para outro na aquisição de uma língua, é preciso que o aprendiz tenha contato não só com o que ele já conhece da língua, mas com estruturas que vão um pouco além do seu conhecimento. Mas como o aprendiz irá entender algo que ele nunca viu ou ouviu antes? Krashen (1982) afirma que isso só é possível porque nós usamos não só nossa competência lingüística, mas também nosso conhecimento de contexto, de mundo e também informações extra-lingüísticas para decodificar as mensagens que chegam até nós.

Considerando que o *input* é todo conhecimento novo que chega até o aprendiz de uma língua, entendemos que, para receber o *input*, o aprendiz usa as habilidades de compreensão oral e leitura. Logo, dentro do contexto de sala de aula de língua estrangeira, as atividades que promovem o *input* são aquelas que trabalham essas duas habilidades.

O *output*, por sua vez, diz respeito ao que o aprendiz produz e não ao que ele recebe. A hipótese do *output* foi desenvolvida por Swain (1995). Para Krashen (1982), o *output* é aquilo que é produzido pelo sistema de aquisição do aprendiz, mas para Swain (1995) ele consiste em uma forma de praticar a língua, levando a uma melhor fluência. Isso acontece porque, segundo a autora, o *output* leva o aprendiz a processar a língua de maneira mais profunda, com maior esforço mental e de forma mais ativa e responsável que o *input*. Ou seja, produzir algo na língua em que se está aprendendo é algo mais complexo do que receber um conhecimento novo.

Outra diferença entre compreensão e produção de língua está no fato de que a compreensão pode ser dissimulada pelos aprendizes. Porém Swain (1995) afirma que, durante a produção, os aprendizes mostram o conteúdo lingüístico que realmente possuem, sem poder fingir que sabem ou não. Isso se dá devido ao fato de que, para compreender algo, os ouvintes ou leitores lançam mão de vários recursos que não estão disponíveis no momento da produção. No entanto, quando estão falando ou escrevendo, eles fazem mais do que apenas decodificar a língua e entender o significado de uma sentença e, de fato,

dominam o código dessa nova estrutura lingüística. Segundo Swain (1995), na produção, os aprendizes ultrapassam o campo semântico, que foca mais com o significado da mensagem que está sendo transmitida, e alcançam os campos da sintaxe e da morfologia, que são essenciais quando se fala ou se escreve algo em uma língua.

A autora propõe, então, três funções que resultam do *output* e que constituem sua hipótese: função conscientizadora, verificadora de hipóteses e metalingüística ou reflexiva. A função conscientizadora desperta no aprendiz a consciência daquilo que ele não sabe ou sabe pouco. A partir disso, esse aprendiz é capaz de enxergar seus problemas dentro da língua e poderá, então, se aprofundar nesses itens lingüísticos. Swain (1995) apresenta pesquisas (Swain e Lapkin, 1994, citado por Swain, 1995) que mostraram que mesmos jovens aprendizes (na faixa de trezes anos) se tornam mais conscientes de suas dificuldades na língua quando emitem o *output* e desenvolvem processos cognitivos, como, por exemplo, formulação de hipótese sobre a língua-alvo e o uso da língua materna na aprendizagem da língua-alvo, para superar os obstáculos encontrados.

Segundo Swain (1995), alguns erros produzidos pelos aprendizes surgem a partir de hipóteses que eles levantam sobre a língua. Portanto, para levantar essas hipóteses é preciso que haja algum tipo de produção escrita ou oral por parte desses aprendizes. Essa é, então, a função verificadora de hipóteses do *output*. Nessa função, à medida que os aprendizes produzem na língua-alvo, eles estão abertos a negociações de forma e de sentido,³ ou seja, eles testam o conhecimento lingüístico que têm ou que pretendem ter com o interlocutor e conferem se são compreendidos ou não. Ao modificar o *output* após o *feedback*,⁴ os aprendizes irão testar novas hipóteses de estrutura e forma e, conseqüentemente, irão também expor sua interlíngua.

Durante a aprendizagem de uma língua, as hipóteses que os aprendizes levantam sobre a língua são expostas em seu *output*. Por sua vez, aprendizes podem refletir sobre essas hipóteses usando a própria língua. É nesse momento, então, para Swain (1995), que o *output* assume sua função metalingüística ou reflexiva. Segundo a autora, é preciso que

³ A negociação é um processo que ocorre durante a interação entre interlocutores, no qual ambos negociam o significado, forma e/ou o conteúdo da mensagem que estão transmitindo ou recebendo para que possam entender e serem entendidos (Pica, 1994).

⁴ De acordo com Paiva (2003, p. 221), o termo “*feedback* tem sido tradicionalmente identificado como resposta do professor (tutor, computador) a um aprendiz, motivada por alguma ação relacionada à aprendizagem desse aprendiz”.

haja tarefas que levem o aprendiz à reflexão. Porém, ao refletir, esse aprendiz deve considerar não somente o sentido do que está dizendo, mas também a estrutura do que é dito. Seguindo a lógica da autora, o conteúdo da negociação de sentido é a forma. Os aprendizes usam a língua para essa negociação, produzem língua e refletem sobre a língua. Logo, eles usam a língua para negociar a forma.

Swain (1995) mostra que, a partir da perspectiva vygotskiana, a interação dialógica desencadeia processos cognitivos que levam ao desenvolvimento do indivíduo. Nas atividades interativas de aquisição de segunda língua, quando os aprendizes refletem sobre a forma da língua ao usar a língua, também ocorrem desenvolvimento e aquisição. A autora cita dois estudos de Donato (1994) e LaPierre (1994) para mostrar a importância da negociação sobre a forma para a aprendizagem de línguas. Como conclusão desses dois estudos, Swain (1995) evidencia que a discussão sobre a forma de um determinado item lingüístico durante o *output* leva à aprendizagem desse item pelos alunos.

Swain (1995) ressalta que as três funções do *output* não aparecem necessariamente ao mesmo tempo em cada produção e que a melhor maneira de fazer com que os aprendizes produzam mais na língua-alvo é por meio de tarefas colaborativas⁵ que promovem maior reflexão acerca da língua, dão mais chances aos alunos de testar suas hipóteses e valorizam a função metalingüística do *output*.

Como o *output* representa o momento de produção dentro do processo de ensino e aprendizagem, consideramos que a avaliação nada mais é do que uma forma de *output* do aprendiz. Assim como em atividades realizadas dentro da sala de aula, na avaliação o aluno também entra em contato com as três funções do *output* propostas por Swain (1995). No entanto, ao contrário de uma atividade corriqueira no dia-a-dia da sala de aula, a avaliação é vista como um momento diferente do processo de ensino e aprendizagem, pois além de produzirem língua, os alunos devem também passar pelo crivo de seus professores e provarem se realmente aprenderam o conteúdo que foi ensinado.

Dito isso, entendamos melhor o que é a avaliação oral e no que ela implica.

⁵ A aprendizagem colaborativa, de acordo com Figueiredo (2006), é aquela que focaliza o processo e não os produtos da aprendizagem. Segundo o autor, as tarefas colaborativas promovem a co-construção do conhecimento por meio de interações entre os alunos.

1.5 Avaliação oral: definição e tipologias

Durante todo o processo de aprendizagem, seja ele de línguas ou não, aprendizes passam por momentos em que seu conhecimento acerca de assuntos específicos é avaliado. Esses momentos são chamados de *provas*, *avaliações* ou *testes*. Como podemos perceber, nesses momentos os alunos têm de provar que aprenderam o que foi ensinado, e seus desempenhos são testados. Assim, depois da avaliação, o aluno recebe a comprovação de que sabe ou não o conteúdo que lhe foi passado (Hughes, 1994).

Evidentemente, a avaliação representa momento de grande tensão não só para os alunos, mas também para o professor, que tem a complicada função de julgar se o aluno está apto ou não a seguir em frente no processo de ensino e aprendizagem. Quando se está aprendendo uma outra língua, o processo avaliativo pode se tornar ainda mais tenso, uma vez que, além da prova escrita, o aluno de segunda língua deve também passar pela prova oral (Hughes, 1994).

O que acontece quando se aprende uma outra língua é que o aluno deve aprender todas as habilidades comunicativas referentes à língua – leitura, compreensão oral, produção oral e escrita – que deverão ser ensinadas e avaliadas pelo professor. De acordo com Hughes (1994, p. 101), a dificuldade encontrada na hora de avaliar oralmente o aluno é a mesma que da escrita, pois cabe ao professor definir “amostras representativas da população de tarefas orais que nós esperamos que os candidatos sejam capazes de realizar”.

Joughin (2004) afirma que a avaliação oral pode atender a dois objetivos diferentes: avaliar o domínio das habilidades comunicativas da língua e/ou avaliar o conteúdo que é demonstrado oralmente e que tem como objeto de avaliação o conhecimento cognitivo dos aprendizes. A avaliação oral, segundo esse autor, é formada por seis dimensões a serem contempladas: *tipo de conteúdo principal*, *interação*, *autenticidade*, *estrutura*, *examinadores* e *oralidade*. O *tipo de conteúdo principal* diz respeito ao que está sendo avaliado. Para Joughin (2004), o conteúdo que é testado por meio da avaliação oral pode ser classificado em conhecimento e entendimento, habilidade aplicada de resolução de problema, competência interpessoal e qualidades pessoais.

A *interação*, considerada como uma das dimensões da avaliação oral por Joughin (2004), retrata a relação entre o examinador (aquele está aplicando a avaliação) e o

aprendiz, na qual um faz a ação e o outro emite respostas a essa ação. Para o autor, essa interação pode acontecer de diversas maneiras, indo desde uma apresentação a um diálogo. A dimensão da *autenticidade* se preocupa com a contextualização da avaliação. Joughin (2004) afirma que a avaliação oral pode ser altamente contextualizada, se aproximando de situação de vida real, ou pouco contextualizada.

A quarta dimensão é a *estrutura*. É nessa dimensão, segundo Joughin (2004), que decisões quanto à organização das perguntas e à seqüência de eventos são tomadas. A estrutura de uma avaliação oral pode ser fechada, ou seja, a ordem e a forma com que as perguntas são feitas independem das respostas dos alunos, ou aberta, na qual a avaliação assume o formato de um diálogo livre. A dimensão dos *examinadores* representa aqueles que julgam a validade do desempenho dos aprendizes. A avaliação oral pode ter examinadores em pares, auto-examinadores ou, ainda, examinadores que não fazem parte do grupo que está sendo avaliado oralmente. A *oralidade* é a última dimensão da avaliação oral e define como essa avaliação é conduzida. De acordo com Joughin (2004), a avaliação oral pode ter um formato em que a oralidade é o ponto principal ou em que a oralidade é uma característica secundária.

Segundo Joughin (2004, p. 4),

[a]s dimensões da avaliação oral podem nos ajudar a entender esse tipo de avaliação mais claramente, a diferenciar as diversas formas de avaliação oral, a descrever e analisar formas específicas ou instâncias da avaliação e a considerar como diferentes dimensões podem interagir com outros elementos do ensino e da aprendizagem.

Num estudo desenvolvido por Joughin (2004), com quinze alunos acerca de suas percepções sobre avaliação oral, os aprendizes faziam suas avaliações em formas de apresentações, seguidas de discussão e de reflexão pessoal em, aproximadamente, 10 minutos. No final da apresentação, cada aluno recebia uma folha de *feedback* que deveria ser entregue posteriormente aos seus tutores junto com suas notas. Usando entrevistas semi-estruturadas⁶ e abertas, Joughin (2004) procurou ver qual era a perspectiva dos alunos

⁶ As entrevistas do tipo semi-estruturadas são aquelas que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), se desenrolam “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

acerca de como é a avaliação oral para eles, percepções sobre o contexto da avaliação, sobre como eles preparam a avaliação e como os alunos enxergam a avaliação oral em relação à avaliação escrita.

A partir disso, Joughin (2004) identificou três formas de como os alunos vêm a avaliação oral: *avaliação oral como uma apresentação, como demonstração de entendimento e como argumentação de uma posição*. Joughin (2004) considera que as percepções dos alunos acerca da avaliação oral decorrem de suas experiências com esse momento do processo de ensino e aprendizagem e chama nossa atenção para o fato de que “formas específicas de vivenciar um fenômeno ocorrem porque os alunos percebem diferentes aspectos de um fenômeno e vivenciam esses aspectos de formas diferentes (Joughin, 2004, p. 5)”.

A conclusão a que Joughin (2004) chega com esse estudo é de muita importância para os professores de língua estrangeira. Segundo esse autor, cada aluno tem uma forma de entender as dimensões da avaliação oral, e essa forma difere também da do professor. Logo, os professores precisam mostrar para seus alunos o que eles entendem por cada uma dessas dimensões e explicar como será a avaliação oral, assim como se explica um conteúdo selecionado para o programa de ensino. Para Joughin (2004, p. 12), “ajudar os alunos a entender a avaliação oral pode significar ajudá-los a se tornarem conscientes das dimensões da avaliação oral, chamando sua atenção para as várias formas que essas dimensões podem ser vivenciadas”.

Assim como os testes escritos, existem diversas maneiras de elaborar e aplicar testes orais. Logo, cada uma dessas maneiras irá influenciar diretamente na validade, confiabilidade, qualidade e, ainda, na nota do aluno. Porém, a grande dificuldade dos testes orais está no fato de o professor, eventualmente, não ter registro do que os alunos dizem. A avaliação oral é mais rápida e impossibilita que o professor anote todos os pontos que precisam ser discutidos. Esse agravante leva, freqüentemente, à insatisfação dos aprendizes e ao desespero do professor, por se ver sem argumentos para revisar as reclamações dos alunos. Uma forma de amenizar este problema é gravar as provas orais em áudio, apesar de ser um processo trabalhoso e caro.

Então, para que o professor possa lidar mais seguramente com a avaliação oral é preciso que ele entenda suas características. Para Bachman e Palmer (1997), deve haver um

equilíbrio entre as várias qualidades da avaliação: *confiabilidade*, consistência dos dados obtidos em um teste; *validade*, ou seja, a expressividade e a adequação do modo como se interpreta os resultados dos testes; *autenticidade*, que garante que a língua que o aprendiz usa nos testes corresponde à língua que ele usará em situações reais de vida; *interatividade*, que mostra algumas características individuais que o aprendiz tem, bem como sua competência lingüística, conhecimento do tópico etc.; *impacto*, que mostra o efeito que o teste tem nos alunos e no sistema educacional; e *praticidade*, que trata do modo como o teste será aplicado, considerando as fontes disponíveis e as fontes requeridas. Assim, a avaliação deve tentar contemplar essas qualidades para poder alcançar um maior grau de excelência. Como podemos perceber, a avaliação é algo complexo que requer do professor um planejamento minucioso tanto do conteúdo que será avaliado quanto da forma que será utilizada para avaliar.

Outro fator importante que cabe ao professor, ao delimitar seus objetivos, é estabelecer os critérios a serem usados para avaliar os alunos. De acordo com McNamara (2000, p. 38),

[a]o estabelecer um procedimento de classificação, precisamos considerar os critérios pelos quais as performances serão reconhecidas, e então decidir quantos diferentes níveis de performances iremos diferenciar. As respostas para essas perguntas irão determinar a estrutura ou orientação básica para o processo de classificação. Decidir qual dessas orientações melhor se encaixa para uma tarefa específica dependerá do contexto e do propósito da tarefa.

Cada professor é livre para escolher os critérios a serem usados na avaliação oral a que submete seus alunos, desde que esses critérios sejam conhecidos e explicados para os aprendizes. Os critérios irão variar de acordo com o tipo de avaliação oral que o professor escolher. Hughes (1994) ressalta alguns critérios que devem ser levados em conta no momento da prova oral, como mostramos a seguir no Quadro 1.1. Para o autor, a pontuação dada a uma avaliação só será confiável e válida se houver a descrição escrita dos critérios de forma claramente reconhecida e apropriada e se as características irrelevantes do desempenho dos alunos forem descartadas.

| Critério | Definição |
|-------------|--|
| Pronúncia | Este critério analisa se o aluno pronuncia as palavras na língua-alvo de forma apropriada e se sua fala é carregada de sotaque ou não. |
| Gramática | Este critério analisa se na fala do aluno há erros gramaticais que atrapalham a comunicação e se ele consegue manusear bem o lado estrutural da língua. |
| Vocabulário | Este critério analisa a adequação do uso do vocabulário durante a fala, ou seja, se a escolha do vocabulário é precisa para a mensagem que se quer transmitir. |
| Fluência | Este critério analisa se a fala do aluno é hesitante ou não, se ele é capaz de produzir frases completas com suavidade. |
| Compreensão | Este critério analisa a capacidade que o aluno tem de entender diferentes tipos de conversas, sejam elas formais ou informais. |

QUADRO 1.1 – Critérios para avaliações orais

Além de escolher os objetivos e critérios, os professores ainda devem considerar mais um fator na hora da avaliação oral: a influência de fatores pessoais refletida na prática avaliativa. Tal fator é, na maioria das vezes, inconsciente e involuntário. Não são raras as situações em que professores são influenciados por sentimento de simpatia ou o inverso na hora de avaliar seus alunos. Há também fatores afetivos que afetam os alunos e que também não podem ser desconsiderados. Segundo Figueiredo (2005, p. 34), “o termo *afetivo* (grifo do autor) diz respeito ao domínio das emoções e dos sentimentos”. Para Brown (1994), o domínio afetivo é composto por fatores de personalidade, como: auto-estima, inibição, capacidade de correr riscos, ansiedade, empatia, extroversão e introversão e motivação.

Embora todo o processo avaliativo seja bastante estressante para alunos e professores, a prova oral parece incomodar a ambos ainda mais. O agravante dessa avaliação é a ansiedade e o nervosismo que ela suscita. De acordo com Scarcella e Oxford (1992, p. 54), “muitos tipos de atividades de língua podem gerar ansiedade no desempenho, dependendo do aluno. Falar na frente dos outros é frequentemente a ação mais provocadora de ansiedade de todas”. Sendo assim, os professores têm mais um fator para considerar no momento da prova oral já que, segundo Boruchovitch e Costa (2000), o desempenho do aluno pode ser afetado pela ansiedade, e aqueles alunos que são mais ansiosos tendem a ter mais dificuldade na hora das provas.

Durante a avaliação oral são várias as dúvidas que assombram o professor sobre o que ele deve enfatizar: a competência comunicativa? O conteúdo trabalhado? O uso do vocabulário? A precisão gramatical? Os erros? Infelizmente, alguns professores tendem a medir o desempenho e a competência de seus alunos por meio dos erros cometidos. Porém, até que ponto o erro pode ser considerado um entrave para o aprendizado?

Figueiredo (2004) classifica os erros em relação ao seu efeito na comunicação em três categorias: 1) erros que pouco afetam a comunicação (erros locais); 2) erros que causam uma certa irritação; e 3) erros que impedem a comunicação (erros globais). Para o autor, os erros que pouco afetam a comunicação são notados em alguns elementos da sentença, porém não atrapalham a compreensão do que se quer dizer. Os erros que causam irritação também não atrapalham o entendimento da sentença, mas exigem do leitor ou ouvinte esforço para captar a mensagem, além de criarem desconforto. Por último, têm-se os chamados erros globais que impedem a comunicação e que tornam a compreensão do que se quer dizer extremamente difícil.

A partir dessa classificação, pode-se dizer que os professores precisam conhecer mais os erros e as implicações que cada um deles traz para a avaliação oral. Em um estudo desenvolvido por Schulz (1996) acerca da visão que alunos e professores têm sobre a correção de erros, a autora notou que os alunos são bastante positivos em relação a *feedbacks* negativos. Por outro lado, Schulz (1996) aponta que os professores têm opiniões diferentes no que tange à correção de erros. Para a maioria dos professores participantes dessa pesquisa, os alunos não devem ser corrigidos quando produzem erros na língua-alvo durante a fala. Noventa por cento dos alunos, por sua vez, concordam que a correção deve ocorrer. Percebemos, por meio da pesquisa de Schulz (1996), que é preciso observar de perto como os alunos reagem à correção de seus erros na língua-alvo, pois, assim, o professor saberá lidar melhor com os erros, não somente durante as aulas, mas durante as avaliações também.

Em outra pesquisa desenvolvida por Faria (1997) com 23 professores de inglês de cursos livres de idiomas e de faculdades, a autora constatou que esses participantes focalizam mais as falhas na competência gramatical e que os erros que englobam competência comunicativa ainda são pouco considerados. De acordo com Faria (1997, p. 165), por meio de sua pesquisa, ficou clara “a necessidade urgente de se estabelecerem critérios de correção, baseados no construto teórico ou nos objetivos do curso e na área de uso real da língua-alvo a ser testada”.

Dessa forma, o professor deve, antes de tudo, para avaliar um aluno, saber qual é o objetivo que aquele teste específico assume, para que, depois, se possa ser mais justo e preciso ao apresentar os resultados.

1.5.1 Tipos de avaliação oral

A avaliação oral pode, assim como a avaliação escrita, assumir diversos formatos. Desse modo, procuraremos nesta seção listar alguns tipos de avaliação oral⁷ mais comumente usadas na abordagem comunicativa. Autores como Hughes (1994) e Omaggio (1986) falam mais profundamente dessas avaliações.

1.5.1.1 Avaliação gravada ou resposta a gravações

De acordo com Omaggio (1986), a avaliação gravada é aquela em que o aprendiz responde em um contexto de laboratório de áudio a uma série de perguntas que foram previamente gravadas. Segundo essa autora, esse tipo de teste é dividido em três fases. Na primeira fase, o aluno dá respostas de assinalar; na segunda, ele responde a perguntas pessoais; e na terceira, ele fornece respostas situacionais. Omaggio (1986) critica esse tipo de teste, dizendo que, apesar de o aluno poder dar respostas criativas, existem outros tipos de testes que são mais integrativos e interativos do que este.

Hughes (1994), por sua vez, afirma que esse tipo de avaliação pode ser considerado mais fácil, pois é possível avaliar vários alunos ao mesmo tempo, caso o laboratório de áudio tenha capacidade. Como desvantagem, Hughes (1994) ressalta que, nesse tipo de prova, há pouca flexibilidade, já que não há possibilidade de fazer outras perguntas para os aprendizes.

1.5.1.2 Monólogos e trocas conversacionais

Neste tipo de avaliação – que consiste em duas partes – o professor, na primeira parte, prepara uma série de cartões com diferentes tópicos relacionados ao conteúdo que foi trabalhado em sala de aula (Omaggio, 1986). Em cada cartão, o aluno pode optar por perguntas de opiniões que irão guiá-lo em seu monólogo. Feito isso, os alunos têm alguns minutos para se prepararem e, em seguida, falar sobre o tema escolhido. Depois do

⁷ Os exemplos de tipos de avaliação usados nessa seção foram traduzidos para português com o intuito de facilitar a compreensão.

monólogo, o professor pode fazer perguntas para que o aluno complemente alguma idéia. Vejamos o exemplo dado por Omaggio (1986, p. 343):

Os métodos de comunicação: a televisão e a imprensa

Você poderá incluir os seguintes itens no seu monólogo:

1. Como meio de comunicação, quais são as vantagens/desvantagens da televisão?
2. Quais, caso existam, são os vários efeitos da televisão nas crianças?
3. A TV e a imprensa devem sempre refletir a realidade?
4. Quais são os seus sentimentos em relação à propaganda nos jornais e na TV?

Na segunda parte, os alunos fazem um *role-play*⁸ com o professor, usando também cartões fornecidos por ele e que contêm frases sugestivas para começar uma conversa. Vejamos o exemplo (Omaggio, 1986, p. 344):

Seu(sua) instrutor(a) é um(a) vendedor(a) ambulante que está vendendo um novo produto doméstico revolucionário, *Plastitex*. Ele ou ela já descreveu o produto para você, mas você deseja obter algumas informações antes de tomar uma decisão. Você pode querer saber sobre os seguintes pontos:

1. Quanto custa o produto
2. Se tem garantia
3. Se poderá causar algum efeito perigoso
4. Por quanto tempo o produto está no mercado
5. Como o produto foi testado antes de ser vendido

Uma variação desse tipo de avaliação – e que pode ser feito em pares – é sugerido por Hughes (1994) e recebe o nome de discussão. Na discussão, ao invés de os alunos prepararem um monólogo sobre um determinado tema, eles têm a oportunidade de discutir diversos tópicos, como os apresentados por Omaggio (1986), com o intuito de chegar a um consenso.

⁸ O recurso de *role-play* corresponde, segundo Tudor (2001, p. 80) a “atividades nas quais os alunos devem assumir um certo papel comunicativo e usar a língua em conformidade com a interação ou critério funcional estabelecido para o papel em questão.”

1.5.1.3 Entrevistas individuais

De acordo com Hughes (1994, p. 104), a entrevista é “o formato mais óbvio para se testar a interação oral.” Nas avaliações com o formato de entrevistas individuais, Omaggio (1986) sugere que o professor marque um horário com seus alunos e, então, ofereça a cada um deles um conjunto de cartões com diferentes tópicos para que tanto o professor como o aluno possam fazer perguntas. Esses cartões servem para guiar a conversa e não para limitá-la. A autora ainda sugere que essas entrevistas sejam gravadas em áudio para que o professor possa depois analisar o desempenho do aluno e também para que o aluno possa reconhecer seus problemas de língua e se conscientizar de seu progresso.

Dentro do formato de entrevista individual, podemos encaixar a técnica de elicitação de Hughes (1994) chamada de “perguntas e pedidos de informação”. Para esse autor, com essa técnica é possível alcançar várias funções da língua e, como exemplo, Hughes (1994, p. 107) mostra alguns tipos de perguntas que podem ser usadas:

| |
|---|
| “Você pode me explicar como e por que...” “Você pode me dizer o que você acha de...” |
|---|

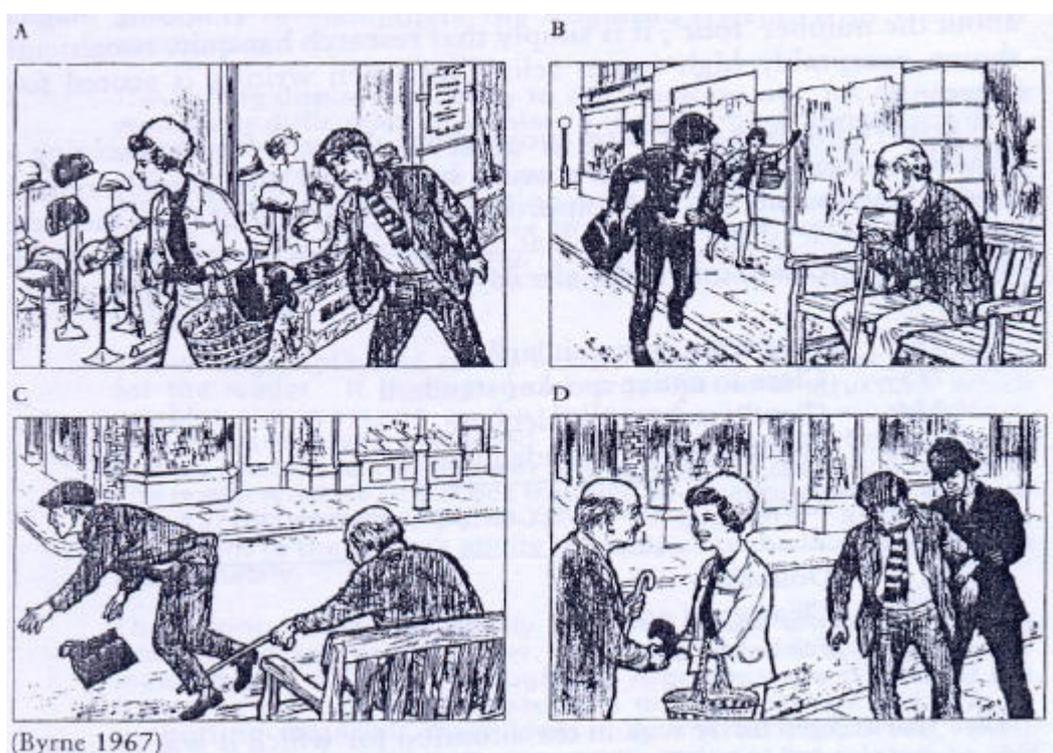
1.5.1.4 Entrevistas em pares ou interação em pares

A entrevista em pares é uma variação da entrevista feita individualmente. Nesse caso, segundo Omaggio (1986), ao invés de o professor fazer perguntas para o aluno, dois ou mais alunos fazem perguntas entre si, usando cartões com tópicos conversacionais entregues previamente pelo professor. Conforme aponta Hughes (1994), esse tipo de avaliação pode trazer um problema. Frequentemente, um aluno pode dominar a situação de fala e “não permitir que o outro candidato mostre o que ele pode fazer” (p. 105). Para evitar isso, Hughes (1994) sugere que as duplas ou grupos de alunos sejam definidos antes da avaliação.

1.5.1.5 Figuras

Hughes (1994) sugere o uso de figuras como um tipo de avaliação oral. Segundo ele, pode-se pedir que os alunos façam uma descrição do que está acontecendo na figura ou, então, usar uma seqüência de figuras e pedir para que os aprendizes montem uma narrativa. A avaliação oral com figuras pode ser feita tanto em pares como individualmente. Segue abaixo um exemplo de figuras para elicitare uma narrativa sobre um assalto e a captura do ladrão (Hughes, 1994, p. 84):

Uma série de figuras pode ser usada para elicitare uma narração



1.5.1.6 Role-play

O *role-play* é uma das técnicas de avaliar oralmente mais comumente usadas na abordagem comunicativa. Nesse tipo de teste, os aprendizes assumem um papel, uma personagem em uma dada situação. Para Hughes (1994), o *role-play* pode ser feito com

dois aprendizes, e o professor assume o papel de observador da interação. Vejamos os exemplos de *role-play* sugeridos por esse autor (p. 107):

Um amigo convida você para uma festa em uma noite em que você quer ficar em casa e assistir ao último capítulo de uma série televisiva. Agradeça a seu amigo e recuse educadamente.

Você quer que sua mãe aumente sua mesada. Ela está resistindo à idéia. Tente convencê-la a mudar de idéia.

Você quer pegar um voo de Londres para Paris no dia 13 de março e voltar uma semana depois. Pegue todas as informações que você precisa para escolher seus voos na agência de viagem

1.5.1.7 Interpretação

Conforme afirma Hughes (1994), tarefas de interpretação podem testar de forma controlada tanto a produção como a compreensão do aprendiz. Nesse tipo de tarefa, o professor pode ser o falante nativo que transmite uma mensagem que deverá ser interpretada pelo aluno que está sendo avaliado. Um exemplo desse tipo de tarefa seria (Hughes, 1994, p. 108):

Um falante nativo de uma língua quer convidar um visitante estrangeiro para uma refeição em sua casa. O candidato tem que transmitir o convite e atuar como um intérprete no intercâmbio subsequente.

Hughes (1994) ressalta que técnicas como preparar monólogos e pedir que os alunos leiam passagens escritas não devem ser usadas como forma de avaliação, uma vez que essas técnicas não fornecem dados suficientes e confiáveis para avaliar a competência gramatical e comunicativa dos alunos. Nesse tipo de atividade, aquele que está sendo avaliado não está produzindo língua, mas, sim, reproduzindo frases escritas por outras pessoas que podem não ter o mesmo nível de conhecimento do aprendiz.

Existem, obviamente, outros tipos de avaliação oral que também são amplamente utilizados no contexto de sala de aula de língua estrangeira, como recontar histórias, livros e contos etc. Nesta seção, portanto, procuramos abordar aqueles que são mais comuns e que são contemplados pela literatura de lingüística aplicada.

Depois de definir os objetivos da avaliação, determinar seus critérios e entender os vários fatores afetivos envolvidos, resta ainda considerar o que nós, professores e alunos, acreditamos ser uma prova oral. É nesse momento que se faz necessário compreender até que ponto nossas crenças influenciam nossas ações.

1.6 Crenças sobre avaliação

Antes de tratarmos das crenças sobre a avaliação e, conseqüentemente, sobre a avaliação oral, se faz necessário entender melhor o conceito de crenças. Para chegarmos a esse conceito, faremos uma breve revisão dos principais autores e de seus textos sobre o assunto.

1.6.1 Definindo crenças

O tema *crenças* começou a ser estudado nos meados dos anos 70. De acordo com Barcelos (2004), foi Hosenfeld, em 1978, que atentou para as “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (Barcelos, 2004, p. 127). Mais tarde, em 1980, Bree e Candlin apresentaram a relevância da visão dos alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Porém, foi só em 1985, com o teste BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), criado por Horwitz, que o termo *crença* foi pela primeira vez usado. O intuito desse teste era medir as crenças dos alunos e dos professores de forma sistematizada.

O interesse pelo estudo de crenças dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas cresceu significativamente desde a década de 90 até os dias atuais no Brasil. Em 1991, Leffa estudou as concepções de aprendizagem de língua de alunos ingressantes no segundo ciclo do ensino fundamental. Mais tarde, Almeida Filho (1993) cunhou o termo *cultura de aprender*, considerando a região, etnia, classe social, grupo familiar etc. dos alunos, e Barcelos (1995) usou esse termo para sua investigação acerca das crenças de aprender língua estrangeira de alunos formandos em Letras.

Convém, então, entender o que são crenças dentro da Lingüística Aplicada. Barcelos (2006) considera crenças como sendo “uma forma de pensamento” que é

construída a partir de experiências e de nossa interação com o mundo. A autora acrescenta ainda que “crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (p. 18). Complementando, temos ainda a noção de crença de Williams e Burden (1997), que afirmam que estas são também formadas por nossos valores e atitudes. Para medi-las, faz-se necessário inferi-las a partir do comportamento das pessoas.

As crenças estão presentes na prática dos professores, uma vez que o modo como ele entende o processo de ensino e aprendizagem e sua experiência educacional anterior também influencia sua prática pedagógica. Conforme apontam Richards e Lockhart (1996), são seis as principais fontes das crenças dos professores: sua própria experiência como aprendiz de língua; sua experiência do que funciona melhor; prática estabelecida (pela instituição de ensino); fatores de personalidade; princípios baseados em sua educação ou em pesquisas; e princípios derivados de um método ou de uma abordagem.

Barcelos (2004, p. 130-133) traz um quadro que mostra os vários termos utilizados na literatura de Lingüística Aplicada para se referir às crenças e também às definições dadas para esses termos.

| Termos | Definições |
|--|--|
| Representações dos aprendizes (Holec, 1987) | “Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino.” (p. 152) |
| Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham e Vann, 1987) | “Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida.” (p. 95) |
| Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a) | “Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163) |
| Crenças (Wenden, 1986b) | “Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5) |
| Crenças culturais (Gardner, 1988) | “Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua.” (p. 110). |
| Representações (Riley, 1989, 1994) | “Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante.” (1994, p. 8). |
| Teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem (Miller e Ginsberg, 1995) | “Idéias que alguns alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas.” (p. 294). |
| Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995) | “Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre aprender línguas. Esse |

| | |
|--|---|
| | conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes.” (p. 40). |
| Cultura de aprender (Cortazzi e Jin, 1996) | “Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultura.l” (p. 230). |
| Cultura de aprendizagem (Riley, 1997) | “Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos.” (p. 122). |
| Concepções e Crenças (Benson e Lor, 1999) | Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que <i>são</i> os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são.” (p. 464). |

QUADRO 1.2 – Diferentes nomenclaturas e definições de crenças

Assim como há várias definições para crenças, há também diversas abordagens para investigar as crenças de alunos e professores sobre os muitos aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Barcelos (2001) mostra que a primeira abordagem, chamada *normativa*, infere as crenças a partir de afirmações dadas em questionários, como o BALLI. A abordagem *metacognitiva*, segundo Barcelos (2001), analisa as crenças por meio de entrevistas e questionários semi-estruturados e, assim como na abordagem normativa, não investiga as crenças em um contexto, apenas as classificam ou as discutem superficialmente. Na abordagem *contextual*, por sua vez, as crenças são analisadas a partir de seu contexto. Isso é feito, entre outros instrumentos, com observações de sala de aula. Barcelos (2001, p. 81) afirma que os estudos de crenças que usam essa abordagem “não têm como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos”.

As crenças investigadas neste estudo foram observadas usando a abordagem contextual. Os instrumentos de coleta e análise serão mais bem discutidos no capítulo da metodologia.

Considerando, portanto, as crenças como pressupostos, mitos e pontos de vista que tanto professores quanto alunos carregam consigo e que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem de línguas, trataremos, no próximo item, das crenças relacionadas ao processo avaliativo.

1.7 Crenças sobre avaliação

De acordo com Barata (2006), diversos estudos foram desenvolvidos no Brasil acerca das crenças sobre avaliação. A autora ressalta que esses estudos mostram a falta de critérios e o pouco preparo que os professores têm para elaborar avaliações que realmente integrem “as ações de ensinar, aprender e avaliar” (Barata, 2006, p. 24).

Gradualmente, o número de pesquisas sobre crenças relacionadas à avaliação tem aumentado significativamente. Os trabalhos de Scaramucci (1997) e Rolim (1998) foram os primeiros a focar este tema no Brasil. Além desses trabalhos, destacamos o estudo de Lopes (2002) que investigou a avaliação no ensino de língua comunicativa, mostrando que os professores ainda utilizam a testagem de itens isolados da língua e de regras gramaticais e salientando a incoerência entre o processo de ensinar e o de avaliar.

O trabalho de Rocha, Costa e Silva (2006) propõe a análise das visões implícitas de avaliar do livro didático em comparação com a avaliação explícita trazida pelo livro e as crenças dos professores sobre essas avaliações. Os resultados sugerem que, apesar de o livro didático focar as habilidades sociointeracionistas e culturais do ensino de línguas, a avaliação formal proposta pelo material utiliza atividades isoladas e descontextualizadas. Os professores mostraram a percepção de que a avaliação proposta pelo livro didático precisa de alterações para poder, de fato, atingir os objetivos propostos.

Ainda no campo das crenças sobre avaliação, Moraes (2006) desenvolveu uma pesquisa com dezoito alunos e uma professora de um curso de Letras sobre se a cultura de avaliar (formada por concepções e crenças) da professora influencia seus alunos, futuros professores. Com os resultados, Moraes (2006) mostra, entre outras coisas, que o modo como a professora participante avalia não influenciou seus alunos, já que eles estavam acostumados com o tipo de avaliação que a professora adotava. Por outro lado, Moraes (2006) notou que a postura positiva da professora participante de instigar seus alunos a buscar sempre novos conhecimentos fez com que eles refletissem e mudassem suas crenças a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Após analisarmos estes estudos, vemos que a avaliação, como toda a prática pedagógica do professor, está carregada de sua própria ideologia e de suas crenças. Para Xavier (1998/1999, p. 99),

[q]uando o professor elabora seus instrumentos de avaliação, espera-se que ele defina o nível de aprendizagem que deseja como “ideal” (grifo do autor). Não se trata de esperar notas ou conceitos satisfatórios, mas conhecimentos, habilidades e formas de raciocínio aprendidos. É nesse sentido que a avaliação não é neutra ou acidental. Ela carrega intenções, ideologias, crenças e concepções de ensino e aprendizagem do professor (Breen, 1987; Luckesi, 1995), que poderá estar reproduzindo o modelo de sociedade vigente, ou, então, transformando o indivíduo em um cidadão com postura crítica e reflexiva.

Portanto, na hora em que o professor toma decisões sobre qual formato será usado para avaliar oralmente, quais critérios, quais devem ser os objetivos dessa avaliação, ele se baseia não só nas teorias que aprendeu durante sua formação, mas também em idéias e lembranças que ele traz consigo do que é aprender e do que é ensinar. Já nos alunos, as crenças agem como pré-conceitos e expectativas que eles desenvolvem durante toda sua vida escolar. Muitas vezes, as crenças podem assumir um caráter negativo dentro do processo de ensino e aprendizagem tanto do professor como no do aluno (Barcelos, 1995, 1999).

Barata (2006, p. 28) traz uma importante definição de crenças de avaliar que expressa de forma precisa o conceito com o qual trabalhamos neste estudo. Para ela, essas crenças de avaliar são

[u]m conjunto de conceitos, idéias e opiniões sobre avaliação, resultantes ou não de experiências em contexto de ensino, aprendizagem e avaliação. As crenças podem ser transmitidas, construídas e/ou reconstruídas em consonância com a história, a cultura, o meio e o indivíduo. Portanto, as crenças sobre avaliação orientam, especificamente, professores e alunos a respeito do que seja avaliar e ser avaliado dentro do contexto social em que vão atuar como professores e/ou em que estudam.

As crenças representam o que nós acreditamos, e o que nós acreditamos está, quase sempre, carregado de julgamento de valores. Assim, se algo que me é proposto é considerado por mim ineficaz, desmotivante ou difícil, isso irá, certamente, influenciar na maneira em como eu vou desempenhar essa determinada tarefa. Conforme afirma Coelho (2006, p. 128), “as crenças podem causar impacto nas ações e, por sua vez, as ações causam impacto nas crenças”.

1.8 Definindo percepções

Além das crenças, alunos e professores mostram por meio de seus discursos e ações um outro tipo de manifestação sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas: as percepções. De acordo com o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986, p. 141), a palavra *percepção* deriva da palavra *apercepção*, que significa, entre outras coisas, “faculdade ou ato de apreender imediatamente pela consciência uma idéia, um juízo; intuição”.

Em certos momentos, professores e alunos expressam apenas suas opiniões, impressões, perspectivas ou percepções sobre um determinado tópico. Sendo assim, é preciso fazer uma distinção entre crenças e percepções quando analisamos aquilo que é dito.

Para Abelson (1979), os sistemas de crenças podem incluir uma quantidade significativa de materiais episódicos que vêm ora da experiência pessoal, ora do folclore, ora de propagandas. Assim, enquanto as crenças podem ser construídas por meio da vivência dos indivíduos, as percepções, a nosso ver, representam juízos que são expressos em um determinado momento acerca de um tópico específico e que não se baseiam necessariamente nas vivências dos indivíduos.

As crenças, como define Pajares (1992, p. 319), formam “atitudes ao redor de um objeto específico ou situação e essas atitudes se tornam planos de ações. As crenças têm conexões dentro das atitudes [...]. Estas atitudes geram valores que guiam a vida dos indivíduos”. Diferentemente das crenças, consideraremos que as percepções expressas por professores e alunos, representam não valores e planos de ações, mas pontos de vista de intensidade e complexidade diferentes das crenças.

Em um estudo acerca do lugar que as crenças dos professores ocupam nas pesquisas sobre a tomada de decisão e pensamento, Munby (1982) faz também uma sutil distinção entre os termos *crenças* e *percepções*. Para esse autor, as crenças influenciam a forma como os eventos são caracterizados. As percepções, por sua vez, são vistas por Munby (1982) como opiniões que são compartilhadas por indivíduos. Para Munby (1982), as percepções são compartilhadas a partir do momento em que duas pessoas percebem uma determinada coisa de forma igual.

Todavia, é importante ressaltar que, quando uma percepção é analisada mais profundamente, esta análise poderá revelar a existência de uma crença que freqüentemente justifica a percepção daquele que fala. Dessa forma, acreditamos na possibilidade das percepções serem embasadas em crenças. Tal possibilidade reafirma a importância de se pesquisarem não só as crenças, mas também as percepções de professores e alunos sobre um determinado assunto.

Em nosso estudo, entenderemos crenças como mitos e pressupostos que influenciam a forma como professores e alunos enxergam e se comportam perante o processo de ensino e aprendizagem. Já as percepções, por sua vez, serão consideradas opiniões dadas também pelos professores e pelos alunos que apenas caracterizam sua forma de pensar, mas que não têm implicação direta nas ações desses sujeitos durante o ensino e a aprendizagem de línguas. Seguindo o pensamento de Pajares (1992), as percepções não fazem conexões com as atitudes dos indivíduos que as expressam.

Definido esses termos, neste trabalho, trataremos das crenças de professores e alunos sobre o que é ser bem-sucedido em uma avaliação oral, bem como de suas percepções acerca de qual tipo de avaliação oral reflete melhor seus desempenhos.

A fim de ilustrar melhor a diferença entre crenças e percepções, usaremos o seguinte exemplo: a participante deste estudo, Aninha, acredita que, para ser bem-sucedida em uma avaliação oral é preciso falar tudo aquilo que foi planejado e estudado. Logo, essa crença faz com que Aninha direcione sua preparação para a avaliação oral para que ela consiga falar tudo o que planejou. Ou seja, essa crença está conectada com o tipo de atitude que Aninha escolhe tomar para um tipo de prova oral. Por outro lado, Aninha acha que avaliações orais feitas por meio de *role-plays* mostram melhor para o professor o conteúdo que foi abordado durante um determinado período de tempo. Essa percepção de Aninha não faz com que ela tenha um comportamento ou uma atitude específica na avaliação oral. Ou seja, a percepção de Aninha não está ligada à suas atitudes e não delimita suas ações em relação à avaliação oral.

1.9) Os sentimentos e avaliação oral

De acordo com Brown (1994), o domínio afetivo trata do lado emocional do comportamento humano na aprendizagem de uma outra língua. Para ele, os estados afetivos de um indivíduo envolvem vários fatores de personalidade e sentimentos relativos a outras pessoas e a si próprio.

Brown (1994) cita que Bloom, em 1964, definiu o domínio afetivo se valendo de cinco níveis. O primeiro nível – *receptividade* –, considerado como fundamental, é o nível em que os indivíduos se tornam conscientes do ambiente, das situações, dos fenômenos e dos objetos que os cercam, se mostrando abertos a receber estímulos. O segundo nível é o da *resposta*, no qual o indivíduo se compromete e se mostra disposto a responder às pessoas e aos fenômenos. A *valorização* é o terceiro nível, no qual os indivíduos se comprometem a atribuir valores a coisas, comportamento e pessoas. No quarto nível, por sua vez, ocorre a *organização* hierárquica desses valores de acordo com as crenças de cada indivíduo e, por último, é se baseando no quinto nível do *sistema de valores* que se internalizam valores e ocorre a integração de crenças, idéias e atitudes dentro da visão de mundo de cada um.

Na aprendizagem de línguas, aqueles que estão aprendendo devem se mostrar receptivos tanto àqueles que estão se comunicando quanto à língua-alvo. Além disso, devem responder às pessoas e ao contexto de comunicação e atribuir valores aos atos comunicativos de troca interpessoal (Brown, 1994). Uma vez que entendemos como os alunos se sentem, como recebem e respondem e quais são os seus valores em relação à língua que estão aprendendo, entenderemos também como esses alunos percebem o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Sendo assim, durante as avaliações orais que ocorreram no segundo semestre de 2006 na turma pesquisada, notamos a presença de vários sentimentos por parte dos alunos, que eram explicitados de diversas formas: gestos, palavras e ações. Notamos, ainda, que os sentimentos variaram de uma avaliação oral para outra. Logo, por meio das entrevistas realizadas com os alunos após cada prova oral, pedimos para que eles dissessem o que sentiam nessas situações de avaliação. Esses sentimentos serão mostrados na análise dos dados.

Com base nas teorias aqui apresentadas, foi delineada uma metodologia para investigar melhor tais aspectos e responder às perguntas de pesquisa propostas neste estudo, como será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo foi dividido em três partes. Na primeira parte, definiremos a natureza da investigação. Na segunda, apresentaremos os participantes desta pesquisa, bem como o contexto em que ela foi conduzida e, na terceira parte, trataremos dos instrumentos que foram utilizados para fazer a coleta dos dados.

2.1 O estudo de caso

Tendo em vista o propósito de analisar as crenças envolvidas no processo avaliativo oral de uma professora de inglês e de seus alunos, a metodologia de estudo de caso pareceu ser a mais adequada para esta pesquisa. Conforme afirma Cozby (2003), o estudo de caso serve para descrever não só indivíduos, mas também ambientes mais amplos como, por exemplo, uma escola. Para Nunan (1992), o estudo de caso se atém a um fenômeno que pertence a uma grande variedade de outros fenômenos e, depois de escolhido, seu funcionamento é analisado dentro do seu próprio contexto. Pensando nisso, acreditamos que essa metodologia também se aplica ao ambiente de sala de aula e por isso a escolhemos.

Lüdke e André (1986) trazem uma lista de características do estudo de caso, das quais destacamos que essa metodologia “busca retratar a realidade de forma completa e profunda” (p. 19), procurando analisar os componentes dessa realidade, relacionando-os entre si. Ou seja, a instância da sala de aula que escolhemos para este estudo – a avaliação oral – não será analisada isoladamente, visto que serão levados em conta os outros tantos

fatores que a influenciam, tais como quais são os objetivos da professora para cada avaliação, o conteúdo que ela deseja avaliar, as atividades desenvolvidas na sala de aula com o intuito de preparar os alunos para as avaliações, os fatores afetivos envolvidos no processo avaliativo, entre outros.

Outra característica do estudo de caso, de acordo com Lüdke e André (1986), é que ele usa “uma variedade de fontes de informação” (p. 19). No presente trabalho, apresentaremos na seção 2.4 deste capítulo, os vários instrumentos de coleta de dados que utilizamos a fim de que pudéssemos acompanhar diferentes momentos que antecederam ou que vieram após as avaliações orais.

Como apontam Lüdke e André (1986, p. 20), “estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. Contemplamos essa característica uma vez que temos como sujeitos desta pesquisa não só a professora da turma que aplica as avaliações orais, mas também os alunos que são avaliados por essas mesmas provas, garantido-nos pontos de vista divergentes de um mesmo fenômeno.

Uma outra vantagem do estudo de caso, apontada por Campos (2006, p. 53) é que “esse tipo de pesquisa oferece uma grande oportunidade para a reflexão dos problemas relativos a um determinado contexto escolar”. A autora acrescenta ainda que essa reflexão só é possível porque o pesquisador tem a chance de observar a sala de aula em seu cotidiano natural, o que dá à pesquisa maior validade.

Para Johnson (1992), um dos objetivos do estudo de caso é analisar qualitativamente a unidade escolhida de forma holística, descrevendo essa unidade em seu estado e ambiente natural. O estudo de caso que fizemos se encaixa nos moldes da pesquisa qualitativa, uma vez que a análise de dados é baseada na interpretação de eventos. Cândido Júnior (2004) ressalta que, na pesquisa qualitativa, o enfoque maior está no processo, exigindo que o pesquisador entenda *como* os fenômenos acontecem e não simplesmente no que eles resultam.

Com base nisso, consideramos nossa pesquisa como um estudo de caso, uma vez que contemplamos três características. Primeiro, temos como unidade de análise as crenças e as percepções sobre avaliação oral de uma professora e de seus alunos em uma sala de aula de língua inglesa. Segundo, partimos da triangulação dos dados coletados, ou seja,

utilizamos diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados. E terceiro, conduzimos nossa investigação no contexto real de aprendizagem, ensino e avaliação da língua inglesa, o que nos garante que as realidades e as crenças das quais tratamos aqui estão bem contextualizadas.

Na próxima parte deste capítulo, explicitaremos o contexto em que a pesquisa foi conduzida e os perfis dos participantes e, em seguida, os instrumentos utilizados na coleta dos dados.

2.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma sala de aula de Inglês 2 de uma faculdade de Letras em uma universidade pública no estado de Goiás. As aulas observadas ocorriam às segundas e quartas-feiras, das 9:30 às 11:10hs, com duração de uma hora e quarenta minutos. No total, foram observadas dezesseis aulas, além das duas avaliações orais ocorridas no segundo semestre do ano de 2006, entre os meses de setembro e novembro.

Para definirmos a turma em que a pesquisa seria conduzida, observamos antes uma aula de uma turma de Inglês VII do Centro de Línguas mantido pela Faculdade de Letras e uma aula na turma de Inglês 2 da própria Faculdade de Letras. A professora do Centro de Línguas era uma aluna da graduação e estava no quinto ano do curso de Letras. Já a professora da turma de Inglês 2 leciona há vários anos na graduação.

Depois de observarmos as duas aulas, optamos pela turma de Inglês 2 do curso de Letras por diferentes motivos. Primeiro, por acreditarmos que a professora Rosa carregava crenças mais profundas sobre a avaliação oral, e isso faria com que a pesquisa se tornasse mais rica. Segundo, pela harmonia encontrada no grupo de Inglês 2, que participava mais da aula e se mostrava mais à vontade com a idéia de fazer parte da pesquisa. Terceiro, por podermos pesquisar um contexto em que a professora da turma não só ensina a língua inglesa, mas forma futuros professores. Em quarto lugar, escolhemos essa turma por razões práticas, já que precisávamos de uma turma com um número relativamente pequeno de alunos, o que asseguraria que as filmagens teriam uma boa qualidade.

Uma vez decidido qual seria a turma, entramos em contato com a professora e com os alunos a fim de obtermos o consentimento de todos para filmar as aulas e conduzir a

pesquisa. Então, no início do mês de setembro, começamos as gravações das aulas e, no começo de dezembro do mesmo ano, terminamos a coleta de dados.

2.3 Os participantes

Esta pesquisa foi realizada com quatorze participantes – uma professora e treze alunos. Na turma, somente uma aluna não se dispôs a participar da pesquisa, mas não se opôs à gravação das aulas e das avaliações.

Os alunos participantes estavam, à época da coleta dos dados, cursando o segundo semestre do curso de Letras.⁹ Doze dos alunos participantes tinham idade entre 18 e 23 anos e um aluno tinha 40 anos.

Dos treze alunos participantes, cinco haviam estudado em cursos de idiomas antes de ingressarem na faculdade. Desses cinco, apenas um aluno chegou a concluir o curso de inglês em outra instituição. Além disso, só um aluno visitou e morou em um país estrangeiro em que se falava a língua inglesa, e sua experiência lá durou dois anos. Para preservar a identidade dos alunos, eles, por meio de um questionário inicial, escolheram seus próprios pseudônimos. O Quadro 2.3 reúne as informações referentes aos alunos participantes.

| Pseudônimos | Idade | Estudou/estuda inglês em curso livre | É professor (a) de inglês | Morou ou visitou país em que se fala inglês |
|-------------|-------|--------------------------------------|---------------------------|---|
| Alice | 18 | Sim | Não | Não |
| Aninha | 20 | Não | Não | Não |
| Audrey | 19 | Não | Não | Não |
| Bianca | 22 | Não | Não | Não |
| Cecília | 19 | Não | Sim | Não |
| Édipo | 19 | Não | Não | Não |
| Helena | 22 | Não | Não | Não |
| Julieta | 20 | Não | Não | Não |
| Lúcia | 19 | Sim | Não | Não |
| Mara Dalila | 20 | Sim | Não | Não |
| Michelle | 18 | Sim | Não | Não |
| Pedro | 40 | Sim | Não | Sim |
| Rebeca | 18 | Não | Não | Não |

QUADRO 2.3 – Informações sobre os alunos participantes

⁹ Uma aluna participante estava cursando o quarto período.

A professora Rosa (pseudônimo escolhido por ela) se formou em Letras e é mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Goiás. Sua formação em língua estrangeira começou durante sua adolescência, por volta dos quatorze anos de idade e se deu em cursos de idiomas diferentes, continuou na graduação e se estende até os dias atuais por meio de aulas particulares com uma nativa em língua inglesa. A professora participante tem uma vasta experiência como docente de língua inglesa e dá aulas na universidade em questão há treze anos, além de ter trabalhado em outros cursos por mais onze anos.

Discorreremos, no próximo item, sobre os instrumentos utilizados na coleta dos dados para este estudo.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Com o intuito de assegurar a validade desta pesquisa, para definirmos quais instrumentos usaríamos na coleta de dados, nos baseamos na abordagem contextual, sugerida por Barcelos (2001).

Sendo assim, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a) questionários para obtenção de informações gerais; b) filmagem das aulas e das avaliações orais; c) notas de campo e comentários reflexivos; d) entrevistas com a professora e com os alunos e; e) sessão de *stimulated recall* com a professora. Passemos para uma melhor descrição de cada um desses instrumentos.

a) Questionário para obtenção de informações gerais

No início da coleta dos dados, pedimos para que a professora e os alunos participantes respondessem a um questionário com o intuito de termos algumas informações básicas sobre cada um deles. Nesse questionário, solicitamos a idade de cada participante, bem como a experiência deles com o ensino e a aprendizagem de línguas.

Para os alunos, abordamos fatores como: há quanto tempo eles estudavam inglês, onde estudavam ou estudaram antes inglês, se eles lecionavam inglês em alguma instituição, se eles já haviam visitado ou morado em algum país em que se fala língua inglesa e por quanto tempo.

Já no questionário entregue à Rosa, perguntamos qual era sua experiência profissional como professora de língua inglesa, qual era sua experiência como aprendiz de inglês, há quanto tempo ela leciona inglês, onde ela se formou, quais países em que se fala a língua inglesa ela visitou e, também, se ela já havia lecionado alguma outra matéria além de inglês.

As informações obtidas por meio desses questionários, os quais se encontram nos Anexos A e B, serviram como apoio para traçarmos os perfis dos participantes e entender melhor onde cada um se encontra no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

b) Filmagem das aulas e das avaliações orais

Optamos por fazer a filmagem das aulas ao invés de simplesmente gravá-las em áudio por acreditarmos que os resultados obtidos por meio das filmagens seriam mais ricos e completos. Como se tratava de um grupo pequeno, não tivemos nenhuma dificuldade em filmar as aulas e pudemos captar com exatidão as atividades que eram feitas em sala de aula e também as apresentações das avaliações orais.

Apesar de alguns pesquisadores acreditarem que a presença de um observador na sala de aula pode inibir aqueles que estão sendo pesquisados (Lüdke e André, 1986), notamos que esse estranhamento durou poucos dias. Para não atrapalharmos o andamento das aulas e das avaliações, permanecemos sempre em um único lugar durante as filmagens e evitamos, ao máximo, nos pronunciar durante as aulas, a não ser quando nossa participação era solicitada. Todas as filmagens foram feitas pela pesquisadora deste estudo.

As filmagens ocorreram nos meses de setembro, outubro e novembro de 2006, iniciando-se no dia 6 de setembro e encerrando no dia 29 de novembro. No total, foram filmadas 18 aulas, tendo sido duas destinadas à avaliação oral (nos dias 27 de setembro e 22 de novembro). As provas escritas, ocorridas nos dias 25 de setembro e 27 de novembro não foram filmadas, pois não eram o foco de nosso estudo.

As filmagens das aulas e das avaliações orais nos permitiram entender melhor como era a dinâmica da turma participante desta pesquisa e, conseqüentemente, tentar compreender como os alunos e a professora participante viam o processo de ensino e aprendizagem de línguas e, especificamente, o processo avaliativo.

c) Diário da pesquisadora

Como as filmagens eram feitas por nós, as notas no diário foram feitas ao final de cada aula ou avaliação. Nessas notas, além de fazermos relatos acerca das aulas, escrevíamos comentários reflexivos sobre pontos que nos chamavam atenção durante as filmagens.

As notas do diário e os comentários reflexivos serviram para a elaboração das entrevistas feitas com os alunos e com a professora participante. Foi por meio dessas notas e comentários que pudemos perceber alguns aspectos que eram recorrentes nas aulas e nas avaliações, como, por exemplo, a persistente correção da professora em relação à pronúncia dos alunos. Uma amostra das notas de campo e dos comentários reflexivos se encontra no Anexo C.

d) Entrevista com a professora e com os alunos

As entrevistas foram do tipo semi-estruturada, ou seja, um roteiro de perguntas foi traçado previamente e, no decorrer da entrevista, caso alguma outra questão que chamasse a atenção surgisse, essa questão era acrescentada (Lüdke e André, 1986). As entrevistas foram todas feitas individualmente com a professora e com os alunos e foram conduzidas em português.

No caso da professora, fizemos, no total, quatro entrevistas. Duas antecederam a aplicação da prova oral e foram definidas neste estudo como “entrevista de elaboração da prova”. Nessas entrevistas, conversávamos sobre quais os pontos seriam abordados na prova oral e por que ela tinha escolhido esses pontos, quais eram os critérios, quais eram os objetivos e as expectativas e também o que ela consideraria como um bom desempenho na prova.

Já nas entrevistas feitas após as provas orais, discutíamos se os objetivos e expectativas da professora tinham sido atingidos e qual havia sido sua opinião acerca do desempenho dos alunos. No entanto, na última entrevista feita com a professora, após a segunda prova oral e também após o encerramento do ano letivo, estendemos um pouco nosso roteiro e procuramos abordar alguns outros aspectos que se mostraram importantes

no decorrer da coleta dos dados, tais como: qual tipo de avaliação oral aplicada durante o semestre era considerada mais eficiente, como ela se sentia ao avaliar o aluno e com qual tipo de prova oral ela se sentia mais segura para avaliar.

As entrevistas feitas com os alunos ocorriam sempre após a prova oral. Em um horário marcado previamente, pesquisadora e alunos conversavam sobre como eles se sentiam no momento da prova oral, qual tipo de avaliação oral eles preferiam, qual tipo de prova oral eles achavam mais difícil ou mais fácil e o que seria ser bem-sucedido em uma prova oral. No entanto, dos treze alunos entrevistados após a segunda prova oral, por motivos técnicos, só pudemos contar com os dados de doze entrevistas. Acreditamos, porém, que essa falha não atrapalha a validade e a riqueza dos dados que serão analisados no próximo capítulo.

Por meio dessas perguntas, pudemos detectar muitas das crenças e percepções envolvidas no processo avaliativo oral e entender como essas crenças e percepções, muitas vezes expressadas como sentimentos, influenciam o desempenho dos alunos e, também, a forma que a professora encontra para avaliá-los.

As entrevistas foram todas gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Para indicar os trechos inaudíveis, usamos o símbolo xxxx. Os roteiros utilizados se encontram nos anexos D e E, e a transcrição de uma entrevista realizada com a professora e com um dos alunos se encontra nos anexos F e G, respectivamente.

e) Sessão de *stimulated recall*

Para Gass e Mackey (2000), o *stimulated recall* é um método (no caso deste estudo, um instrumento de coleta de dados) introspectivo. Isto é, permite que os participantes, a partir da gravação de sua prática, relembre quais eram seus objetivos naquele momento. No nosso estudo, nos utilizamos do *stimulated recall* para verificar se havia alguma diferença entre o discurso da professora participante e sua real prática.

De acordo com Fang (1996, citado por Barcelos, 2000), a sessão de *stimulated recall* permite que o professor, ao ver-se em ação, teça comentários sobre sua prática. Logo, o *stimulated recall* é um procedimento no qual analisamos conjuntamente aquilo que o indivíduo fala e aquilo que ele faz.

Muitas vezes, pode haver um distanciamento entre o que falamos que fazemos e o que fazemos de fato. Assim sendo, o principal objetivo dessa sessão de *stimulated recall* era coletar amostras do discurso e das ações da professora para ver se havia ou não esse distanciamento.

A sessão foi realizada somente com a professora. Para tanto, nos valem das filmagens das aulas e de trechos das entrevistas realizadas com a professora que foram transcritos previamente. Após mostrarmos momentos que nos chamaram a atenção nas filmagens, líamos um trecho da entrevista e pedíamos, em seguida, que a professora comentasse. Para que a sessão ficasse mais completa, a realizamos ao final do semestre, uma vez que já tínhamos em mãos todas as filmagens e entrevistas. A sessão de *stimulated recall* foi gravada em áudio.

2.5 O procedimento de análise de dados

Como afirmamos anteriormente, no decorrer da coleta de dados deste estudo, fizemos uso de questionários, filmagem de aulas e de avaliações orais, diário com comentários reflexivos, entrevistas e uma sessão de *stimulated recall* com a professora participante deste estudo.

Com a filmagem das aulas e das avaliações orais, pudemos observar melhor alguns aspectos que se mostraram recorrentes e, conseqüentemente, relevantes para esta pesquisa. Ao final de cada aula, as notas do diário e os comentários reflexivos nos guiaram a prestar mais atenção aos pontos que foram considerados importantes e também a elaborar as perguntas que constaram nas entrevistas.

No intervalo da primeira avaliação para a segunda, com base nas respostas dadas pelos participantes nas entrevistas, percebemos a existência de algumas crenças e percepções que foram então confirmadas com a segunda entrevista. A análise dos dados permitiu que definíssemos as seguintes categorias: crenças e percepções da professora e crenças e percepções dos alunos no que concerne à avaliação oral, percepções da professora sobre o ensino de pronúncia e os sentimentos dos alunos em relação às avaliações orais, como mostraremos nos quadros a seguir:

| |
|---|
| Crenças, percepções e sentimentos dos alunos |
| Crença sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral |
| Percepções sobre qual tipo de prova oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo |
| Os sentimentos dos alunos em relação às avaliações orais |

QUADRO 2.4 – Categorias de análise referentes aos dados dos alunos

| |
|---|
| Crenças e percepções da professora |
| Crenças sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral |
| Percepções sobre qual tipo de prova oral melhor reflete o desempenho na língua alvo |
| Percepções sobre o ensino de pronúncia |

QUADRO 2.5 – Categorias de análise referente aos dados da professora

Após termos apresentado os perfis de nossos participantes, o contexto em que a pesquisa foi realizada e os instrumentos e os procedimentos utilizados, passaremos a discutir os resultados obtidos por meio da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo foi dividido em oito partes. Na primeira e na segunda parte, apresentaremos as aulas da professora Rosa, os tipos de avaliação oral adotados na turma pesquisada e faremos uma relação entre as aulas e as avaliações da professora participante. Na terceira e na quarta, analisaremos e discutiremos as crenças dos alunos e da professora sobre a avaliação oral, respectivamente, que foram inferidas a partir dos instrumentos de coleta de dados. Na quinta e na sexta parte, promovemos uma discussão acerca das percepções dos alunos e da professora sobre as duas avaliações utilizadas no semestre letivo. Na sétima parte, exploraremos as percepções da professora acerca do ensino de pronúncia e, na última parte, apresentaremos os sentimentos dos alunos em relação às avaliações orais.

3.1 As aulas de Rosa

Com o intuito de investigar as crenças e as percepções da professora Rosa e de seus alunos, utilizamos, como já dissemos no capítulo anterior, diversos instrumentos de coleta de dados. Foi a partir da observação da dinâmica da sala pesquisada que conseguimos entender melhor como as relações entre professora-aluno e aluno-aluno ocorriam.

As aulas da professora Rosa se baseavam na abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Portanto, as atividades que ela propunha durante as aulas procuravam propiciar aos alunos a oportunidade de se expressarem na língua-alvo. Ao analisarmos as aulas

observadas e filmadas por nós, percebemos que Rosa utiliza atividades que focam diferentes habilidades, como, por exemplo, a compreensão oral, a produção oral, a leitura e a escrita. Observamos que essas duas últimas habilidades eram pouco trabalhadas na sala de aula e que as habilidades de compreensão oral e a produção oral eram mais focalizadas.

Durante as aulas, a professora participante deste estudo utilizava como procedimento de ensino o PPP (*Presentation/Practice/Production* – Apresentação/Prática/Produção). Segundo Mauer (1997), a aula de língua que se baseia nesse procedimento de ensino se divide em três estágios. Na apresentação (*presentation*), o professor irá fornecer a estrutura da língua que será trabalhada na aula. Na prática (*practice*), como o próprio nome sugere, os alunos deverão praticar o item que está em foco. As atividades que caracterizam esse estágio são aquelas controladas ou menos controladas, para que o professor possa acompanhar o desempenho do aluno e fornecer mais *input* caso seja necessário. A produção (*production*) é o estágio em que os alunos e o professor irão avaliar se aprenderam mesmo a estrutura apresentada e praticada. Nesse momento, para Mauer (1997), os alunos devem usar o conteúdo aprendido em atividades menos estruturadas, como discussões, improvisos e atividades de escrita. Com isso, Rosa primeiramente apresentava o conteúdo, em seguida praticava com os alunos e, depois, passava para as atividades de produção.

No entanto, no início de cada aula, a professora Rosa seguia uma tradição. Como as aulas ocorriam nas segundas e quartas-feiras, Rosa procurava interagir com os alunos, perguntando sempre o que eles tinham feito durante o final de semana ou o que eles tinham feito no dia anterior. No trecho a seguir, mostramos um exemplo desse tipo de interação em que Rosa pergunta aos alunos o que eles haviam feito no final de semana:

[1]

Rosa: What did you do this weekend?

Helena: I was studying.

Rosa: And what were you studying?

Helena: I was studying the workbook... activities.

Rosa: English workbook?! Good! Right! And did you find it difficult or easy?

Helena: No... easy.

Rosa: Easy... yes? Who else studied yesterday? Who else studied English yesterday?

Rebeca: Not yesterday... I studied on the holiday.

Rosa: You studied on the holiday.

Rebeca: And for my test... drive test.

Rosa: Ah! You had to study for your driving... what? Your driving test? Exam?

Rebeca: Yes. I made the test yesterday.

Rosa: You did?

Rebeca: I did.

Rosa: The test yesterday. Sunday?

Rebeca: Sunday.

Rosa: Do they have tests on Sunday? Really?

Rebeca: Hum, hum.

Rosa: Where was it? At Detran?

Rebeca: Yes.

[Trecho da aula observada no dia 13/09]

Ao analisarmos esse trecho, notamos que a professora Rosa procura demonstrar interesse na participação dos alunos, focando também o ensino da língua, já que ela corrige a aluna Rebeca quanto ao uso do verbo apropriado para aquela situação. Contudo, acreditamos que esse tipo de prática, além de aproximar professora e alunos, estimula os aprendizes a usar a língua-alvo e os ajuda a se prepararem para a aula. Além desse aspecto, esse trecho denota também o lado humano da professora que busca, por meio dessa atenção dada aos alunos, construir um ambiente agradável na sala de aula, que irá diminuir um pouco a ansiedade e o nervosismo dos alunos de falarem uma outra língua e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem da turma.

Depois de conversar com os alunos, Rosa partia para o estágio da apresentação (*presentation*) do conteúdo. Nesse momento, a professora procurava utilizar ao máximo o conhecimento prévio dos alunos, promovendo uma apresentação dedutiva do item a ser trabalhado. Ou seja, Rosa elicitava dos alunos e fazia com que eles deduzissem a estrutura e a função da estrutura que estava em foco.

Após os alunos terem compreendido o conteúdo, a professora seguia para o próximo estágio da aula: a prática (*practice*). Nessa fase, Rosa propunha diferentes atividades que eram retiradas, geralmente, do livro didático. Selecionamos, então, um trecho em que Rosa explica aos alunos como a atividade deveria ser feita. Nessa atividade de compreensão oral,¹⁰ os alunos escutavam uma gravação e, em seguida, deveriam completar as lacunas em branco. Antes de começarem, porém, Rosa explica o vocabulário que será usado no exercício.

¹⁰ O modelo da atividade encontra-se disponível no Anexo H.

[2]

Rosa: So we're going to listen to 8 conversations, ok? Eight conversations. Listen. Just put the numbers here. And when you listen to the conversation and number the price... when you listen to the conversation and number the price by the money they talk about... So, suppose the person says: "How much is it?" And the other person answers: "Two pounds and fifteen". Then you write. Yes?

Édipo: And we put just the number?

Rosa: Just the number. The number, ok? Right?

Lúcia: Right.

Rosa: Ok, then. Right, people? Yes? Right?

Toca o CD duas vezes.

Rosa: I'll play and you tell me the price, ok? And, then, after that, try to see what other words, what other words you can understand in the situation, ok?

[Trecho da aula observada do dia 20/09]

Por meio desse trecho, observamos a preocupação de Rosa em fazer com que os alunos entendam as instruções para o exercício. Esse fato se dá, principalmente, por se tratar de uma turma composta por alunos iniciantes. Logo, consideramos que Rosa repassa o que os alunos devem fazer com o intuito de que os alunos entendam claramente o objetivo da atividade.

Além de trabalhar a compreensão oral dos alunos e corrigir a atividade, percebemos que a professora também tenta explorar o uso de estratégias com os alunos. No trecho em que diz: "And, then, after that, try to see what other words, what other words you can understand in the situation, ok?", Rosa estimula os alunos a reconhecer o vocabulário que estava sendo usado em cada diálogo, para que eles pudessem, então, deduzir onde cada situação se passava. Mais uma vez, o ensino de língua dedutivo se encontra presente nas aulas de Rosa, o que faz com que os aprendizes se tornem mais autônomos em sua aprendizagem.

Depois de concluída a atividade de prática, Rosa segue para a produção (*production*). Nesse ponto da aula, Rosa sugeriu que os alunos fizessem diálogos semelhantes àqueles que escutaram no exercício do livro didático de compreensão oral, para que pudessem treinar o vocabulário que foi apresentado. Desse modo, os alunos deviam se basear em quatro situações que se passavam em lugares diferentes: uma loja de roupa, uma lanchonete, uma farmácia e em um agência de correio. No excerto 3,

mostraremos as instruções que Rosa deu aos alunos para executarem a atividade de produção.

[3]

Rosa: Now, people, we're going to practice all the vocabulary. We're going to practice: price, the vocabulary of object, of things we buy at the bakery, things we buy at the coffee shop, things we buy at the clothes shop, bookstore, things... We're going to practice dialogues. You're going to work now. I'm going to give you 10 minutes to prepare a dialogue and you have these situations here (mostra no livro). These situations can help you. We have four: clothes shop, café, chemist and post office. Let's check vocabulary here before you start practicing. Clothes shop... Shirt, ok? The situation here. A shirt. A shirt or a tie. What's a tie? Do you know what a tie is, Julieta?

Lúcia: Yes! [Uma outra aluna responde]

Édipo: How can I say "camiseta cavada"?

Rosa: A sleeveless... This is a sleeve. So you have a sleeveless t-shirt. Without sleeves: sleeveless. Yes? So you have a shirt, a tie, and then you have the question. Remember? What's the question?

Lúcia: What size are you?

Rosa: Repeat the question.

Toda a turma: What size are you?

Rosa: Again.

Toda a turma: What size are you?

Rosa: What size are you? [Corrigindo a entonação da pergunta]

Toda a turma: What size are you? [Com a entonação igual a de Rosa]

Rosa explora as outras três situações

Rosa: Now, choose one situation, people. You have now, not 10 minutes. You have five minutes to prepare a dialogue and you can use this dialogue to help you, ok? You can use this dialogue to help you. Five minutes to prepare the dialogue. Five minutes to prepare the dialogue and I want five minutes to listen to some of the dialogues. Five minutes. Five minutes. Agora. In pairs. In pairs. [Trecho da aula observada no dia 20/09]

Notamos, nesse trecho, como Rosa, mais uma vez, se preocupa com as instruções que dá aos alunos. Como ela quer que os alunos façam a atividade da forma correta, ela ressalta várias vezes que os alunos devem se basear nas situações que se encontram no livro. Por outro lado, além de mostrar o modelo de como o diálogo deve ser feito, Rosa reforça mais uma vez o vocabulário que deve ser usado nos diálogos, perguntando se os alunos têm dúvidas em relação a alguma palavra e explicando os termos que eles desconhecem. Rosa explora da mesma forma as outras três situações disponíveis no livro, antes que os alunos possam, de fato, começar o diálogo. Assim, percebemos também, por

meio desse excerto, que os alunos gastam mais tempo no preparo da atividade do que na execução da atividade em si.

Após o tempo de preparo da atividade, Rosa pediu para que alguns alunos apresentassem os diálogos. Como os alunos gastaram mais de cinco minutos para montar o diálogo, a professora não pôde assistir a todas as apresentações. No excerto 4, mostraremos um exemplo de diálogo produzido pelos alunos Édipo, Lúcia e Rebeca.

[4]

Édipo: Good morning! Can I help you?

Lúcia: Yes. Do you have any medicine for a stomach ache?

Édipo: Oh! This is bad, but I have one good medicine here. Just a moment.

Rebeca: How much is that? Because I don't have very money xxxx.

Édipo: Here you are. It's just three pounds and forty-five.

Rebeca: Thanks. Bye.

[Trecho da aula observada do dia 20/09]

Depois da apresentação, Rosa dava aos alunos o *feedback*, corrigindo alguns dos itens que eram considerados inapropriados para o diálogo. Dessa forma, as aulas de Rosa seguiam os três estágios do PPP, com exceções de algumas aulas em que a professora focava mais a correção de atividades do livro de exercício.

Assim, baseando-nos na observação das aulas ocorridas no segundo semestre de 2006, procuramos analisar quais eram os objetivos da professora Rosa para a escolha dos tipos de avaliação oral e também como os alunos percebiam esses objetivos e como se comportavam durante as avaliações. Agora, passemos para uma análise das duas avaliações orais ocorridas no segundo semestre de 2006 na turma pesquisada.

3.1.1 As avaliações elaboradas por Rosa

Conforme já mostramos anteriormente, a professora Rosa tem uma vasta experiência profissional. Em seu ambiente de trabalho, ela faz parte de uma equipe de professores que se revezam de tempos em tempos na divisão das turmas da disciplina de Inglês da graduação. Geralmente, as turmas de Inglês são divididas em sub-turmas de até 15 alunos, para diminuir o número de alunos em sala, facilitar o trabalho do professor e fornecer um ambiente mais favorável à aprendizagem de língua. Sendo assim, no segundo

semestre de 2006, a professora Rosa trabalhava em colaboração com outra professora, que também lecionava a disciplina Inglês 2.

Esse trabalho colaborativo entre Rosa e a outra professora funcionava da seguinte forma: juntas elas delimitavam quais itens das unidades do livro didático iriam trabalhar com seus alunos (apesar de não usarem as mesmas atividades) e elaboravam as provas escritas e orais. Assim, as decisões que Rosa tomava acerca das avaliações orais, muitas vezes eram antes discutidas com a outra professora até que, juntas, elas chegassem a um consenso.

Rosa e a outra professora aplicavam as mesmas avaliações orais para suas turmas. Porém, é importante ressaltar que essas decisões se restringiam ao formato das avaliações e não tratavam dos critérios. Nas avaliações orais que foram analisadas neste estudo, a professora-participante montou seus próprios critérios de acordo com os formatos de avaliação oral escolhidos.

Vejamos agora os tipos de avaliações utilizados pela professora.

3.1.2 A avaliação por meio de uma *short story*

A primeira avaliação oral aplicada por Rosa para seus alunos no segundo semestre de 2006 se baseava em *short stories*. Rosa selecionou junto com uma outra professora, um livro do tipo *graded readers*, no qual as histórias são simplificadas para alunos de diversos níveis, tais como básico, intermediário e avançado. O livro intitulado *The Stoned Lion and Other Stories*¹¹ era composto por oito contos tailandeses de nível elementar que foram divididos entre os alunos. A escolha das histórias foi feita pelos alunos durante a aula ocorrida no dia treze de setembro de 2006. No total, foram selecionadas setes histórias: uma para cada par.

Na turma pesquisada, havia 14 alunos. Sendo assim, Rosa dividiu esses 14 alunos em sete pares. Para montar os pares, Rosa se baseou na lista de chamada, separando os alunos em ordem alfabética. O motivo pelo qual Rosa decidiu montar os pares assim fica

¹¹ BRECKON, C. *The Stone Lion and Other Stories* (retold by Stephen Colbourn). Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

evidenciado no trecho da entrevista de elaboração da primeira prova oral que apresentamos a seguir:

[5]

Rosa: Como eu quero que seja uma apresentação, assim, boa pra todo mundo e não ter assim, um grupo forte e um grupo fraco, eu separei [por ordem alfabética]. [...] Primeiro que se eu misturar uma pessoa que tem dificuldade com uma que não tem dificuldade vai favorecer a que tem dificuldade. A que não tem dificuldade não vai favorecer, mas ele já não vai precisar muito. Então, o objetivo era realmente poder fazer isso pelo outro e acho que principalmente no caso de uma apresentação oral, né? Principalmente na apresentação oral. Eles vão ter que treinar então. Você viu que eu frizei: “Eu quero que todo mundo apresente”. Não é também porque você sabe mais que eu que você vai falar mais do que eu. Não é por isso. Eu fiz questão de frizar isso. Que eles falem, mais ou menos, durante a mesma quantidade de tempo e, mais ou menos também, a mesma quantidade de conteúdo.
[Trecho da entrevista concedida antes da primeira avaliação oral]

Logo, notamos que as decisões tomadas por Rosa não acontecem de forma aleatória. Ela se baseia na colaboração entre os pares, pois acredita que irá ajudar seus alunos a aprender mais. Percebemos também que Rosa separa os alunos em pares dessa forma, pois ela quer que todos os alunos se saiam bem no momento da apresentação oral.

Depois de definidos os pares, Rosa deixou claro para os alunos como eles deveriam fazer as apresentações. Ela listou no quadro, elicitando dos alunos todos os itens que os alunos deveriam abranger durante a avaliação: personagens, lugar, tempo, enredo, autores (caso fossem mencionados), opiniões e interpretações dos alunos sobre as histórias. Para tratar desses pontos, os alunos teriam cerca de 10 minutos para apresentarem suas histórias para toda a turma e poderiam lançar mão de recursos visuais diversos, tais como cartazes, *handouts*, objetos e figuras.

Essa avaliação oral valia mais da metade da nota do bimestre – 5 pontos –, e o restante seria obtido por meio de 4 pontos da prova escrita mais 1 ponto de tarefa, que resultariam em 10 pontos. Esses cinco pontos foram divididos em critérios, a saber: vocabulário, precisão gramatical, pronúncia, fluência e apresentação. Perguntamos para Rosa, em entrevista, como ela trataria desses critérios durante a avaliação oral. Conforme podemos observar no seguinte exemplo, a professora procurou analisar não só os termos lingüísticos que fazem parte da fala dos alunos, mas também o quanto o aluno se preparou para a avaliação.

[6]

Rosa: [...] Eu vou olhar a apresentação como um todo, sabe? A impressão que a pessoa dá ao se apresentar, mas vou olhar também termos lingüísticos. Vou olhar a questão da pronúncia, a questão da gramática na estrutura. Se pôde se expressar usando uma estrutura e vocabulário apropriado. Então, são aqueles critérios que a gente tem já faz tempo. De pronúncia, gramática, o *accuracy*, acuidade, vocabulário e fluência e cada um, claro, a gente vê pensando no nível em que nossos alunos estão. Que tipo de fluência que eu espero dele? E muito, eu acho, vai também da questão da preparação. A gente nota quando o aluno preparou ou não, né? Deixa, às vezes, pra última hora e fala em português quando ele poderia ter pesquisado um pouco mais. A gente sabe que tem o elemento nervosismo também.

[Trecho da entrevista concedida antes da primeira avaliação oral]

Observamos, por meio desse excerto, que Rosa procurou focar mais no conteúdo da apresentação, mas sem ignorar os fatores estruturais da língua que garantem a fluidez necessária para recontar uma história de forma bem-sucedida. Fazendo isso, Rosa mostra sua preocupação em avaliar não só a competência gramatical de seus alunos, mas também a competência comunicativa que é fator essencial do ensino de línguas comunicativo.

Passemos agora para a avaliação oral de *role-play*.

3.1.3 A avaliação por meio de *role-play*

A segunda prova oral dada por Rosa, no segundo semestre de 2006, na turma pesquisada, teve um formato diferente da primeira. Ao invés de recontar histórias os alunos teriam que criar um diálogo, baseando-se em cartões¹² que delimitavam situações. As situações se baseavam nos conteúdos das unidades três, quatro e cinco do livro *New Headway* para alunos de nível pré-intermediário; conteúdo esse que foi apresentado durante as aulas da turma. Em termos gerais, essas situações englobavam itens gramaticais, como: *many, much, a few, a little, some, any, would you like..., I'd like..., will e going to*.

Os alunos foram divididos em pares, porém, dessa vez, eles eram livres para escolher o par que preferissem, sem a intervenção da professora. No total, a professora Rosa ofereceu aos alunos cinco situações diferentes. Essa avaliação oral valeu 4 pontos que foram divididos em quatro critérios (vocabulário, precisão gramatical, pronúncia e

¹² Modelos dos cartões usados na segunda avaliação oral estão disponíveis no Anexo I.

fluência), que, quando somados aos 5 pontos da avaliação escrita e mais 1 ponto de tarefa, resultariam em 10 pontos.

Nesse tipo de avaliação oral, os alunos não se preparam em casa. Depois de definidos os pares, a professora pede que a primeira dupla escolha de forma aleatória um cartão. Após escolherem o cartão, os alunos têm cerca de cinco a dez minutos para preparar o diálogo e, em seguida, apresentam-no para a professora. Ressaltamos que, nessa avaliação oral, os alunos apresentavam somente para a professora, sem a presença dos demais colegas de classe. Quando os alunos terminavam a apresentação do diálogo, a professora Rosa acrescentava algumas perguntas extras, mas que também englobavam o conteúdo ministrado em sala de aula e selecionado para a avaliação. Feito isso, um outro par era chamado para fazer sua apresentação.

Os critérios para essa avaliação são semelhantes àqueles utilizados na avaliação oral passada, ou seja, englobam gramática, vocabulário e pronúncia, como podemos observar no seguinte exemplo:

[7]

Rosa: Vai ser pronúncia, vai ser gramática, vão ser aquelas coisas de novo. Estrutura, gramática, vocabulário, pronúncia.

[Trecho da entrevista concedida antes da segunda avaliação oral]

Inferimos que, para Rosa, essa segunda avaliação oral tem um caráter mais estrutural. Ou seja, com essa prova, a professora focaliza mais os aspectos relacionados ao conteúdo selecionado para as aulas. Outra característica desse tipo de avaliação oral é que ela é mais controlada do que a avaliação de *short story*, uma vez que, nesse tipo de avaliação, a professora pode elicitar dos alunos estruturas previamente trabalhadas durante o semestre. Portanto, uma avaliação mais controlada permite que a professora tenha uma maior rigidez na correção e mostra também resultados mais objetivos da produção oral dos alunos. Quando perguntamos à Rosa quais eram seus objetivos com essa avaliação, ela deixou claro mais uma vez seu foco estrutural. Vejamos o trecho:

[8]

Rosa: Eu espero, assim, vê-los usando aquilo que eles aprenderam de vocabulário e de estrutura, né, de uma forma... uma fala não quebrada, né? É isso! [...] Ele [o aluno] vai ter que me mostrar, assim, acuidade gramatical, um vocabulário próprio

para aquela situação. Vamos ver se ele vai usar o máximo de vocabulário que ele aprendeu. Ele pode desenvolver a situação e não usar muito vocabulário. Tem o item da pronúncia, tem o item também da fluência.

[Trecho da entrevista concedida antes da segunda avaliação oral]

Enquanto a primeira avaliação oral focava mais na competência dos alunos de recontar uma história de forma coerente, a segunda avaliação manteve seu foco mais nos aspectos estruturais da língua. É importante ressaltar que ambas as avaliações tinham critérios semelhantes, porém tinham objetivos diferentes.

Depois de abordadas as aulas e as avaliações de Rosa, passemos para a relação entre esses dois itens.

3.2 Relacionando as aulas e as avaliações orais de Rosa

As aulas da professora Rosa, como já dissemos, eram guiadas pelo PPP. Sendo assim, durante as aulas, os alunos, depois de se familiarizarem com o conteúdo, passavam por atividades de prática e produção. Essas atividades, por sua vez, variavam entre controladas, menos controladas e livres e, conforme mostramos no item 3.1, eram retiradas do livro didático *New Headway*.

As duas avaliações que ocorreram na turma pesquisada durante a coleta de dados foram diferentes em diversas características: formato, alguns critérios, conteúdo e objetivos. A primeira avaliação oral – recontagem de *short stories* – apesar de não tratar especificamente do conteúdo trabalhado em sala de aula, era uma forma de avaliação, de acordo com a entrevista concedida pela professora Rosa, que os alunos participantes já conheciam do semestre anterior e que passou por alterações, como podemos ver no excerto abaixo:

[9]

Rosa: A proposta no semestre passado foi de fazer só *speeches* com eles, né? [...] A primeira vez foi sobre eles falarem sobre uma pessoa qualquer. Eles podiam pegar gente da família deles, mas eles pegaram gente famosa. [...] E, na segunda vez, foi sobre um lugar, né? E eles pesquisaram isso aí pela internet. Eles vinham e apresentavam. [...] E aí, agora então, eu vou continuar com a apresentação. Só que agora, ao invés de ser individual, vai ser em par. A mudança foi essa. Segunda mudança é que vai ser um tema que eu escolhi. Não é bem um tema, é uma *short story* que nós escolhemos.

[Trecho da entrevista concedida antes da primeira avaliação oral]

Já a segunda avaliação oral – *role-play* – era um tipo de avaliação com o qual poucos alunos haviam tido contato antes, como podemos notar por meio das entrevistas concedidas. No entanto, de acordo com Rosa, seu objetivo em aplicar diferentes tipos de prova é fazer com que os alunos conheçam outras formas de avaliar. Percebemos essa idéia nas palavras de Rosa a seguir:

[10]

Rosa: Eu acho que vale a pena [avaliações por meio de apresentações], mas é uma das formas só, eu acho, de você avaliar oralmente o aluno.

[Trecho da entrevista concedida antes da segunda avaliação oral]

Ao relacionarmos as aulas da professora Rosa com os tipos de avaliações orais que ela adotou na turma pesquisada, poderíamos dizer que as atividades que ela propõe em sala de aula se assemelham mais à avaliação por meio de *role-play*, uma vez que, nessa avaliação oral, o conteúdo que é abrangido é o mesmo que foi trabalhado durante o semestre. A avaliação oral por meio de *short stories* requeria dos alunos o uso de habilidades pouco trabalhadas na sala de aula, como resumir e recontar histórias.

Por outro lado, subentendemos que a avaliação oral de *role-play* poderia representar uma tarefa menos desafiadora e menos tensa para os alunos, pois eles já estavam acostumados a esse tipo de atividade durante as aulas de língua, ao passo que a avaliação de *short story* poderia ser considerada como um tipo de prova mais difícil por ser uma atividade pouco explorada no contexto de sala de aula.

Considerando esses fatores, compreendemos que, apesar de a professora Rosa adotar apenas um tipo de avaliação oral (*role-play*) que se assemelha às atividades propostas em sala de aula, ela se mostra atenta também aos princípios da abordagem comunicativa que priorizam não só a capacidade de fazer com que alunos usem a língua-alvo em situações que simulem a vida real, mas, ainda, que eles sejam capazes de narrar e interpretar histórias e inferir significados de estruturas e palavras nunca antes vistas.

Acreditamos que a avaliação oral de *short story* pode ser considerada como uma das atividades que ajudam os aprendizes a desenvolver a competência comunicativa. Entretanto, ponderamos que, para realizar esse tipo de avaliação oral e obter resultados satisfatórios, se faz necessário que os alunos compartilhem de um nível de proficiência

mais elevado, já que a avaliação por meio de *short stories* implica o uso de habilidades de comunicação mais avançadas (Omaggio, 1986).

Por requerer dos alunos um nível de proficiência mais elevado, a avaliação oral por meio de *short story* resulta constantemente em um sentimento de frustração para a professora Rosa, pois raramente os alunos fazem esse tipo de prova oral da forma como ela gostaria. Ou seja, o desempenho dos alunos, muitas vezes, não corresponde àquilo que a professora esperava. Notemos isso no trecho a seguir.

[11]

Rosa: [Os alunos] Escolheram lá o que eles queriam falar. Mas eu não fico satisfeita. Eu não gosto. Eu acho que é porque eu, como ouvinte crítica, fico querendo julgar. A mensagem que eles passam, eu entendo. Eu entendo, mas não está bom pra mim ainda. Eu não sei se eu quero uma perfeição. Eu acho que no fundo eu quero, né, para os meninos de nível básico. Eu acho que embola. Eles começam a falar e embolam ou não dão conta de falar e falam meio que com a estrutura quebrada, com a pronúncia difícil. Aí você entende o geral. Eu acho muito inconsistente, muito superficial.

[Trecho da entrevista concedida antes da segunda avaliação oral]

Dessa forma, consideramos que os dois tipos de avaliação oral adotados pela professora Rosa englobam diferentes tipos de habilidades que devem ser explorados no ensino de línguas comunicativo. Notamos que a professora contempla itens essenciais da abordagem comunicativa com atividades significativas, autênticas e que encorajam a comunicação e que são também trabalhadas durante as aulas. Rosa também faz com que os alunos se engajem em atividades que envolvem, por exemplo, a análise literária de contos, bem como o uso de estratégias para entender vocabulário e estruturas pouco explorados em sala de aula.

Passemos agora para uma análise das crenças e das percepções dos alunos e da professora sobre o processo avaliativo do qual participaram.

3.3 Crenças dos alunos sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral

Diversas crenças puderam ser inferidas por meio das entrevistas concedidas pelos alunos e também pela análise de seus comportamentos em sala de aula. Sendo assim,

listaremos essas crenças, exemplificando com trechos das entrevistas dos alunos e, em seguida, proporemos a análise de cada uma delas.

De acordo com as respostas dadas, pudemos perceber que, para os alunos, ser bem-sucedido em uma prova oral consiste em uma série de fatores, conforme abordaremos a seguir.

3.3.1 Para ser bem-sucedido, é preciso se preparar e conseguir falar tudo o que planejou

Dos catorze alunos entrevistados, cinco acreditam que, quando se preparam e conseguem falar tudo aquilo que planejaram, se saem bem na prova oral. Podemos perceber isso nos trechos a seguir:

[12]

Aninha: Ai. Não sei. Eu penso que sair bem é você estar lá na frente, falar tudo aquilo que você estudou. Aí é sair bem.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[13]

Mara Dalila: Ah... Conseguir falar aquilo que a gente tava pensando [...].

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[14]

Alice: Conseguir falar [...] tudo que eu planejei falar, na ordem certa.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[15]

Helena: [...] E eu acho assim, que para a apresentação ser boa, é preparação.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[16]

Pedro: Conseguir expor o que você preparou, né?

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

Com base nas entrevistas concedidas pela professora e pelos alunos, tomamos conhecimento que todas as provas orais feitas por esses alunos, desde que ingressaram na faculdade (início de 2006), tiveram o formato de apresentações, em que a professora delimitava um tema, eles pesquisavam e se preparavam para o dia da prova. Por isso, muitos deles relacionavam uma boa preparação e o planejamento do que iriam falar a uma

prova bem-sucedida. Podemos dizer que poucos faziam uso espontâneo da língua no momento das apresentações, pois tinham cerca de quatorze dias para se prepararem para a apresentação. Foi somente na segunda prova oral que eles conheceram, de fato, o formato de entrevistas e situações que não permitiam uma maior preparação anterior. O tempo de que os alunos dispunham para a preparação e o planejamento da avaliação oral por meio de *short-story* permitia que muitos deles decorassem toda sua fala. Porém, o fato de decorar o que iriam falar não parece significar menos oportunidade de aprendizado para alguns desses alunos.

Como podemos ver nos trechos a seguir, a aluna Audrey acredita que, nessa avaliação oral, é preciso também interpretar a história que foi dada pela professora. Além disso, as alunas Lúcia e Mara Dalila demonstram que, ao contar uma história, durante a avaliação oral, elas entram em contato com conteúdos diferentes que levam a um maior conhecimento de língua, desafiando mais suas habilidades:

[17]

Audrey: Você chega lá, tem que contar a história, interpretar a história, tem que passar o que você entendeu da história. Aí, é um pouco mais difícil.
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[18]

Lúcia: [...] Você acaba aprendendo mais coisas e não te limita a uma coisa. Eu acho que desse jeito agora [primeira avaliação oral], você amplia, assim, seus conhecimentos. Vai tentar se comunicar de uma forma mais dinâmica.
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[19]

Mara Dalila: É um pouco mais complicado [a primeira avaliação oral], porque tem que aprender a falar sobre aquilo [tema escolhido pela professora]. Esse último, pra mim, foi mais desafiador.
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

Assim, poderíamos dizer que, por achar que essa prova desafia mais seu conhecimento de língua e suas habilidades, como a interpretação, os alunos se mostram engajados em contar a história de forma bem-sucedida. Ao se prepararem, os alunos dedicam mais tempo para o estudo da língua-alvo, aprendendo estruturas e palavras novas, além de trabalharem outros aspectos da aprendizagem de línguas, como falar em público e recontar uma história usando outra língua.

A crença dos alunos de que é preciso se preparar e conseguir falar tudo o que planejaram é baseada em suas próprias experiências como aprendizes. De acordo com Gardner e Miller (1999), o que os alunos vivenciam e praticam ao longo de seu aprendizado, incluindo as avaliações, faz com que suas crenças e atitudes sejam reforçadas ou alteradas. Entendemos, então, que o contato com um só tipo de avaliação, desde o ingresso na faculdade, pode ter delimitado as crenças dos alunos do que é ser bem-sucedido em uma avaliação oral.

De acordo com Barcelos (2004), quando examinamos o impacto das crenças dentro do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, devemos levar em conta não só as experiências dos alunos, mas também como suas crenças os auxiliam a resolver as atividades propostas em sala de aula, incluindo as avaliações. Sendo assim, subentendemos que esses alunos, refletindo por meio das perguntas feitas em entrevistas sobre como aprendem e sobre o que é o desempenho ideal nessas atividades, consolidam ou reconsideram suas crenças e, quando entram em contato com alguma atividade nova, começam a refletir e a criar novos modelos do que devem fazer para ser bem-sucedidos. Notamos, portanto, mudanças nas crenças dos alunos quando comparamos suas impressões sobre os dois tipos de avaliações orais a que foram submetidos. Essas mudanças mostram que os alunos participantes desta pesquisa acreditam que ser bem-sucedido na avaliação de *short story* envolve aspectos como um bom planejamento, ao passo que, na segunda avaliação, os alunos ressaltam a importância da capacidade de improvisar diálogos. Essas impressões serão analisadas nos itens posteriores.

3.3.2 Ser bem-sucedido em uma prova oral é ter fluência, boa dicção, boa pronúncia e falar corretamente

No total, sete dos alunos entrevistados compartilham dessa crença. Para eles, para ser bem-sucedido em uma avaliação oral, é preciso pronunciar as palavras corretamente, construir estruturas gramaticais corretas, falar com fluência e clareza. Vejamos os excertos:

[20]

Julieta: Aquela (prova oral) que tem, assim, que eu tenha uma dícção pra que todos compreendam.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[21]

Mara Dalila: [...] conseguir expressar, usar as palavras certas. Falar sem... com desprendimento, sem nenhuma barreira. Falar tranqüilo, sem preocupar... Com maior fluência, seria isso.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[22]

Audrey: Ai! Deixa eu ver. Acho que é falar tudo certinho assim... com certeza! [...] E, principalmente, a questão da pronúncia, né? Uma avaliação perfeita para mim seria se eu conseguisse falar perfeitamente, entendeu?

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[23]

Alice: [...] falar tudo que eu planejei falar na ordem certa, pronunciar certinho...

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[24]

Michelle: [...] Eu podia ter estudado mais. xxxx, como é que fala, a pronúncia, tudo [...].

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[25]

Helena: Na minha opinião, é você não cometer erros básicos. Para mim, o que me desespera é eu cometer erros básicos, como nessa última. É... eu falei o verbo no presente quando era para o passado umas três vezes. [...] Mas eu acho que o que atrapalha numa apresentação, no sentido assim, de não... que possa dizer que não é uma boa apresentação é questão de cometer erros básicos [...].

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[26]

Rebeca: Eu acho que é pronunciar as palavras corretamente, quando você vê que você pronunciou errado, você volta e pronúncia, né? [...] Tentar construir a frase corretamente.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

Silva (2006, p. 115), em seu estudo desenvolvido com alunos também ingressantes no curso de Letras de uma universidade pública no interior de São Paulo, mostra que esses aprendizes apresentam a expectativa de “dominar” a língua e adquirir fluência durante o curso. Podemos inferir que essa expectativa é comum a quase todos os alunos que fazem um curso de língua. Logo, esses aprendizes acreditam que falar com fluência e dominar a

língua são fatores positivos também na hora da avaliação oral e que, quando alcançados, lhes asseguram um bom desempenho no momento da prova.

Inferimos também, a partir desses trechos, que essa crença dos alunos se baseia nos critérios tradicionais selecionados para as avaliações orais (fluência, pronúncia, vocabulário e precisão gramatical). De acordo com Bachman e Palmer (1997), esses critérios se encaixam na abordagem analítica de distribuição de créditos, na qual cada critério é considerado individualmente e, em seguida, ocorre a soma dos pontos que irá mostrar o resultado final alcançado pelo aluno. Assim, para esses alunos, abranger satisfatoriamente cada um desses critérios fará com que eles sejam bem-sucedidos na avaliação oral.

O trecho que apresenta a fala de Audrey mostra que os alunos têm o desejo de falar perfeitamente no momento da prova oral. Porém, isso leva a uma pergunta: o que é falar perfeitamente? Será falar sem erros gramaticais? Será falar com total fluência? O que devemos entender é que falar uma língua “perfeitamente” pode sugerir um nível de proficiência utópico, o que pode fazer com que esses alunos se sintam, freqüentemente, frustrados com suas produções na língua estrangeira.

Poderíamos dizer também que essa busca incessante pela perfeição faz com que os alunos, muitas vezes, não tomem consciência de seu desenvolvimento. Perguntamos para os alunos participantes desta pesquisa se eles achavam que tinham se saído bem na primeira avaliação oral e, dos treze alunos entrevistados, somente uma afirmou que sim. Vejamos o excerto em que a aluna compara seu desempenho na primeira avaliação oral com outras avaliações que ela fez no semestre anterior e percebe o desenvolvimento de seu aprendizado:

[27]

Helena: Olha, comparando com as outras [avaliações], eu me saí ótima! Assim, eu saí realizada, porque eu consegui, eu não gaguejei, eu falei tudo que eu queria falar, com calma. Consegui gesticular, uma coisa muito difícil, porque no português eu praticamente falo com o corpo. No inglês, é muito difícil, eu não consigo. Então, eu consegui gesticular, eu consegui entonar em alguns momentos. Então assim, comparando, eu me senti muito bem, eu achei muito bom, achei ótimo. Até os elogios que a gente recebe dos colegas depois.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

Notamos que a aluna Helena, ao comparar seu desempenho na prova oral em questão com outras provas orais realizadas anteriormente, consegue ver a aprendizagem como um processo e não como um produto. Inferimos que Helena tem uma postura positiva em relação ao seu processo de aprendizagem e entende que, embora cometa erros, melhora seu desempenho a cada avaliação. Logo, acreditamos que é esse tipo de percepção que deve ser encorajada entre os alunos, para que eles sintam a evolução de sua aprendizagem em cada estágio e vejam de forma reflexiva seus desempenhos.

3.3.3 Ser bem-sucedido em uma prova oral é fazer com que o outro compreenda

Três alunos apresentaram essa crença quando indagados sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral. Fazer com que o interlocutor entenda a mensagem que se quer transmitir foi considerado pelos alunos um fator importante na prova oral. Seguem abaixo os excertos que asseveram a preocupação dos alunos em fazer com que o espectador entenda a mensagem que querem transmitir, lançando mão, às vezes, de outros recursos, como os gestos:

[28]

Lúcia: [...] vai esquecer uma palavra, mas se você conseguir transmitir a mensagem, né, a pessoa pode te compreender de uma forma xxxx, te compreender que... Isso é sair bem. Porque eu acho que erro todo mundo tá sujeito, né?
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[29]

Julieta: [...] minha preocupação é que os alunos compreendam. Usando gestos, fazendo mímica. A preocupação é com que eles compreendam. Então, pra mim, prova oral é a partir do momento que todos compreendam o que eu quero dizer.
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[30]

Audrey: É você, principalmente, conseguir transmitir o que você tá querendo falar. Transmitir bem. Ter desenvoltura para falar. Ter os gestos, assim, igual aos objetos. São coisas que contribuem muito. E para o entendimento das outras pessoas.
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

Um dos mais importantes princípios da abordagem comunicativa é que os alunos devem aprender a se comunicar satisfatoriamente na língua-alvo para que eles possam,

então, interagir tanto com falantes nativos como com outros falantes que também usam a língua-alvo. De acordo com Faria (2007, p. 103), o desempenho comunicativo é aquele que mostra “a realização das habilidades que compõem a competência comunicativa e a interação delas na produção e compreensão de elocuições em situações reais de comunicação”. Para Widdowson (1994, p. 119), um dos principais mentores da abordagem comunicativa,

[n]ós deveríamos considerar maneiras de adaptar a abordagem vigente de ensino de inglês para que ela incorpore o ensino sistemático do valor comunicativo. Eu proporia que, no processo de limitação, classificação e apresentação, nós deveríamos pensar não só em termos de estruturas lingüísticas e cenários situacionais, mas também em termos de *atos comunicacionais* (grifo nosso).

Creemos ser possível afirmar que esse princípio da abordagem comunicativa está bastante sedimentado nas alunas Lúcia, Julieta e Audrey, já que essa é a abordagem adotada na disciplina de inglês e de outras línguas estrangeiras oferecidas pela faculdade onde estudam. Para essas participantes, durante a avaliação, que representa também um ato comunicacional, o maior objetivo é se fazer entender e transmitir a mensagem usando estruturas apropriadas da língua-alvo e, também, lançando mão de outras estratégias, como o uso de gestos e de objetos para ilustrar melhor a fala.

Poderíamos também inferir, por meio desses excertos, que, no momento da apresentação, essas alunas parecem assumir o papel de professores da turma já que têm em mãos um conteúdo a ser passado. Assim, as alunas tentam por meio de gestos, figuras, cartazes e, obviamente, de suas palavras, contar a história. Então, quando os outros alunos-espectadores demonstram que compreenderam a mensagem, vem à tona o sentimento de satisfação que também é compartilhado pelos professores, quando são bem-sucedidos ao ensinar uma nova matéria a sua turma.

Analisando, ainda, a fala de Lúcia, ressaltamos a visão positiva que a aluna apresenta sobre os erros no processo avaliativo. Para essa aluna, o erro é visto como algo natural a que todos os aprendizes estão sujeitos. De acordo com Figueiredo (2004, p. 133), os erros que os alunos cometem “devem ser vistos como parte indispensável do processo de ensino-aprendizagem, e não como seu produto final. É preciso considerá-los como algo natural que ocorre também entre os falantes nativos da língua”. Portanto, a noção que Lúcia

apresenta do erro dentro do processo avaliativo desmistifica a idéia de erro como algo negativo e contribui para que seu desempenho, durante a avaliação oral, seja mais focado na mensagem do que na preocupação em usar somente estruturas gramaticais corretas.

3.3.4 Ser bem-sucedido em uma prova oral é falar sem gaguejar no momento da apresentação

Quatro alunos dos treze entrevistados apresentam essa crença. Para eles, gaguejar durante a apresentação atrapalha seu desempenho. Vejamos os trechos que comprovam essa crença:

[31]

Aninha: Ontem eu acho que eu nem me saí muito bem mesmo. Eu gaguejei um pouco [...].

Pesquisadora: Você acha que gaguejar atrapalha?

Aninha: Gaguejar e ficar pensando, assim, muito no que vai dizer, atrapalha.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[32]

Alice: Conseguir falar sem gaguejar, falar tudo que eu planejei falar na ordem certa, pronunciar certinho...

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[33]

Pedro: [...] Porque muitas vezes você prepara bem, treina e na hora gagueja...

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[34]

Cecília: Quando eu não fico gaguejando tipo “and xxxx and”...

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

Notamos, por meio dos excertos, que os alunos acreditam que gaguejar durante a avaliação oral atrapalha seus desempenhos, pois a hesitação pode influenciar na fluência de suas produções orais. Analisando mais detalhadamente, inferimos que, para Pedro, por exemplo, a hesitação na hora de falar pode denotar falta de preparo ou treino da apresentação aos olhos da professora e que isso poderá levar ao insucesso na avaliação oral.

No entanto, é importante lembrar que gaguejar ou hesitar no momento da fala constitui um fenômeno natural da produção oral conhecido como *filler*. Para Kawamaru, Kawabata e Shimazu (1998), os *fillers* são expressões consideradas de pouca importância

ou insignificantes no discurso dos falantes de uma língua. Essas expressões são compostas por uma ou duas vogais acompanhadas ou não de consoantes, por exemplos, expressões são “mm” e “ah”. Para esses autores, os *fillers* são marcadores de discurso não-frasais que fazem parte da fala dos sujeitos e são importantes constituintes do discurso dos falantes. Com base nisso, poderíamos considerar que esses alunos desconhecem o papel natural desempenhado pelas hesitações na fala e atribuem a elas um caráter negativo. Ressaltamos ainda que sem as hesitações ou *fillers*, a produção oral dos falantes teria um aspecto mecanizado e pouco espontâneo.

Por outro lado, de acordo com McNamara (2000), aquele que está avaliando, no caso a professora, deve se ater a evidências empíricas do desempenho dos alunos. Assim, podemos inferir que, para esses aprendizes, gaguejar pode significar que eles têm falhas na fluência, o que pode ser considerado pela professora como um problema. Vista desse modo, procede a preocupação dos alunos em não gaguejar ou gaguejar o mínimo, pois a gagueira pode significar, aos olhos do professor-avaliador, uma falta de conhecimento das estruturas estudadas.

A fluência é, usualmente, um item avaliado na prova oral da abordagem comunicativa. No entanto, conforme aponta Omaggio (1986), fatores como pronúncia e fluência não devem assumir muito peso na avaliação de alunos iniciantes, por serem aspectos que se consolidam com um tempo mais prolongado de aprendizagem. O foco, então, deve estar mais no conhecimento de gramática e vocabulário. A autora sugere ainda que os critérios deveriam ser ajustados ao nível em que os alunos se encontram. Quando isso é feito, os aprendizes se sentem menos apreensivos e tensos durante a avaliação.

Na segunda entrevista concedida pelos alunos a respeito da segunda prova oral, fizemos a mesma pergunta, mas com uma pequena alteração. Como a segunda avaliação foi diferente da primeira, perguntamos para eles não o que era ser bem-sucedido numa prova oral, mas, sim, o que era ser bem-sucedido na segunda prova oral. Algumas das repostas dadas pelos aprendizes coincidiram com as respostas dadas na primeira entrevista, como: falar corretamente, pronunciar bem, ter fluência e não gaguejar. Além dessas, também pudemos categorizar uma outra crença, como veremos no próximo item.

3.3.5 Ser bem-sucedido em uma prova oral é transmitir o que se quer dizer na língua-alvo, saber improvisar e mostrar que aprendeu

Para Mara Dalila, Helena e Lúcia, ter êxito na prova oral em questão era saber transmitir suas idéias usando uma língua que elas ainda não dominam e fazê-lo de forma precisa e também mostrar para a professora que haviam aprendido o conteúdo. Vejamos os excertos:

[35]

Mara Dalila: Porque eu acho que sair bem é conseguir transmitir aquilo que eu quero dizer nessa língua que eu não domino, né?

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[36]

Helena: Você trabalhar aquilo que você já trabalhou sem precisar tá pegando no conteúdo de novo, que mostra que você aprendeu. Então, você vai se sair bem.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[37]

Lúcia: [...] você tem que mostrar que você tem o mínimo conhecimento, que você conseguiu aprender. Você tem que mostrar que você aprendeu a gramática e o vocabulário.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Muitas vezes, professores percebem em seus alunos a frustração de querer dizer algo e não conseguir fazê-lo usando a língua-alvo. Às vezes, alunos que são extrovertidos em sua língua materna tornam-se retraídos no ambiente de sala de aula de língua estrangeira. Por isso, podemos inferir que, para essas duas alunas, ter êxito numa prova oral envolve saber dizer o que querem usando a língua que estão aprendendo.

De acordo com Hughes (1994, p. 7), um dos principais objetivos de uma avaliação é “diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos e identificar o que eles sabem e o que eles não sabem”. As falas de Mara Dalila, Helena e Lúcia nos levam a crer que a crença delas está ligada ao fato de que, quando elas conseguem se expressar na língua-alvo, elas conseguem também expor o seu conhecimento e têm, então, seus desempenhos reconhecidos pela professora por meio das notas que recebem ao final da avaliação.

Na concepção dessas duas participantes, transmitir o que queriam dizer na língua-alvo, na avaliação de *role-play*, envolvia também saber improvisar diálogos em poucos

minutos, usando as estruturas gramaticais selecionadas pela professora de forma correta, visto que dispunham de apenas alguns minutos para preparar e apresentar o diálogo criado pela dupla para a professora. Por isso, as participantes parecem considerar que saber improvisar e mostrar que o conteúdo ensinado foi aprendido é um fator importante para o sucesso na avaliação oral.

Nos excertos apresentados a seguir, é possível perceber a idéia da improvisação como meio para mostrar domínio da língua-alvo e, também, a noção de que é preciso mostrar que o conteúdo foi aprendido:

[38]

Michelle: Eu acho que sair bem é a gente ter conseguido fazer um diálogo em inglês, ter improvisado [...]. Dar conta de improvisar em inglês e tentando colocar essas expressões na nossa fala.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[39]

Édipo: [...] não teve preparação, não teve nada, então vamos ver o que eu aprendi. Eu acho que foi, tipo assim, eu sair bem nessa prova é corresponder ao que foi dado durante o ano, dentro das possibilidades. Então, eu acho que sair bem é conseguir desenrolar uma *conversation* legal, claro, passando por cima dos erros, que erro vai ter sempre. Corresponder ao que foi dado, a gramática articulada e desenrolar bem a *conversation*.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Esses excertos sugerem que, para esses alunos, não é necessário apenas conseguir improvisar um diálogo na frente da professora, mas, sim, fazê-lo usando estruturas gramaticais corretas. Dessa forma, eles mostram para a professora que aprenderam aquilo que foi ensinado.

A idéia de que saber improvisar frases e diálogos e mostrar compreensão do conteúdo que foi ensinado corresponde a ser bem-sucedido numa prova oral está ligada ao princípio da competência comunicativa, como sugerido por Bachman (1991). Para esse autor, essa competência se relaciona ao uso da língua em um contexto adequado. O contexto adequado, por sua vez, envolve o discurso (no qual a construção de frases e sentenças estão incluídas) e a situação sociolinguística (na qual a forma e a função da língua está incluída). Ele afirma, ainda, que esse tipo de competência engloba não só o conhecimento de como a língua é usada para se alcançar um objetivo comunicativo, mas

também o conhecimento gramatical. Assim, a avaliação oral por meio de *role-play* deixará claro para aquele que está avaliando se o aluno aprendeu e se sabe usar esses conhecimentos em situações “reais” de fala.

O tipo de atividade usada nessa avaliação oral – criar *role plays* a partir de cartões com informações – constitui uma atividade corriqueira da aula de língua estrangeira que se baseia na abordagem comunicativa. Conforme apontamos no diário de pesquisa, ilustrado no exemplo a seguir, uma tarefa desse mesmo tipo foi dada para os alunos na aula de revisão que antecedeu a segunda prova oral:

[40]

[...] a professora colocou algumas datas no quadro (tonight/next week) e disse para eles [os alunos] quais eram seus planos para esses dias. Em seguida, elicitou dos alunos as perguntas que eles deviam usar para conseguir essas informações e depois passou uma atividade. [...] Depois de os alunos treinarem as perguntas e as respostas, a professora pediu que eles fizessem essas perguntas para os colegas. Essa atividade é a mesma atividade que eles farão na prova oral.

[Trecho do diário da pesquisadora do dia 22/11]

A aluna Lúcia, por sua vez, aponta esse fato durante a segunda entrevista concedida. Segundo ela, o tipo de atividade usado pela professora na segunda prova oral é algo com que ela já está acostumada e, por isso, não suscita dificuldade:

[41]

Lúcia: Ela [a segunda prova oral] cria uma situação que tá meio que mecânica, que a gente fez isso na aula, teve isso escrito, só que você só tava falando. Então, assim... Da outra forma não. Você tem que se expressar mesmo, né? Contar uma coisa em inglês. Então, assim, isso vai envolver vocabulário, vai envolver gramática, vai envolver tudo! Então eu acho que, pra mostrar desempenho, a outra, eu acho a outra bem melhor.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Como podemos notar, Lúcia percebe os dois tipos de prova como diferentes. Para ela, a avaliação oral por meio de *short stories* desafia suas habilidades na aprendizagem da língua-alvo, pois permite que ela faça uso espontâneo dos itens de língua que ela já domina e reflete também sua capacidade de se comunicar nesta língua. É interessante notar que, de todos os alunos entrevistados, somente a aluna Lúcia expressou essa opinião. Para os demais, a segunda prova oral foi considerada como aquela que melhor reflete seus

desempenhos na língua-alvo, conforme se pode ver na seção 3.5, que trata das percepções dos alunos acerca dos dois tipos de avaliação oral realizadas durante a coleta de dados.

Depois de abordadas as crenças dos alunos sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral, passemos para as crenças da professora sobre o mesmo assunto.

3.4 Crenças da professora sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral

Para podermos propor uma comparação entre as crenças dos alunos e as crenças da professora, procuramos fazer perguntas semelhantes a todos os participantes deste estudo durante as entrevistas concedidas. Logo, para analisar as crenças da professora nos valeremos da mesma categoria utilizada na análise das crenças dos alunos. Dessa forma, acreditamos mostrar mais claramente as diferenças e semelhanças entre esses dois lados do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Como qualquer outro professor, a professora Rosa traz um conjunto de crenças que permeia a sua maneira de enxergar o processo de ensino e aprendizagem de língua e, conseqüentemente, sua forma de ensinar e avaliar seus alunos (Barcelos, 2001, 2004, 2006; Barata, 2006; Coelho, 2006; Moraes, 2006). As crenças apresentadas nessa categoria foram inferidas a partir das entrevistas feitas com a professora.

3.4.1 O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral fala com clareza

Para a professora, o aluno que consegue fazer uma apresentação clara e organizada é bem-sucedido na prova. Vejamos o trecho:

[42]

Rosa: É muito difícil, mas eu sei que uma apresentação é boa quando a pessoa explica com clareza o que ele tem que falar. Ele vai contar a história, ele explica com clareza a história, sem fazer confusões, por exemplo. Ele vai contar uma história sem fazer as confusões. Que sejam claros pra mim o início, o meio e o fim da história.

[Trecho da entrevista concedida antes da primeira avaliação oral]

A partir desse excerto, podemos inferir que, para Rosa, um dos fatores principais para um bom desempenho é que seus alunos sejam coerentes no momento da apresentação. O fato de os alunos entenderem bem a história que estão apresentando e saberem mostrar essa compreensão de forma inteligível fará com que eles sejam bem-sucedidos na prova oral.

Na primeira prova oral da turma participante deste estudo, a professora lançou mão de cinco critérios para poder avaliar os alunos, a saber: vocabulário, pronúncia, precisão gramatical, fluência e apresentação. Cada critério valia um ponto. O critério “apresentação” correspondia à maneira como os alunos apresentavam os contos tailandeses que foram selecionados para a primeira prova. Essa crença de Rosa de que é preciso falar com clareza para ser bem-sucedido na prova oral estava presente, como um critério, no momento em que ela avaliava os alunos. É nesse instante que percebemos que as crenças do professor, seus pressupostos, influenciam diretamente sua ação dentro da sala de aula, inclusive durante a avaliação.

Ressaltamos também o foco que a professora Rosa dá para o lado comunicativo desse tipo de avaliação. Além de avaliar itens estruturais da língua, Rosa se mostra atenta à capacidade dos alunos de recontar a história e de organizar os acontecimentos de forma apropriada, centralizando-se também no conteúdo da apresentação e não só na forma do que os alunos apresentam. Uma prova disso são os critérios usados para avaliar os alunos. Conforme pudemos perceber, três dos cinco critérios escolhidos por Rosa (vocabulário, precisão gramatical e pronúncia) são mais voltados para o lado estrutural da língua, enquanto os outros dois critérios (fluência e apresentação) focam mais a parte comunicativa da aprendizagem e ensino de língua.

No entanto, sabe-se que, para conseguir transmitir uma informação de forma satisfatória, precisa-se também fazer um bom uso do instrumento essencial, senão principal, da prova oral: a língua. Isso nos leva a outra crença apresentada por Rosa.

3.4.2 O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral faz bom uso da gramática, do vocabulário, tem fluência e boa pronúncia

Para Rosa, o aluno que é bem-sucedido em uma prova oral faz uso de estruturas gramaticais corretas, que permitem que sua fala se torne mais clara e mais compreensível ao seu interlocutor. Vejamos o excerto que ilustra essa questão:

[43]

Rosa: E, claro, muito dessa questão de entender a história tem a ver com a língua que ele vai usar. Então, aí entra a questão da língua. [...] Mas tem a ver com a língua sim, porque tem gente que faz uma bagunça danada com a língua e aí você não entende a história. Você vai ter que fazer um esforço grande pra entender a história, pra entender o que ele tá querendo dizer.

[Trecho da entrevista concedida antes da primeira avaliação oral]

Na abordagem comunicativa, partimos do princípio de que o foco do ensino e da aprendizagem não sejam somente as estruturas lingüísticas da língua-alvo, mas também os atos comunicacionais que levarão os aprendizes a ser falantes competentes não só lingüisticamente, mas também comunicativamente. No entanto, para Omaggio (1986), um dos pontos principais do processo ensino e aprendizagem de línguas é fazer com que os aprendizes desenvolvam proficiência oral. Então, para podermos avaliar como está essa proficiência, é preciso que apliquemos, de tempos em tempos, provas do tipo oral. Sendo assim, podemos inferir que a crença de Rosa se baseia na necessidade que há de avaliar também o lado estrutural da língua que engloba a precisão gramatical, a pronúncia e o vocabulário.

Em uma pesquisa desenvolvida por Faria (2007) com 23 professores de duas instituições de ensino superior e de dois cursos livres de idiomas, a autora notou que esses professores apresentam uma grande preocupação com as falhas na competência gramatical dos alunos. Segundo a autora, os erros gramaticais estão entre os que mais ocorrem na fala dos alunos e por isso são considerados pelos professores como os erros mais sérios e são, também, os mais corrigidos. Rosa, assim como os professores participantes da pesquisa de Faria (2007), se preocupa com os deslizos na competência gramatical no momento de avaliar oralmente seus alunos e se atém a fatores como precisão gramatical, pronúncia adequada e escolha apropriada de vocabulário na produção oral.

Na segunda avaliação oral, Rosa considera, ainda, que o aluno que é bem-sucedido em uma prova oral contempla de forma satisfatória os critérios estabelecidos como parâmetros da avaliação, confirmando mais uma vez seu comprometimento com os itens estruturais da língua. Vejamos os exemplos que ilustram essa afirmação:

[44]

Rosa: Ele vai ter que me mostrar, assim, acuidade gramatical, um vocabulário próprio pra aquela situação. Vamos ver se ele vai usar o máximo de vocabulário que ele aprendeu. Ele pode desenvolver a situação e não usar muito vocabulário. Tem o item da pronúncia, tem o item também da fluência.

[Trecho da entrevista concedida antes da segunda avaliação oral]

De acordo com Bachman e Palmer (1997), quando o professor elabora uma avaliação, ele deve determinar níveis de aceitabilidade que irão variar de acordo com os objetivos que ele delimita para cada avaliação. Esses níveis de aceitabilidade serão considerados a partir dos critérios de correção que o professor escolhe para avaliar. Sendo assim, podemos dizer que, para Rosa, o aluno que se sai bem na prova oral é aquele que tem um bom desempenho dentro dos critérios escolhidos para avaliá-lo.

Para a segunda avaliação, a professora considerou apenas quatro critérios: vocabulário, pronúncia, precisão gramatical e fluência, atribuindo um ponto para cada um deles, totalizando quatro pontos para a avaliação de *role-play*. Logo, essa crença de Rosa está sedimentada nos critérios gerais que o professor escolhe para avaliar seus alunos e no que ele considera satisfatório ou não dentro desses critérios. Os itens selecionados pela professora participante, segundo McNamara (2000, p. 10), “estarão numa posição de examinar empiricamente a relação entre os resultados dados a partir de várias categorias”. Portanto, sabemos que Rosa pré-selecionou os critérios, que se mostram mais focados no lado estrutural da língua do que na avaliação oral anterior, que iria utilizar na avaliação de *role-play* e, com o intuito de promover uma avaliação oral confiável, se ateu a esses itens e procurou analisar o desempenho de seus alunos partindo dos mesmos critérios.

3.4.3 O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral demonstra segurança durante o momento da avaliação oral

A professora participante acredita que o aluno que é bem-sucedido em uma prova oral sabe controlar seu nervosismo durante a prova e, consequentemente, transmite ao seu interlocutor maior segurança daquilo que está apresentando. Vejamos o excerto:

[45]

Rosa: [...] sei que pode parecer assim estranho, porque a gente sabe que o aluno sempre vai estar assim nervoso, mas se ele demonstra isso, um pouco de segurança, passar essa segurança que ele sabe.

[Trecho da entrevista concedida antes da primeira avaliação oral]

Muitas vezes, a insegurança pode fazer com que os alunos se tornem hesitantes no momento da produção oral. A hesitação pode se manifestar de diversas maneiras, sendo uma delas a gaguez nos momentos de nervosismo, receio compartilhado por alguns dos alunos participantes desta pesquisa.

Podemos inferir que, para Rosa, a segurança no momento da apresentação mostra também que o aluno de fato entendeu a *short story* que escolheu e que tem competência lingüístico-comunicativa suficiente para fazer uma boa apresentação. Sendo assim, podemos deduzir que, para Rosa, o aluno que demonstra segurança realmente se empenhou para aprender o conteúdo que lhe foi dado e, consequentemente, irá fazer uma boa apresentação.

Para a professora, é importante que o aluno saiba lidar com os sentimentos de nervosismo e timidez de falar em público para poder, então, recontar a história e fazer com sucesso sua avaliação oral. Desse modo, poderíamos dizer que Rosa se mostra atenta à habilidade que o aluno apresenta para enfrentar situações de desconforto e, ainda, executar a tarefa que lhe é imposta com destreza.

Depois de termos analisados as crenças dos alunos e da professora participante sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral, percebemos que esses indivíduos apresentam idéias diferentes acerca do processo avaliativo. Os alunos se mostram mais preocupados com a mensagem que vão transmitir e em mostrar conhecimento do conteúdo, ao passo que a professora Rosa valoriza, além da forma, a postura que os alunos assumem

durante a avaliação oral. De acordo com Barcelos (2007), a relação entre as crenças de professores e alunos resulta em três implicações. A primeira refere-se à importância de se considerar o contexto. Segundo a autora, as crenças dos alunos são “embasadas em suas experiências, em sala de aula e fora dela” (Barcelos, 2007, p. 61). A segunda implicação diz respeito à influência mútua que os professores e alunos exercem sobre suas crenças. No caso da presente pesquisa, conforme apontamos nas seções anteriores, inferimos que as crenças e as percepções dos alunos são bastante influenciadas pelas crenças e percepções da professora Rosa. Já a terceira implicação apresentada por Barcelos (2007) é a necessidade de amenizar os conflitos entre as crenças de professores e alunos por meio da explicitação dos objetivos das atividades realizadas na sala de aula e, também, pela negociação do que é esperado dos alunos no decorrer da aprendizagem. Essa terceira implicação é considerada por nós como de suma importância, uma vez que, se definidos os objetivos e as expectativas, as frustrações também serão amenizadas.

Vejamos agora as percepções dos alunos e da professora, respectivamente, sobre os dois tipos de avaliação oral que estão em foco neste estudo.

3.5 Percepções dos alunos sobre qual tipo de prova oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo

Esta terceira parte da análise dos dados tem como base as entrevistas concedidas pela professora e pelos alunos-participantes. Nessas entrevistas, eles expõem suas percepções sobre as duas avaliações orais, *short story* e *role-play*, realizadas durante o semestre de coleta de dados deste estudo.

Ao final do segundo semestre de 2006, quando os alunos já haviam feito as duas avaliações orais referentes ao nível de Inglês 2, perguntamos a eles qual das duas provas a que foram submetidos naquele semestre – recontagem de uma *short story* tailandesa e *role-plays* baseados no conteúdo dado durante o semestre – poderia ser considerada mais eficiente para refletir seu desempenho na língua-alvo. Partindo das respostas concedidas, pudemos notar a existência de quatro diferentes percepções acerca dos dois tipos de prova oral adotados pela professora Rosa. Vejamos quais são elas.

3.5.1 No *role-play*, o uso da língua é mais espontâneo

Dos doze alunos entrevistados após a segunda avaliação, cinco apresentaram a percepção de que, na avaliação oral em que eles tinham que preparar *role plays*, era possível fazer uso espontâneo da língua sem memorizar o que teriam que falar, ao contrário da prova oral em que eles tinham que recontar uma *short story*. Conforme é ilustrado no exemplos seguintes, para esses alunos a avaliação de *role play* foi mais simples de fazer, pois eles podiam usar o conhecimento de língua que trazem consigo e usam no dia-a-dia de sua aprendizagem de línguas, sem que houvesse a necessidade de ensaiar o que iriam apresentar para a professora.

[46]

Helena: Então, não é uma situação que se alguém chegasse pra mim e falasse: “Me conta”. Se eu tivesse lido uma vez e me pedisse pra contar, eu não contaria daquela forma nunca. Já a segunda não. A segunda, a situação, eu sei se você pedir eu faço aqui agora.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[47]

Michelle: Agora essa, por um lado, ela é mais simples, porque é, assim, menor, mais ou menos um diálogo. Mas, assim, eu acho que essa foi boa, porque a gente tinha que ser rápida, pensar, tentar enquadrar expressões.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[48]

Rebeca: E dessa vez eu falei o que eu sabia mesmo, sabe? A minha fluência, assim, eu não preoquepei.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[49]

Cecília: Aí, então é mais o meu inglês, é mais o jeito que eu falo inglês. A primeira, eu tava mais... acho que o fato de a gente estar mais nervosa, de ser um texto já escrito por outra pessoa. Não foi o meu inglês. Era o inglês dessa pessoa.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[50]

Édipo: Mas eu acho que a prova dos nove mesmo é essa do improvisado. Porque é assim... É igual eu te falei. Eu vou conversar com uma pessoa, com um americano ou com um inglês e eu vou ter que preparar antes? Não vai ser assim. Então, eu acho que acaba que essa segunda te avalia, avalia melhor o seu desempenho, o que não desmerece a primeira. Mas eu acho que essa tá um pouco mais, assim, à frente.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Como podemos perceber, apesar de esses diálogos se focarem mais na estrutura da língua, a percepção desses alunos de que eles usam a língua-alvo mais espontaneamente nas provas orais em que situações são dadas para que eles montem diálogos improvisados, está sedimentada também no princípio da abordagem comunicativa vigente em suas aulas de inglês da faculdade, na qual situações de uso real de fala são encorajadas. Esses diálogos se encaixam dentro das técnicas, chamadas por Hughes (1994), de elicitación. Dentre essas técnicas, o autor coloca a de *role-play*, tipo de avaliação característico da abordagem comunicativa, na qual os alunos devem assumir papéis específicos na situação escolhida.

Apesar de atividades do tipo *role-play* serem comuns nas aulas de língua estrangeira, uma avaliação que se baseia nesse tipo de atividade sugere que os alunos lancem mão do conhecimento que têm armazenado em suas mentes, sem que possam ensaiar as seqüências dos diálogos e a pronúncia exata das palavras que vão usar. Assim, os alunos não dispõem de tempo para decorar precisamente o que vão falar, mas simplesmente para organizar suas idéias e, então, montar diálogos que mostrem além de competência gramatical, também competência comunicativa.

Porém, o fato de terem podido preparar com antecedência o que iriam apresentar não faz com que a avaliação oral de *short story* se torne mais fácil. Ressaltamos que os alunos enfrentaram dificuldades semelhantes em ambas as provas. Apesar de na avaliação de *short story* eles terem podido se preparar antes, eles tiveram, por outro lado, que lidar com vocabulário e estruturas gramaticais que ainda não tinham visto nas aulas.

Então, o fato de não terem que se preparar semanas antes da prova oral faz com que esses alunos vejam a avaliação de *role-play* como mais espontânea e, até mesmo, mais fácil. Para eles, é nas avaliações de *role-play* que eles realmente mostram o conhecimento que têm da língua, conforme pôde ser verificado nos exemplos 47 e 48. Para eles, a avaliação de *role-play* é menos tensa, já que nela não era preciso decorar a fala, mas somente improvisar. Esse caráter de tranqüilidade dado ao *role-play* se constitui na próxima percepção a ser abordada.

3.5.2 A avaliação feita com *role-play* é menos tensa

No total, quatro dos alunos entrevistados apresentaram a percepção de que a avaliação em que eles improvisam diálogos é menos tensa. Enquanto na outra avaliação os alunos apresentavam suas *short stories* para toda a sala, na avaliação de diálogos eles formavam pares e apresentavam somente para a professora. Outro fator que também contribuiu para que essa avaliação fosse menos tensa, segundo os alunos, é o fato de não ter havido a necessidade de se ater a uma história já pronta, permitindo que eles improvisassem e se utilizassem de seu próprio conhecimento. Mostraremos alguns exemplos que ilustram essa percepção.

[51]

Bianca: Como eu falei pra você, eu me senti, assim, mais tranqüila. Embora eu estivesse nervosa, mesmo assim eu fiquei um pouco mais tranqüila em relação à outra. Na outra que fiquei muito tensa. A história era comprida. Essa agora foi um diálogo. A Rosa me interrogou. E eu não fiquei presa, sabe, a um papel.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[52]

Alice: Eu fico nervosa [na avaliação oral] com todo mundo, quando tem que apresentar uma coisa, sabe? Um público. Agora parece que é só uma conversa. Você faz um dialogozinho, a gente acabou de ensaiar e depois conversa com ela. É simples, eu acho.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[53]

Mara Dalila: Eu achei mais tranqüila [a avaliação oral de *role-play*], porque, por exemplo, a parte que eu fiz tinha que falar sobre como ir num café e pedir alguma coisa e isso ela já tem falado com a gente mais em sala de aula. Ela sempre pergunta sobre o final de semana, o que que a gente tá planejando fazer, o que a gente fez e tal. [...] E, assim, também, com uma pessoa só, praticamente, com a mesma pessoa, assim, eu tenho menos vergonha de falar. E quando é pra amigos e tal, a gente acaba ficando mais constrangida.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Podemos fazer uma ponte entre essa percepção apresentada pelos alunos com a percepção de que no diálogo se faz uso espontâneo da língua, mostrada anteriormente. Nesse tipo de avaliação, os alunos se sentem mais à vontade, pois não precisam preparar antes o que irão falar no momento da prova. A avaliação do tipo *role-play* não requer que os aprendizes recontem histórias. A única exigência é que os alunos saibam o conteúdo que

foi aplicado durante o semestre e saibam também usá-lo espontaneamente, sem que haja a necessidade de decorar suas falas.

A avaliação de *short story* implicava que os alunos deveriam falar por muito mais tempo (cerca de cinco minutos para cada aluno) do que na avaliação de *role-play*. Como os alunos estavam recontando uma história que apresentava algumas estruturas e itens lexicais não trabalhados em sala de aula, isso fazia com que eles fizessem uso das palavras e estruturas gramaticais adotadas na história, o que dificultava mais ainda essa avaliação. Assim, na segunda avaliação oral, os alunos usavam mais o vocabulário e a gramática com o qual já estavam familiarizados e que foram dados durante o semestre.

Além de poderem usar o conhecimento adquirido durante o semestre, na avaliação do tipo *role-play*, os alunos tendem a se sentir menos tensos por não terem que se expor para o grupo todo. Nessa avaliação, os aprendizes fizeram a prova somente na presença de seu parceiro e da professora. Conforme apresentamos anteriormente, para Scarcella e Oxford (1992, p. 54), “muitos tipos de atividades de língua podem gerar ansiedade no desempenho, dependendo do aluno. Falar na frente dos outros é freqüentemente a ação mais provocadora de ansiedade de todas”.

A ansiedade, por sua vez, mostra grande influência no desempenho dos alunos e é ainda mais forte nos momentos de avaliação. Inferimos que a avaliação oral, por ser uma atividade de produção de fala, causa mais nervosismo nos alunos do que a avaliação escrita, pois além de se exporem aos colegas, os alunos ainda devem passar pelo crivo de outros colegas e, principalmente, da professora. Recontar uma história passa a ser, então, motivo de estresse já que, para garantir a coerência, não se pode alterar a ordem, nem ignorar os acontecimentos que compõe o enredo. Logo, a avaliação de *short story* parece requerer um preparo mais cauteloso do que a avaliação de *role-play*.

3.5.3 A avaliação feita com *role-play* mostra melhor para o professor o que foi aprendido

Duas alunas apresentaram a percepção de que a avaliação feita com *role-play* mostra melhor para o professor o que foi aprendido por ser baseada no conteúdo gramatical

ministrado durante o semestre. A seguir, mostraremos dois trechos que confirmam essa percepção.

[54]

Aninha: Eu acho que a segunda, porque mostra o que a gente aprendeu em todo o semestre. A primeira era mais restrita. Não mostrou assim... Nesse semestre, a gente aprendeu muitas coisas, né? Então, a gente mostrou foi mais ontem.
[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[55]

Mara Dalila: [...] porque, assim, tá mais voltado pro que a gente estudou mesmo no decorrer do semestre.
[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Um dos fins da avaliação é conferir se os alunos conseguem atingir os objetivos selecionados pelo professor (Genesee, 2001; Joughin, 2004). Podemos inferir que, para essas alunas, a avaliação de *role-play* é mais eficiente, pois mostra melhor para a professora o conteúdo apresentado durante o semestre e atinge de forma mais direta os objetivos definidos por Rosa.

No caso da avaliação de *role-play*, a professora Rosa tinha objetivos específicos a serem observados, como, por exemplo, precisão gramatical e uso adequado do vocabulário ensinado, o que garantia a ela um maior controle dos itens de língua que iriam ser avaliados. Vejamos o excerto que ilustra esses objetivos:

[56]

Rosa: Ele vai ter que me mostrar, assim, acuidade gramatical, um vocabulário próprio pra aquela situação. Vamos ver se ele vai usar o máximo de vocabulário que ele aprendeu. Ele pode desenvolver a situação e não usar muito vocabulário.
[Trecho da entrevista concedida antes da segunda avaliação oral]

Por outro lado, na avaliação de *short story*, os objetivos da professora Rosa eram mais abrangentes e focavam mais a capacidade dos alunos de contar a história selecionada com clareza e de forma coerente.

Notamos que a percepção dessas alunas de que a avaliação feita com *role-play* reflete melhor seu desempenho está ligada ao fato de que, nessa avaliação, os tópicos que estavam sendo cobrados eram os mesmos que foram estudados durante o semestre. Assim,

ao contrário da outra avaliação em que os alunos tinham que recontar uma *short story* que não abordava diretamente o conteúdo que havia sido dado em sala de aula, nessa, os alunos colocavam em prática as atividades feitas pela professora durante as aulas.

Assim, quando os alunos usavam expressões do tipo: *a few, a little, would you like...?, I would like...*, a professora Rosa podia claramente perceber se eles haviam aprendido as funções desse conteúdo ou não. Os alunos poderiam criar diálogos usando outras expressões, porém eles sabiam exatamente quais estruturas a professora esperava que eles usassem. Com isso, atingir os objetivos da avaliação oral de *role-play* era algo mais fácil de concretizar.

Destacamos ainda que, no trecho em que Aninha afirma que “a primeira (avaliação oral) era mais restrita”, ela nos mostra também sua idéia de que a avaliação de *short story* restringe o conteúdo a ser abrangido na avaliação. Assim, inferimos que, para essa aluna, a avaliação de *role-play* permite que ela use seu conhecimento de língua de forma mais livre, sem ter que se limitar a um vocabulário e estruturas gramaticais oferecidas pela *short story*.

3.5.4 A *short story* é menos mecânica que o *role-play* e nela é possível mostrar mais conhecimento de vocabulário e de gramática

Dos doze alunos entrevistados após a segunda prova oral, somente uma aluna afirmou que a *short story* mostra melhor o conhecimento de vocabulário e gramática que ela tem e que nessa modalidade de avaliação é possível fazer uso mais livre da língua-alvo por ser uma atividade diferente daquelas feitas em sala de aula. Vejamos o trecho que assevera essa afirmação:

[57]

Lúcia: Ela [a segunda prova oral] cria uma situação que tá meio que mecânica, que a gente fez isso na aula, teve isso escrito, só que você só tava falando. Então, assim... Da outra forma, não [da forma da primeira prova oral]. Você tem que se expressar mesmo, né? Contar uma coisa em inglês. Então, assim, isso vai envolver vocabulário, vai envolver gramática, vai envolver tudo! Então eu acho que pra mostrar desempenho, a outra, eu acho a outra bem melhor.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Podemos inferir que, para Lúcia, a avaliação oral da *short story* permite mostrar mais conhecimento de vocabulário e gramática e é menos mecânica justamente por trabalhar com palavras e estruturas gramaticais diferentes daquelas que ela e os outros alunos estão acostumados a usar na sala de aula. Por outro lado também, para recontar a *short story*, Lúcia teve que colocar em prática todo seu conhecimento adquirido da língua-alvo e não somente aquelas estruturas gramaticais e vocabulário específicos que foram selecionados para a segunda prova oral, o que deu a ela mais liberdade para trabalhar com a língua que está aprendendo.

É válido ressaltar que Lúcia era uma das alunas mais proficientes em inglês na turma por já ter cursado e se formado em um curso de inglês em outra instituição antes de ingressar no curso de Letras. Talvez seja esse o motivo pelo qual ela acredita que, na *short story*, ela possa mostrar mais seu conhecimento de língua, uma vez que a avaliação oral de *role-play* delimita mais o vocabulário e a gramática que irá ser avaliada.

A avaliação de *short story* parece ser mais fácil para os alunos que são mais proficientes na língua-alvo. De acordo com Omaggio (1986), narrar histórias no passado é uma técnica de avaliação oral que se aplica mais para os níveis intermediário e avançado de conhecimento de língua. Logo, aqueles alunos que estão no nível inicial da aprendizagem de línguas poderão encontrar mais dificuldades para executar esse tipo de atividade.

Essa percepção apresentada por Lúcia nos faz perceber que cada sujeito irá ver a avaliação oral de uma forma única. Ou seja, quando nos posicionamos a favor ou contra um certo tipo de prova oral, levamos em consideração nosso conhecimento de língua, nossas crenças e percepções acerca do que é ser avaliado. É preciso ressaltar, porém, que cada avaliação oral atende a objetivos diferentes, se baseia em diferentes critérios e pode focalizar tanto conteúdos gramaticais de forma controlada, quanto o valor comunicativo de uma interação.

Sendo assim, passemos agora à análise dos dados fornecidos pela professora Rosa, a fim de que possamos fazer uma comparação entre suas percepções e as percepções dos alunos.

3.6 Percepções da professora sobre qual tipo de prova oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo

Na última entrevista concedida pela professora Rosa, perguntamos se ela acreditava que um tipo de avaliação oral usado durante o segundo semestre de 2006 havia sido mais eficiente do que o outro. A partir da resposta dada, inferimos a seguinte percepção.

3.6.1 O *role-play* testa melhor o conteúdo dado durante o semestre, mas os dois tipos de avaliação englobam gramática e pronúncia

Para Rosa, a avaliação oral que utiliza o *role-play* permite avaliar melhor aquilo que foi dado durante o semestre do que a avaliação oral que utiliza a *short story*. Vejamos a passagem que confirma isso:

[58]

Rosa: Essa última, ela atende melhor o conteúdo. Se eu estivesse testando o conteúdo dado durante o semestre, [eu escolheria] essa última.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Ao analisarmos esse trecho mais detalhadamente, poderíamos dizer que, para Rosa, a avaliação oral de *role-play* testou melhor o conteúdo dado durante o semestre, pois, nesse tipo de prova, os alunos deviam fazer uso de tópicos específicos que foram apresentados durante as aulas e que representavam o conteúdo que foi selecionado para o semestre. Por outro lado, quando Rosa afirma isso, inferimos a percepção de que a avaliação que utiliza a *short story* não aborda diretamente o conteúdo dado durante o semestre. Ou seja, para avaliar conteúdos específicos do currículo selecionado para o curso de Inglês 2, a segunda avaliação oral se mostra mais eficiente, justamente por ser um tipo de avaliação mais controlada, que demarca mais os itens gramaticais e de vocabulário que devem ser usados. O fato de ser mais controlada dá a esse tipo de avaliação um caráter menos comunicativo, já que o foco da abordagem comunicativa está nos atos comunicacionais (Widdowson, 1994).

Precisamos considerar, porém, que o conteúdo selecionado para um curso baseado na abordagem comunicativa, não se delimita somente à transmissão de estruturas gramaticais e vocabulário.

Rosa exprime a idéia de que, na avaliação de *short story*, é preciso usar outros tipos de habilidades e estratégias, como é ilustrado no exemplo a seguir.

[59]

Rosa: A outra [avaliação da *short story*], ela é bem global, né? [...] Os meninos precisariam de habilidades outras que, talvez, eles tivessem que buscar recursos sozinhos. Usar, assim, estratégias sozinhos.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Além de itens gramaticais e de vocabulário, o ensino de língua (incluindo atividades de sala de aula, tarefas de casa e avaliações escritas e orais) deve englobar também, de acordo com Cardoso (2003), uma série de características para que a aprendizagem ocorra de fato a partir de uma perspectiva comunicativa. São elas: usar a língua-alvo de forma consistente, promover atividades com interação e cooperação, fornecer experiências significativas de leitura, entre outros. Baseando-nos nessas características, percebemos que o primeiro tipo de avaliação proposto por Rosa buscava contemplar esses outros aspectos do ensino de línguas comunicativo, como o uso de estratégias.

Por outro lado, a professora Rosa parece acreditar que os dois tipos de avaliação usados por ela, no segundo semestre de 2006, na turma pesquisada, permitem avaliar tanto o critério “gramática” como o critério “pronúncia” de forma satisfatória, independente do conteúdo selecionado para a avaliação oral. Vejamos o excerto que assevera essa afirmação:

[60]

Rosa: Assim, porque pra testar pronúncia, tudo bem. Pra testar gramática todos os dois. Elas [as avaliações orais] são muito diferentes em termos de conteúdo e em termos de como eles [os alunos] prepararam.

[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

Notamos que as duas avaliações orais adotadas pela professora Rosa, durante o período que acompanhamos a turma, tiveram critérios semelhantes de avaliação. Portanto,

apesar de se tratar de duas provas orais diferentes, os alunos ainda tinham que contemplar critérios similares (com ressalva no critério “apresentação” que foi criado especificamente para a primeira prova e que avaliava a habilidade de recontar as *short stories*). Percebemos, contudo, que apesar de esses dois tipos de avaliação oral serem considerados comunicativos e terem critérios idênticos, a prova oral por meio de *role-play* mostrou características de uma atividade controlada, em que o valor comunicacional da situação ocupa um segundo plano e o lado estrutural da língua é enfatizado.

Outro fator importante que sedimenta essa percepção é que, geralmente, todos os procedimentos usados na aula de língua da abordagem comunicativa (incluindo as avaliações orais) trabalham, na maioria das vezes, direta ou indiretamente com a gramática e a pronúncia da língua-alvo. Assim, como a gramática e a pronúncia, acreditamos que os dois tipos de avaliação oral escolhidos pela professora Rosa abarcam também fluência e vocabulário. No entanto, no que tange ao vocabulário, entendemos que as duas avaliações trabalham com esse item, mas de forma diferente. Enquanto a avaliação oral da *short story* trabalha com um vocabulário específico, disponibilizado pelo livro e muitas vezes nunca trabalhado em sala de aula, a avaliação oral de *role-play* se utiliza do vocabulário que foi apresentado durante o semestre, baseado no livro didático e disponível para todos os alunos. Sendo assim, poderíamos dizer que, além de englobar gramática e pronúncia, os dois tipos de avaliação trabalham de forma semelhante todos os critérios selecionados pela professora.

Após termos visto as percepções da professora sobre qual tipo de avaliação oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo, passemos para as percepções da professora sobre o ensino de pronúncia na turma participante deste estudo.

3.7 Percepções da professora sobre o ensino de pronúncia

As percepções das quais trataremos nesta seção, foram inferidas por meio da observação de aulas e da sessão de *stimulated recall*, na qual mostramos para Rosa recortes de suas aulas e trechos de entrevistas concedidas durante o período de coleta de dados. O objetivo do *stimulated recall* era promover uma reflexão acerca das diferentes maneiras com que Rosa abordava a pronúncia com seus alunos. Durante as aulas observadas no

período de coleta de dados, notamos que a professora Rosa se mostrava bastante atenta ao ensino de pronúncia. Durante a apresentação do conteúdo, ela enfatizava várias vezes a forma como as palavras deveriam ser pronunciadas e pedia frequentemente que os alunos repetissem sons em coro ou individualmente até que a pronúncia exata fosse alcançada. O trecho da aula abaixo deixa clara a preocupação de Rosa com a pronúncia:

[61]

Rosa: When do we usually have a sore throat?

Lúcia: When you drink something very...

Outro aluno: Cold.

Lúcia: Cold.

Rosa: When you drink something very cold, when you have allergy, when you have a virus... catch a virus, you know? You get a virus, and then it can cause problems here [apontando para a garganta]. Throat. Repeat! Throat.

Todos os alunos: Throat

Rosa: Th... Th... Th... Th... [fazendo o som /?/]. Throat.

Todos os alunos: Th (/?). Throat [pronunciando com o som correto]

Rosa: Throat.

Todos os alunos: Throat.

Rosa: Yes? Th (/?)... R (/r). Throat.

Todos os alunos: Throat.

Rosa: Sore throat.

Todos os alunos: Sore throat.

[Trecho da aula do dia 20/09/2006]

Em nossas notas de campo, ressaltamos repetidas vezes a atenção que a professora prestava à pronúncia, como podemos ver no trecho a seguir:

[62]

O conteúdo trabalhando ainda é *countable/uncountable nouns*. Mais uma vez a professora se mostra preocupada com a pronúncia dos alunos. Nesse momento, ela passa cerca de 10 minutos explicando como pronunciar as palavras corretamente, usando símbolos fonéticos e repetições.

[Trecho do diário da pesquisadora referente à aula do dia 18/09]

Após termos notado esse cuidado, perguntamos a Rosa, logo na primeira entrevista, realizada no dia 13 de setembro, qual peso ela atribuía à pronúncia durante as provas. Segundo a professora, a capacidade de pronunciar palavras corretamente não era a mais focada durante as avaliações orais. Vejamos o excerto em que Rosa afirma isso:

[63]

Pesquisadora: E você acha que a pronúncia nesse tipo de prova oral tem um peso maior na hora da avaliação?

Rosa: Não. Pra mim, pronúncia não.

Pesquisadora: Não?

Rosa: Não. Só se for difícil de entender a palavra que a pessoa quer dizer... Ela está dizendo e não está claro, porque ela não sabe pronunciar mesmo.

[Trecho da entrevista concedida antes da primeira avaliação oral]

Durante o decorrer do semestre de coleta de dados, procuramos observar mais atentamente como a professora ensinava, corrigia e avaliava a pronúncia de seus alunos. Feito isso, propusemos à professora, ao final do segundo semestre de 2006, uma sessão de *stimulated recall* para que pudéssemos comparar seu discurso e suas ações. Para realizar essa sessão de *stimulated recall*, lançamos mão de diferentes dados que nos eram disponíveis: filmagem das aulas, transcrições de entrevista e fichas feita por Rosa que continham as notas da primeira avaliação oral feita pelos alunos naquele semestre.

Sendo assim, nesta sessão, primeiramente reproduzimos um trecho da aula do dia 18 de setembro de 2006 que havia sido filmada. Em seguida, lemos um trecho da entrevista concedida no dia 13 de setembro e, depois, mostramos algumas notas dadas pela professora aos alunos na primeira avaliação oral. Todos esses dados estavam relacionados ao item de pronúncia.

Analisando todos esses dados, percebemos um certo conflito entre o modo como a professora trabalhava pronúncia durante as aulas e a maneira como ela cobrava esse item durante as avaliações orais. A partir disso, sugerimos uma discussão acerca desse conflito, na qual notamos que a professora apresenta duas diferentes percepções sobre o ensino de pronúncia nas aulas de língua.

3.7.1 A pronúncia como um item a ser abordado na sala de aula

Durante a sessão de *stimulated recall*, perguntamos à professora porque ela enfatizava o ensino de pronúncia no decorrer das aulas, e, nas avaliações orais, tratava esse item como secundário. Diante desse questionamento, Rosa mostrou sua percepção de que a pronúncia é um item que deve ser ensinado e corrigido durante as aulas, mas que, nas

avaliações orais, merece destaque somente à medida que os erros atrapalham a comunicação. Confirmamos o excerto que mostra essa percepção:

[64]

Rosa: Eu acho que pronúncia é um dos critérios ali, né? Mas, assim, eu acho que eu tenho que dar. Se tem problema de pronúncia, eu tenho que dar aula de pronúncia. [...] Quando você está conversando, que você não está prestando atenção, que tem que pronunciar corretamente ou não, então você pronuncia de forma não correta muitas coisas. Mas, se eu estou ensinando, eu acho que ele tem que saber sim qual é a regra, qual é forma. E aí, ele vai saber estudar, por exemplo, e saber se corrigir quando precisar. Mas como eu também não sou corrigida enquanto eu estou falando, às vezes, então, os meninos quando estão fazendo as apresentações, eu acho importante corrigir quando precisa.

[Trecho da sessão de *stimulated recall*]

Olhando mais atentamente esse excerto da entrevista concedida na sessão de *stimulated recall* por Rosa, inferimos que ela considera a pronúncia como um item que deve ser trabalhado em sala de aula, assim como a gramática, o vocabulário etc. e que, da mesma forma com que ela dá explicações gramaticais, Rosa dá também explicações fonéticas e faz correções referentes à pronúncia. No entanto, quando esse conteúdo é cobrado durante as avaliações orais, já que não é possível abranger pronúncia na prova escrita, entendemos que Rosa acredita que esse item não merece tanta ênfase como durante as aulas, já que o que está em foco no momento da avaliação oral é a capacidade que os alunos têm de se comunicar usando a língua-alvo.

No trecho a seguir, mostramos de forma mais clara essa idéia de Rosa de que a pronúncia do aluno só deve ser corrigida no momento da avaliação oral quando a palavra pronunciada erroneamente dificulta o entendimento daquilo que se quer falar. Vejamos:

[65]

Rosa: Eu acho importante corrigir quando precisar, mas não no discurso dele ali [no momento da avaliação oral]. É como eu falei, se ele se fez entender, passou a idéia que ele estava querendo passar, não é por conta de ele falar *what* [/wati/] ou *what's* [/watis/] que eu não vou entender e que no contexto isso não vai ser entendido.

[Trecho da sessão de *stimulated recall*]

Essa percepção de Rosa em relação ao ensino e à avaliação da pronúncia demonstrou um afastamento entre aquilo que a professora aborda em sala de aula e a forma como ela cobra o mesmo item na avaliação. Esse afastamento, por sua vez, favorece de certa forma a nota dos alunos, já que poucos são severamente avaliados no que tange à pronúncia. Ao adotar uma postura mais positiva em relação à avaliação da pronúncia, inferiríamos que esse afastamento mostra uma visão mais justa, pois nem tudo que é ensinado em sala de aula deveria ser cobrado exatamente da mesma forma nas avaliações.

Diante disso, consideramos que Rosa se mostra mais concentrada no ensino da pronúncia do que na avaliação desse item. E, além desse fator, é preciso lembrar que a professora também se mostra mais atenta ao valor comunicativo da mensagem que os alunos transmitem durante a avaliação oral do que na forma do que é dito. Essa atenção de Rosa faz com que percebamos que ela se atém, mais uma vez, aos princípios da abordagem comunicativa que visam muito mais do que apenas a habilidade dos alunos de manusear regras lingüísticas de forma correta, mas, também, o conhecimento de estratégias comunicativas.

3.7.2 A pronúncia deve ser mais trabalhada com alunos iniciantes

Além da percepção de que a pronúncia é um item a ser abordado na sala de aula, a professora Rosa apresentou ainda a percepção de que esse item deveria ser mais enfatizado com alunos iniciantes do que com alunos de níveis mais avançados. Segundo a professora, é no primeiro ano da graduação que os alunos devem se familiarizar com os diferentes sons da língua-alvo para que, mais adiante, possam conquistar mais autonomia na aprendizagem da pronúncia. Vejamos o trecho em que Rosa nos mostra essa percepção:

[66]

Rosa: Eu acho que, no primeiro ano, você vê muito crescimento dos meninos, rapidamente. Daí para frente, é mais devagar mesmo. Eles vão notar isso e a gente também nota muito pouco crescimento. Porque eu acho que isso é até normal mesmo. E assim, no primeiro ano, eu acho que é o momento que eu, talvez inconscientemente, tenho que dar mais [pronúncia], né? E inconscientemente talvez, assim, passar coisas, noções básicas para eles, que eu acho que é daquele momento. Se eles estão estudando plural, os sons também eles têm que saber. Se eles estão estudando passado, o som do *-ed*, nas formas regulares, eles têm que saber. Então, assim, essas noções de diferença que eu acho que se começar ali, logo

no início, facilita para eles depois, sozinhos, a serem mais autônomos, aprenderem sozinhos essas noções. Eles perceberem e depois perceberem adiante, mesmo que isso não seja mencionado pelo professor mais adiante. E acho que é uma base. É bom para eles. Talvez precisem e talvez inconscientemente mesmo eu faça isso.
[Trecho da sessão de *stimulated recall*]

De acordo com as palavras de Rosa, percebemos que ela acredita que é no nível iniciante que noções básicas de pronúncia devem ser ensinadas e também que é nesse nível que a autonomia deve ser consolidada nos alunos. Podemos inferir, por meio dessa percepção da professora, a idéia de que não só a pronúncia dos aprendizes é mais fácil de modelar quando se trata de iniciantes, mas também seus comportamentos. Dessa forma, ações como transcrever foneticamente e repetir palavras para aprender sua pronúncia, quando são ensinadas e reforçadas logo no início da aprendizagem, serão internalizadas pelos alunos e passarão, então, a ser repetidas durante todo seu processo de ensino e aprendizagem.

Analisando o trecho de número 66 mais atentamente, entendemos que essa percepção de Rosa está sedimentada na noção do ensino de línguas que promove a autonomia. Segundo Dickinson (1994), a autonomia é muito mais do que um método e, sim, uma meta a ser alcançada. Para esse autor, para atingir o objetivo de ensinar aos alunos a autonomia, é preciso que professores comecem logo no início da aprendizagem a incutir a idéia de que os alunos é que são responsáveis pelo que aprendem. Esse tipo de prática deve se prolongar durante todo o processo de ensino. Assim, os aprendizes assumirão mais responsabilidades sobre sua aprendizagem.

Como forma de instigar a autonomia, Dickinson (1994) oferece quatro sugestões do que professores podem fazer. Dessas quatro, destacamos a quarta: “ajudar os alunos a desenvolver técnicas de aprendizagem (estratégias de aprendizagem) para que ele exercite sua independência” (p. 8). Essa sugestão pode ser relacionada com o tipo de comportamento desempenhado pela professora Rosa. Ao transcrever foneticamente palavras no quadro e pedir que os alunos as repitam, Rosa fornece aos seus aprendizes estratégias de como aprender pronúncia para que eles possam depois, em outros níveis, se espelhar nesse tipo de técnica.

A partir disso, subentendemos que Rosa acredita que a pronúncia deve ser mais trabalhada com alunos iniciantes, pois ela compreende que, nesse momento do processo de

ensino e aprendizagem, é mais provável que eles internalizem a forma correta, por meio dos exercícios de repetição e de transcrição fonética. Apesar de essa forma de ensinar pronúncia permitir que esses alunos possam ser mais autônomos, ressaltamos a importância de tornar os alunos conscientes das estratégias a que estão sendo apresentados, uma vez que esse tipo de esclarecimento poderia fazer com que essas estratégias fossem utilizadas mais formal e sistematicamente.

Na seção seguinte, trataremos dos sentimentos que foram relatados pelos alunos em relação às avaliações orais feitas no período da coleta de dados e veremos como esses sentimentos variam de acordo com cada avaliação oral.

3.8 Os sentimentos dos alunos: um contraste entre as duas avaliações

Como dissemos no capítulo da fundamentação teórica, os sentimentos geram influência sobre o modo como os alunos enxergam e reagem à aprendizagem de línguas. Assim, quando perguntamos aos alunos como eles se sentiram durante a primeira avaliação oral, obtivemos as mais variadas respostas: medo, constrangimento, insegurança, estresse, cansaço, desespero, ansiedade e tensão. No entanto, o fator *nervosismo* foi o mais mencionado nas respostas. Dos quatorze alunos entrevistados após a avaliação de *short story*, nove afirmaram que se sentiram nervosos durante essa prova oral. Vejamos os trechos que asseveram essa afirmação.

[67]

Aninha: Eu fico meio nervosa.

Pesquisadora: É? Por quê?

Aninha: Ah! Medo de falar errado, de fazer uma construção errada. A professora vai perceber, vou acabar perdendo ponto. Nossa. É difícil.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[68]

Julieta: Ah! [Eu sinto] muito nervosismo, mas eu sei que isso é normal.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[69]

Audrey: Ah! Eu me sinto nervosa!

Pesquisadora: É?

Audrey: Nervosa, insegura.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[70]

Michelle: Eu ficava muito nervosa [...]. Se bem que tem gente que fala assim tão calmo. Parece que organiza tudo direitinho na hora de falar, mas eu fico com pressa. Eu fico pensando: “Ai. Acho que eu tô demorando demais”. Então, assim, às vezes eu até sei que jeito é o certo, mas eu não falo porque eu fico com pressa de arrumar, de falar logo.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[71]

Édipo: Bom, eu fico muito nervoso até começar. Tipo assim, na hora que eu começo também aí eu empolgo na frente. Você viu, né? Só que, assim, eu fico muito nervoso.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[72]

Helena: Ah! Geralmente, antes eu fico muito desesperada, muito nervosa. Não consigo controlar isso. Durante [a avaliação oral], eu não vejo nada, eu só falo. Eu não tenho sentimento nenhum. Eu só falo e, assim, raramente eu até penso no que eu estou falando. É uma coisa mais mecânica. Só falo, assim, o que eu preparei.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[73]

Rebeca: Ah! Eu fico nervosa, começo a tremer, as pernas também tremem.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[74]

Pedro: Acho que só o nervosismo mesmo, né?

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[75]

Cecília: [Eu me sinto] nervosa. [...] Porque eu tô exposta. Vai todo mundo ouvir o jeito que eu tô falando e tal.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

Partindo da perspectiva de Brown (1994), inferimos que os alunos se sentem nervosos não no momento de receber a língua-alvo, mas, sim, quando devem responder ao contexto comunicacional de ser avaliado nessa outra língua. Assim, esses alunos atribuem seus próprios valores para essa situação. Ao analisarmos as respostas dadas pelos alunos, devemos considerar um importante fator. Apesar de esses nove participantes compartilharem do mesmo sentimento durante a avaliação, lembramos que o nervosismo de cada um é resultado de crenças, percepções, idéias e visões de mundo únicas. Ou seja, a justificativa para o nervosismo de cada aluno é diferente. Enquanto a aluna Aninha tem

medo de falar errado e perder pontos, Michelle se preocupa com o tempo de sua fala e Cecília, por sua vez, se sente constrangida de falar em frente de toda a turma.

Em termos gerais, deduzimos que a avaliação oral de *short story* causa nervosismo nesses alunos, pois nela era preciso que os alunos se preparassem com grande antecedência e, também, porque nesse tipo de avaliação os alunos entravam em contato com estruturas gramaticais e palavras que não haviam sido necessariamente trabalhadas durante as aulas. A soma de todos esses fatores resultava em um grande desafio para os alunos.

Por outro lado, observamos que os sentimentos relatados após a segunda avaliação oral – *role-play* – diferiram daqueles relatados na primeira avaliação. Enquanto na avaliação oral de *short story* os alunos se sentiam, em sua maioria, nervosos, na avaliação de *role-play*, os alunos, em sua maioria, se disseram mais tranquilos ao fazer a segunda avaliação. No total, quatro alunos ainda se sentiram nervosos, porém seis afirmaram se sentir mais calmos durante a segunda prova oral. Vejamos os excertos que confirmam esses sentimentos:

[76]

Aninha: Eu tava mais segura [na segunda avaliação oral]. Antes eu tava pensando que ia ser mais difícil, mas, assim, quando as meninas começaram a falar e a gente lembrou que tinha umas coisas pra falar, eu acho que eu fiquei mais calminha.
[Trecho da entrevista concedida após a segunda avaliação oral]

[77]

Mara Dalila: Eu achei mais tranqüila. Por exemplo, a parte que eu fiz tinha que falar sobre como ir num café e pedir alguma coisa e isso ela já tem falado com a gente mais em sala de aula. Aí, eu achei mais tranqüilo. Eu me senti mais a vontade do que da outra vez.
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[78]

Michelle: Assim, eu até fiquei tranqüila, porque eu e a Helena, a gente já tinha estudado antes, né? Quando a gente pegou, assim, a gente ficou super feliz, porque a gente já tinha estudado, lido essa parte. A gente tava, assim, meio que sabendo. Então, eu achei bom. A gente ficou tranqüila, né, porque a gente já tinha feito.
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[79]

Pedro: Nessa [segunda avaliação oral] eu fiquei mais tranqüilo. Acho que por não ter ninguém na sala assistindo. Só mesmo a professora. A gente estava fazendo a prova para ela só, né?
[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[80]

Cecília: Eu tava calma [na segunda avaliação oral]. Eu fiquei mais à vontade, eu acho que é porque eu não tive que ficar em pé em frente da sala e com todo mundo me olhando. Parecia que a gente tava conversando normalmente.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

[81]

Pesquisadora: Você ficou nervosa [nessa segunda avaliação oral]?

Alice: Não. Não, porque era eu, a Cecília e a Rosa, sabe? Então, não tem como. Eu fico nervosa com todo mundo, quando tem que apresentar uma coisa, sabe? Um público. Agora parece que é só uma conversa. Você faz um dialogozinho, a gente acabou de ensaiar e depois conversa com ela. É simples, eu acho.

[Trecho da entrevista concedida após a primeira avaliação oral]

Observamos que a tranquilidade que a segunda avaliação oral suscita se deve a dois fatores. Para Aninha, Mara Dalila e Michelle, a avaliação oral de *role-play* provoca menos nervosismo devido ao fato de elas se sentirem mais seguras e à vontade com o conteúdo que está sendo avaliado. Já os alunos Pedro e Cecília se sentem mais tranquilos por não terem que se expor em frente de todo grupo de colegas.

Constatado isso, entendemos que os vários sentimentos apresentados e descritos pelos alunos participantes deste estudo estão diretamente ligados não só ao ato de serem avaliados oralmente, mas também aos tipos de avaliações a que são expostos durante o processo avaliativo. Notamos que as avaliações orais representam para todos os alunos desta pesquisa um momento de tensão. A tensão, por sua vez, pode aparecer somente antes da prova oral ou pode se prolongar até o final de cada avaliação. Isso mostra a nós, realizadores deste estudo, e aos professores de língua, que não há como ignorar o peso e a importância atribuída ao processo avaliativo pelos alunos e que, para realmente conduzirmos uma avaliação mais humanista, precisamos levar em consideração os sentimentos que são específicos em cada um de nossos alunos.

CAPÍTULO 4

IMPLICAÇÕES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, retomaremos as perguntas de pesquisa apresentadas no início deste trabalho e que nortearam a condução do presente estudo. Ao fazer isso, procuramos responder a cada questão nos baseando nos resultados da análise dos dados apresentados no capítulo anterior. Em seguida, mostraremos também as implicações deste estudo para o processo avaliativo oral, bem como suas limitações. Por fim, apresentamos sugestões para futuras investigações e algumas considerações finais.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Buscaremos, nesta seção, responder às perguntas de pesquisa que foram propostas por nós ao iniciarmos este estudo. Para isso, nos valeremos da análise dos dados que foi apresentada no Capítulo 3.

4.1.1 Como as avaliações orais propostas pela professora participante deste estudo durante o período da coleta de dados refletem as suas ações em sala de aula?

No decorrer do período de coleta de dados, pudemos observar diferentes aspectos das aulas da professora Rosa, bem como das avaliações orais que ela propôs durante o segundo semestre de 2006. A observação das aulas nos mostrou que a professora Rosa segue a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, mas também se baseia no procedimento PPP. Ou seja, apesar de suas aulas enfatizarem o lado estrutural da língua, abrangem também o valor comunicativo daquilo que é ensinado e aprendido na sala de aula. Essa ligação com o ensino comunicacional se tornou mais evidente devido às atividades que Rosa utilizava em sala de aula, que procuravam simular situações do cotidiano, como, por exemplo, ir a lojas, lanchonetes etc. e que foram descritas na seção 3.1.

As avaliações orais dadas por Rosa, no período em que coletamos os dados, por outro lado, foram de dois tipos diferentes. Assim, enquanto a primeira avaliação oral – usando *short stories* – apresentava características que diferiam das atividades feitas em sala de aula, a avaliação oral por meio de *role-plays* mostrava enorme semelhança com os exercícios aplicados aos alunos. A avaliação oral por meio de *short stories* já era uma forma conhecida pelos alunos de testar seu desempenho oral, porém, mesmo assim, ainda causava muito nervosismo, além de ser considerada por eles como um tipo de avaliação oral mais difícil quando comparada com a segunda avaliação oral analisada nesta pesquisa. A avaliação oral por meio de *role-plays*, todavia, proporcionava aos alunos mais segurança, principalmente por se aproximar mais do tipo de atividade que eles executavam em sala de aula.

Sendo assim, compreendemos que a avaliação oral de *role-play* dada pela professora Rosa se assemelha mais às atividades dadas por ela em sala de aula por se tratar de um tipo de exercício que era mais explorado durante as aulas. A avaliação oral por meio de *short stories*, por sua vez, não representava um tipo de atividade feita em sala de aula, mas se enquadra nas várias formas que há para se avaliar oralmente e que procuram englobar o ensino e a aprendizagem da competência comunicativa, princípio tão valorizado da abordagem comunicativa.

Conforme afirmamos no item 3.2 do capítulo da análise dos dados, consideramos a avaliação oral por meio de *role-plays* mais condizente com a realidade de alunos que se encontram em períodos iniciantes da aprendizagem de línguas. Isso se justifica pelo fato de que avaliações orais que requerem a habilidade de recontar histórias exigem dos alunos um maior nível de conhecimento lingüístico e fluência. Acreditamos, ainda, que, com a avaliação oral por meio de *role-play*, que se mostra mais apropriada para alunos que se encontram em níveis iniciantes, os professores de língua terão a oportunidade de avaliar mais o lado estrutural da língua, uma vez que o conteúdo dado em sala de aula é o mesmo que é cobrado nesse tipo de prova oral. Já com as avaliações de *short story*, o professor terá acesso a um outro tipo de conhecimento do aluno que extrapola as estruturas lingüísticas e alcança de forma mais profunda competências mais complexas como a comunicativa.

4.1.2 Quais são e como se relacionam as crenças e as percepções de uma professora e de seus alunos de um curso de Letras sobre avaliação oral?

As crenças e percepções dos alunos e da professora participante deste estudo ora se relacionam, ora se destoam. No capítulo anterior, elencamos as crenças e as percepções dos alunos e da professora que foram inferidas por meio de perguntas semelhantes feitas nas entrevistas. Com essas perguntas, procuramos verificar se professora e alunos compartilhavam crenças acerca do que era ser bem-sucedido em uma avaliação oral e também se comungavam percepções sobre qual tipo de avaliação oral realizada por eles no segundo semestre de 2006 refletia melhor seu desempenho. Apesar de as perguntas passarem por pequenas alterações de acordo com quem estava sendo entrevistado (professora ou alunos), os princípios que as regiam eram os mesmos.

A seguir, elucidamos a relação entre as crenças e percepções da professora e dos alunos participantes.

4.1.2.1 Crenças acerca do que é ser bem-sucedido em uma prova oral

Notamos, por meio das categorias que foram criadas no capítulo anterior para enumerar as crenças, que professora e alunos compartilham de uma mesma crença: em uma

avaliação oral bem-sucedida, faz-se bom uso de gramática, tem-se boa pronúncia e fluência.

Diante dessa constatação, podemos levantar duas hipóteses. A primeira hipótese é a de que tanto a professora quanto os alunos têm a crença de que é preciso fazer bom uso de gramática, ter boa pronúncia e fluência para realizar uma avaliação oral com sucesso. A segunda hipótese, por sua vez, é a de que o fato de a professora apresentar esta crença tenha influenciado seus alunos, fazendo com que eles comungassem de crença idêntica.

Tendo em vista essas duas possibilidades, consideramos que a primeira hipótese parece ser aquela que mais condiz com a realidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Apesar de a maioria dos alunos participantes só ter tido contato com o ensino de línguas na universidade e ter tido aulas de inglês só com a professora participante, inferimos que essa crença está relacionada com os critérios (precisão gramatical, vocabulário, pronúncia e fluência) que são geralmente escolhidos para as avaliações orais da abordagem comunicativa, o que justifica também a existência da mesma crença em Rosa. Não negamos, porém, a possível influência da professora, que representa uma escala superior dentro da hierarquia da sala de aula, e de suas crenças nas crenças dos alunos (Barcelos, 2007). Contudo, não notamos, durante o período de coleta de dados, nenhum momento em que a professora incutisse nos alunos essa crença.

Com base nas outras crenças inferidas neste estudo, observamos que os alunos participantes encontram-se preocupados com diferentes aspectos da avaliação oral, enquanto Rosa foca outros fatores. Crenças como: *falar tudo o que planejou; transmitir a mensagem e fazer o outro compreender; falar sem gaguejar e transmitir o que se quer dizer na língua-alvo; saber improvisar e mostrar que aprendeu*, em que os alunos se atentam para a forma daquilo que dizem, buscando não só se comunicarem, mas também garantir para a professora que aprenderam o conteúdo ensinado, se contrapõem às crenças de Rosa como: *falar com clareza e demonstrar segurança durante o momento da avaliação oral*, em que a professora se atém mais ao lado comunicacional da avaliação do que os alunos. Vejamos o quadro que explicita as crenças e percepções da professora e dos alunos.

| Crenças dos alunos sobre o que é ser bem-sucedido | |
|---|--|
| Crenças sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral: | <ol style="list-style-type: none"> 1- Para ser bem-sucedido na avaliação oral, é preciso se preparar e conseguir falar tudo o que planejou. 2- Ser bem-sucedido em uma avaliação oral é ter fluência, boa dicção, boa pronúncia e falar corretamente. 3- Ser bem-sucedido em uma prova oral é transmitir a mensagem e fazer o outro compreender. 4- Ser bem-sucedido em uma prova oral é falar sem gaguejar no momento da apresentação. 5- Ser bem-sucedido em uma prova oral é transmitir o que se quer dizer na língua-alvo, saber improvisar e mostrar que aprendeu. |

QUADRO 4.6 – Crenças dos alunos

| Crenças da professora sobre o que é ser bem-sucedido | |
|---|--|
| Crenças sobre o que é ser bem-sucedido em uma prova oral: | <ol style="list-style-type: none"> 1- O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral fala com clareza. 2- O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral faz bom uso da gramática, do vocabulário, tem fluência e boa pronúncia. 3- O aluno que é bem-sucedido em uma prova oral demonstra segurança durante o momento da avaliação oral. |

QUADRO 4.7 – Crenças da professora

As diferenças existentes entre as crenças da professora e dos alunos participantes deste estudo adquirem grande validade para mostrar as diferentes perspectivas desses dois sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de compartilharem crenças, ressaltamos que, se aquele que é avaliado tivesse mais conhecimento acerca das expectativas daquele que avalia, talvez a avaliação oral pudesse ser menos tensa para os alunos e gerasse menos frustração para os professores que sentem que os alunos não alcançam os objetivos delimitados para uma determinada avaliação oral.

Em nossa opinião, as sugestões para diminuir essas diferenças são várias: esclarecer de forma enfática os objetivos e critérios selecionados a cada realização de uma avaliação oral (Barcelos, 2007), simular diversos tipos de desempenho oral bem-sucedido para que os alunos possam ter modelos para se espelharem, promover diversas atividades durante as aulas para que os alunos possam aprimorar suas práticas e realizarem com êxito a prova oral, prover aos alunos atividades de sala de aula que se aproximem das atividades selecionadas para a avaliação etc. Uma vez seguidas essas sugestões, acreditamos que o processo avaliativo passará a ser mais produtivo tanto para alunos, quanto para professores de línguas.

4.1.2.2 Percepções sobre qual tipo de avaliação oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo

As percepções da professora e dos alunos participantes inferidas por meio das perguntas feitas nas entrevistas não coincidiram em sua maioria. Conforme dissemos no capítulo da fundamentação teórica, as percepções se diferenciam das crenças uma vez que as percepções são apenas opiniões expressas por indivíduos acerca de um determinado assunto e não implicam ou condicionam, necessariamente, comportamentos e concepções. Dessa forma, ressaltamos que, dentre as quatro percepções dos alunos que foram categorizadas no capítulo de análise dos dados, somente uma coincidiu com parte da percepção relatada por Rosa.

De acordo com a professora participante, a avaliação oral de *role-play* testa melhor o conteúdo dado durante o semestre. Essa percepção se assemelha à dos alunos quando dizem que esse tipo de prova oral mostra melhor para a professora o que foi aprendido. Assim, essas duas percepções se relacionam já que Rosa e os alunos participantes reconhecem que a avaliação oral por meio de *role-play* trata mais diretamente dos conteúdos abordados em sala de aula.

Lembramos que as outras percepções relatadas pelos alunos, tais como: *no role-play o uso da língua é mais espontâneo; a avaliação de role-play é menos tensa e a short story é menos mecânica que o role-play e nela é possível mostrar mais conhecimento de vocabulário e de gramática* não foram expressas por Rosa. Entendemos que as percepções narradas pelos alunos participantes podem constituir informação importante para os professores de línguas, já que quando professores têm em mãos esse conhecimento podem explorar mais um tipo de avaliação do que outro quando quiserem focar mais o conteúdo, o uso espontâneo da língua-alvo, usar uma prova oral em que a produção é mais livre ou mais controlada ou oferecerem uma avaliação oral menos estressante. Vejamos os quadros que mostram as percepções dos alunos e da professora.

| Percepções dos alunos sobre as duas avaliações orais do semestre | |
|--|--|
| Percepções sobre qual tipo de prova oral melhor reflete o | 1- No <i>role-play</i> o uso da língua é mais espontâneo. 2- A avaliação feita com <i>role-play</i> é menos tensa. 3- A avaliação feita com <i>role-play</i> mostra melhor para o professor o que foi aprendido. |

| | |
|----------------------------|--|
| desempenho na língua-alvo: | 4- A <i>short story</i> é menos mecânica que o <i>role-play</i> e nela é possível mostrar mais conhecimento de vocabulário e de gramática. |
|----------------------------|--|

QUADRO 4.8 – Percepções dos alunos

| Percepções da professora sobre as duas avaliações orais do semestre | |
|--|--|
| Percepções sobre qual tipo de prova oral melhor reflete o desempenho na língua-alvo: | 1- O <i>role-play</i> testa melhor o conteúdo dado durante o semestre, mas os dois tipos de avaliações englobam gramática e pronúncia. |

QUADRO 4.9 – Percepções da professora

A justificativa de as percepções de Rosa e dos alunos participantes pouco se relacionarem pode estar também no fato de que essas duas partes apresentam papéis diferentes, uma vez que, para Rosa, que é aquela que avalia, se torna difícil saber qual avaliação é mais, ou menos, tensa para os alunos. Além disso, é preciso considerar que professor e aluno possuem bagagens de conhecimento distintas. Enquanto os alunos apresentam a perspectiva de que a avaliação oral é um tipo de avaliação nova e pouco praticada em outras disciplinas, Rosa compreende melhor o que cada tipo de avaliação implica, qual objetivo se pode alcançar ao escolher uma ou outra forma de avaliar oralmente.

Com base nisso, compreendemos que as crenças e as percepções de uma professora e de seus alunos de um curso de Letras sobre avaliação oral ora se relacionam, ora se destoam. Como em qualquer situação em que há duas partes distintas, professora e aluno apresentam crenças que refletem os papéis que desempenham na sala de aula e percepções que expressam sua forma de interpretar aquilo a que se é submetido ou que é necessário implementar em uma determinada circunstância. As crenças e as percepções inferidas dos alunos e da professora participante nos mostram diferentes perspectivas desses dois lados da sala de aula de língua que, se aproximadas, poderão trazer inúmeros benefícios para ambas as partes.

4.2 Possíveis implicações deste estudo para a formação de professores de língua

Por meio deste estudo, procuramos mostrar quais as crenças e percepções sobre dois

tipos de avaliação oral de uma professora universitária e de seus alunos. Apesar de esta pesquisa se basear na metodologia de estudo de caso, consideramos a existência de diferentes contribuições, bem como a possibilidade de que outros professores e alunos possam comparar suas realidades e acatar ou refutar as sugestões aqui feitas.

Por se tratar de uma sala de aula de língua inglesa que usa a abordagem comunicativa, acreditamos que muitos professores e alunos de língua compartilham não só dos mesmos tipos de atividades e de avaliações orais, mas também dos mesmos anseios, inseguranças e incertezas em suas próprias realidades. Assim, as relações feitas entre as crenças e percepções, as noções de como se deve ensinar pronúncia e os sentimentos aqui relatados podem ser estendidos para outros contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Alunos e professores de outras turmas e outras escolas podem se basear nos dados aqui apresentados para analisar de forma crítica e reflexiva quais são suas crenças, suas percepções e sentimentos em relação às avaliações orais a que são submetidos ou a que submetem seus alunos.

Ao longo desta pesquisa, salientamos a importância de tomar conhecimento sobre as crenças e percepções que estão presentes dentro das salas de aulas de língua, manifestadas tanto nos professores quanto nos alunos. Horwitz (1985, p. 333) já salientava a importância de se conhecerem as crenças dos alunos quando afirmava que “explicitar o sistema de crenças dos alunos é o primeiro passo para seu desenvolvimento como professor de língua estrangeira”. Logo, pesquisas deste tipo nos levam à reflexão de nossas ações em sala de aula, ao planejar uma aula e uma avaliação oral, ao delimitar os objetivos que se deseja alcançar com uma determinada avaliação oral e quais critérios devemos escolher para garantir melhores resultados. Refletir com nossos alunos ou promover a auto-reflexão sobre assuntos que são considerados difíceis de lidar pode abrir portas e nos mostrar caminhos simples a tomar, diminuindo tensões e provendo maneiras mais fáceis de solucionar problemas. Barcelos (2007, p. 62), em uma pesquisa desenvolvida com três professores de inglês como segunda língua e três alunos de um instituto de língua nos Estados Unidos acerca dos conflitos entre as crenças sobre aprendizagem de inglês de professores e alunos, ressaltou que os formadores de professores “devem oferecer oportunidades para que os futuros educadores examinem os dilemas mais comuns no ensino de línguas e ajudar os professores a estar conscientes de suas crenças e negociá-las com as de seus alunos”.

Logo, acreditamos que, com este estudo, demos margem para que Rosa e seus alunos refletissem acerca das avaliações orais e que, conseqüentemente, repensassem suas atitudes dentro da sala de aula de língua, seja como alunos ou como professores. Além de promover a reflexão entre os participantes desta pesquisa, nós, os pesquisadores que conduziram este estudo, também refletimos acerca de nossas crenças e percepções, questionamos nossas atitudes em sala de aula, ora como professores, ora como alunos. Desenvolver esta pesquisa significou andar por caminhos pouco explorados, entrar em contato com idéias e conceitos adormecidos e repensar princípios que tínhamos como certos ou errados.

Gostaríamos de crer, ainda, que, com este trabalho, os alunos participantes, futuros professores de línguas, também puderam refletir sobre a forma como farão avaliações orais em suas turmas, que se lembrarão dos sentimentos experimentados nos momentos de avaliação, procurarão amenizar as tensões e elaborarão provas orais que se aproximem mais dos princípios comunicativos e se distanciem de avaliações controladas que podem pouco contribuir para uma aprendizagem de línguas mais significativa para os alunos.

4.3 Limitações deste estudo e sugestões de pesquisas futuras

Uma das limitações que gostaríamos de destacar em nosso estudo é o fato de as perguntas feitas nas entrevistas, tanto com a professora como com os alunos, não terem abordado outras diferentes crenças. Acreditamos que, se tivéssemos feito perguntas do tipo: ‘como as avaliações orais refletem o que foi aprendido em sala de aula?’ e ‘quais devem ser os critérios e objetivos escolhidos para uma determinada avaliação oral?’, talvez pudéssemos ter tido contato com crenças que nos mostrariam como os alunos relacionam as aulas de língua com as avaliações a que são submetidos e como eles compreendem a complexa questão de critérios e objetivos. Infelizmente, essas limitações só foram notadas quando estávamos analisando os dados, já no ano de 2007. Nessa época, os alunos já estavam estudando em diferentes turmas, alguns já haviam abandonado a disciplina de língua inglesa e optado pela licenciatura somente em português, e outros haviam trancado sua matrícula do curso de Letras.

Além dessa limitação, encontramos também limitações tecnológicas quando fizemos a sessão reflexiva com os alunos e com a professora ao final da coleta dos dados. Nessa

sessão, propusemos que todos respondessem a uma série de perguntas que os encorajavam a opinar sobre quais eram as vantagens e desvantagens de ser avaliado e de avaliar e sobre qual tipo de avaliação oral os alunos escolheriam para avaliar. Por motivos técnicos, o DVD que continha essa sessão não pôde ser acessado. Uma vez com esses dados em mãos, cremos que nossa pesquisa seria mais rica, pois apresentaríamos uma situação em que Rosa e seus alunos discutiram abertamente sobre os vários pontos que foram abordados com cada um desses sujeitos durante as entrevistas. Para evitar esse tipo de imprevisto, seria necessário utilizar mais de um meio de gravação da sessão reflexiva. Ou seja, além da gravação do DVD, seria interessante gravar a sessão também em áudio. Dessa forma, numa pesquisa futura, se uma gravação falhasse, a outra ainda poderia ser aproveitada.

Consideramos, hoje, que o período de tempo que levamos para coletar os dados poderia ter sido de um ano, ou seja, desde o início de 2006 quando os alunos entraram no curso de Letras. Caso assim fosse, inferimos que poderíamos ter desenvolvido um estudo muito mais profundo e longitudinal acerca das crenças e das percepções dos alunos e da professora, tendo como base a evolução de seu desempenho, passando pela primeira avaliação oral feita desde o ingresso na faculdade, até a quarta avaliação, em que eles já estavam mais à vontade em ser avaliados. Por outro lado, um dos fatores que amenizam essa limitação foi a quantidade de instrumentos de coleta de dados que selecionamos para este estudo. Os vários instrumentos utilizados permitiram olhar de diversos ângulos as crenças e as percepções da professora e dos alunos.

Sendo assim, sugerimos que pesquisas posteriores que tratem de tema semelhante a esse abordado aqui trabalhem com um recorte de tempo maior para que o perfil dos alunos e dos professores sejam mais bem traçados e ofereçam, então, resultados mais amplos do cenário da avaliação oral no ensino comunicativo de línguas. Além dessa sugestão, ressaltamos também a validade de uma pesquisa que investigue outros tipos de avaliações orais, como o uso de *speeches*, avaliações orais já elaboradas pelo material didático, bem como provas orais que já são elaboradas pelas instituições de ensino.

Ainda como sugestão para futuras pesquisas, lembramos da importância de verificar o papel que a avaliação oral assume nas redes de ensino público em nosso país, uma vez que a leitura é a habilidade mais focada durante as aulas de línguas. Até que ponto a avaliação da oralidade pode ser protelada no ensino de línguas? Questões como essa podem ser

usadas para nortear um olhar mais crítico em relação ao ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.

4.4 Considerações finais

Os objetivos desta pesquisa englobavam: entender até que ponto as avaliações orais adotadas por uma professora de um curso de Letras refletem suas ações em sala de aula; relacionar as crenças e as percepções sobre avaliação oral de uma professora e de seus alunos de um curso de Letras, propondo uma análise para essas crenças e percepções ;e descobrir até que ponto as crenças e as percepções sobre avaliação oral da professora e de seus alunos do curso de Letras se assemelham ou se diferenciam e quais são os possíveis efeitos dessas semelhanças ou diferenças no processo avaliativo.

Baseando-nos nesses objetivos, em primeiro lugar, consideramos que uma das avaliações orais adotadas pela professora Rosa (a de *role-play*) está bastante relacionada com as ações e atividades que ela exerce em sala de aula. A outra avaliação oral (de *short story*) reflete menos o tipo de aula seguido pela professora. No entanto, entendemos que as duas avaliações orais observadas neste estudo se atêm a pontos diferentes da abordagem comunicativa, que é a abordagem usada por Rosa.

Em segundo lugar, acreditamos que as crenças e percepções de professores e alunos acerca das avaliações orais podem se relacionar ou se distanciar, uma vez que aquele que avalia e aquele que é avaliado percebem de forma quase sempre distintas o momento da avaliação. Notamos que a professora e os alunos participantes desta pesquisa trazem consigo crenças e percepções que variam de acordo com cada avaliação oral que propõem e a que são submetidos e que, apesar da pouca experiência dos alunos com avaliações orais, eles são capazes de perceber qual avaliação se relaciona mais com o conteúdo que foi dado em sala de aula e qual tipo de avaliação desafia mais seu conhecimento de língua.

Em terceiro e último lugar, compreendemos que as crenças e as percepções dos alunos e da professora que participaram deste estudo mais se diferenciam do que se assemelham e que os efeitos dessas diferenças são percebidos claramente na forma com que cada indivíduo se expressa em relação às avaliações orais. Por outro lado, como já mostramos anteriormente, há também semelhanças entre as crenças e as percepções dessas

duas partes. Os pontos que diferem são aqueles que acarretam insegurança e frustrações tanto para os alunos quanto para a professora e que se talvez fossem mais explorados e expostos, tais inseguranças e frustrações poderiam ser amenizadas ou até superadas (Scaramucci, 1998/1999).

Ao desenvolver nossa pesquisa, percebemos que o cenário da avaliação oral dentro da abordagem comunicativa ainda é pouco claro entre professores e alunos de línguas. Conforme apontamos anteriormente, no capítulo da fundamentação teórica, há vários tipos de avaliações orais que são usadas quando se adota a abordagem comunicativa. Porém, o uso de *role-plays* parece ser um dos mais comuns entre os professores de língua. O recurso de *role-play* requer que o aluno assuma um papel, assim como um ator que representa um personagem. Assim, alunos se tornam comerciante e cliente, médico e paciente, entrevistador e entrevistado etc.

A idéia que embasa o uso de *role-play* como tipo de atividade típica para avaliações orais da abordagem comunicativa é a possibilidade que esse recurso oferece de simular situações do dia-a-dia que aprendizes de uma outra língua podem precisar ou precisarão em contextos de uso real da língua-alvo, além de ser uma forma prática de avaliar, já que o professor pode fazer a prova com vários alunos de uma vez só.

Embora o *role-play* seja considerado como uma atividade típica em avaliações orais da abordagem comunicativa, percebemos algumas características que põem em conflito essa noção. A partir disso, começamos a nos perguntar o que de fato caracteriza e define uma avaliação oral da abordagem comunicativa. Observamos, primeiramente, que a avaliação oral por meio de *role-play*, no contexto de nosso estudo, pode ser considerada como uma atividade controlada, uma vez que os alunos sabem exatamente o que devem fazer e quais respostas e perguntas deverão ser elaboradas. A professora, por sua vez, já tem pré-definido e pré-estabelecido as estruturas que os alunos deverão usar para cada situação. Essa pré-definição dos resultados a serem atingidos acontece devido ao fato de esse tipo de exercício ser comum durante as aulas. Logo, o *role-play*, que deveria simular situações da vida real, passa a ser uma avaliação oral em que os alunos sabem claramente o que vão falar e, muitas vezes, já têm suas falas memorizadas para o momento da avaliação.

A avaliação oral por meio de *short story*, por outro lado, mostrou-se mais desafiadora das habilidades comunicativas dos alunos. Essa prova oral fazia com que os

alunos tivessem que explorar um conhecimento mais profundo da língua que já haviam aprendido, uma vez que estavam lidando com uma situação nova e pouco trabalhada em sala de aula.

Sabemos, por meio de nossa própria experiência, que o uso de *role-plays* com o intuito de abordar uma avaliação oral comunicativa é prática comum entre a maioria dos professores de línguas e não se restringe somente à turma que pesquisamos. Por isso é que sentimos a necessidade de enfatizar essa questão. Conforme pudemos perceber, a avaliação oral ainda é tema pouco discutido entre professores e alunos. Por isso, somos acostumados a usar sempre os mesmos tipos de atividades para avaliar, quase sempre sem refletir quais são os princípios por detrás dessas atividades. Scaramucci (1998/1999, p. 123) chama nossa atenção para a necessidade de mudar. Porém, a mudança deve acontecer profundamente e vir carregada de uma nova postura. Ou seja, deverá haver mudanças “na cultura de ensinar e avaliar do professor, em suas abordagens de ensinar/aprender, na visão de linguagem, enfim, nos conceitos, pressupostos e crenças sobre o processo avaliativo para que, aos poucos, possa ser alterada a cultura de aprender do aluno”. Porto e Micolli (2007) tocam em um ponto crucial quando afirmam que “a ausência de um projeto pedagógico, que necessariamente inclui a concepção de avaliação adotada, compromete a qualidade de qualquer programa institucional de ensino e aprendizagem” (p. 60).

Dito isso, ressaltamos a necessidade de repensar a avaliação oral da abordagem comunicativa, analisando de forma crítica os moldes pré-estabelecidos do que é ou não é realmente comunicativo dentro do ensino e da aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

ABELSON, P. R. Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, v. 3, p. 355-366, 1979.

ABRAHEM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: a case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p. 85-102.

ALLEN, J. P. B.; WIDDOWSON, H. G. Teaching the communicative use of English. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 122 -142.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993

_____. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, Minas Gerais, 2006.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. *A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 157-177.

_____. *Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte*. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001. p. 71-92.

_____. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004. p. 123-156.

_____. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

_____. *Pressupostos e interpretações na sala de aula: o conflito entre crenças sobre aprendizagem de inglês de professores e alunos*. In: KEYS, K. (Org.). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas em lingüística aplicada*. Goiânia, GO: Editora da UFG, 2007. p. 43-66.

BENSON, P.; LOR, W. *Conceptions of language and language learning*. *System*, v. 27, n.4., p. 459-472. 1999

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R da. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 134-147.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3.ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPOS, G. P. C. *As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso*. Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Goiás, 2006.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. *O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa*. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Goiás, 2004.

CARDOSO, R. C. T. *The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction – managing theory and practice in the classroom – a booklet for teacher development*. Campinas: Pontes, 2003.

COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 125-142.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In: COLEMAN, H. (Org.). *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 169-203.

COZBY, P. C. *Métodos de pesquisa em ciência e comportamento*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1994. p. 2-12.

DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, M. G. G.; BRUGALLI, M. (Org.). *Avaliação: Novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 2000. p. 11-44.

FARIA, R. C. S. *A concepção de erro na avaliação do desempenho comunicativo de aprendizes de inglês como língua estrangeira*. Belo Horizonte, 1997. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/ Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

_____. *Faça o que eu digo, não o que faço: concepção de erro na avaliação do desempenho comunicativo de aprendizes de inglês como língua estrangeira*. In: KEYS, K. (Org.). *Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em lingüística aplicada*. Goiânia: Editora da UFG, 2007. p. 101-122.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2º ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

_____. *Semeando a Interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

GARDNER, R. C. The social-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, v. 38, n. 1, p. 101-126, 1988.

GARDNER, D.; MILLER, L. *Establishing self-access: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GASS, S. M., MACKEY, A. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

GENESEEE, F. Evaluation. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Org.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 144-150.

GENESEEE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom-based evaluations in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. New York: Oxford University Press, 2000.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learner*. London: Prentice Hall, 1987. p. 145-156.

HORWITZ, E. K. Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign language annals*. v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Ed.). *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press, 1986. p. 269-293.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JOUGHIN, G. *Oral assessment from the students perspective*. Trabalho apresentado na Conferência de Motivação, Aprendizagem e Construção do Conhecimento em Estocolmo, Suécia, 18-21 de junho, 2004.

KAWAMORU, M.; KAWABATA, T.; SHIMAZU, A. Discourse markers in spontaneous dialogue: a corpus based study of Japanese and English. 1998, p. 93-99. Disponível em: <<http://acl.ldc.upenn.edu/W/W98/W98-0316.pdf>>. Acesso em: 14 de out. 2007.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V. J. A look at student's concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

LOPES, C. R. *A avaliação no ensino comunicativo de línguas: uma análise de testes escritos*. Goiânia, 2002. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Goiás, 2002.

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

MAURER, J. K. The language teacher. In: *The language teacher online*. Set., 1997. Disponível em: <<http://www.jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/maurer.html>>. Acesso em: 16 de out. 2007.

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

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: FREDD, B. F. (Org.). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 293-315.

MORAES, R. N de. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 203-218.

MORROW, K. E. Communicative language testing: revolution or evolution. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 143-157.

MUMBY, H. The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*. v. 11, p. 201-225, 1982.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

OMAGGIO, A. C. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, Inc., 1986.

PAIVA, V. L. M. de O. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas, RS: Educat, 2003. p. 219-254.

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PICA, T. Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.

PORTO, C. V. *Percepções de professoras de Letras/Inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso*. Belo Horizonte, 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. 2003.

PORTO, C.; MICOLLI, L. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 35-66, 2007.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In: ESCH, E. (Org.). *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for Information on Language Teaching. 1994. p. 7-18.

_____. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997. p. 114-131.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K.A. *Inglês para crianças do ensino fundamental: visões implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores*. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 79-111, 2006.

ROLIM, A .C. O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 75-88.

_____. CELPE-Brás: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 105-112.

_____. Avaliação: um mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n.4, p. 115-124, 1998/1999.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992. p. 51-66.

SCHULZ, R. A. Focus on form in the foreign language classroom: student's and teacher's views on error correction and role of grammar. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 243-264, 1996.

SILVA, I. M. Importância do sistema de crenças na formação do professor de língua inglês. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2002. p. 63-80.

SILVA, K. A. da. O Futuro do professor de Língua Inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 105-124.

SPOLSKY, B. Introduction: Linguistics and Language Testers. In: SPOLSKY, B. (Ed.). *Approaches to language testing*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

TUDOR, I. Visions of language. In: TUDOR, I. (Ed.). *The dynamic of language classroom*. Cambridge: CUP, 2001. p. 49-103.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 4, p. 99-114, 1998/1999.

WENDEN, A. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, n. 2, p. 86-205, 1986a.

_____. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n.1, p. 3-12, 1986b.

WIDDOWSON, H. G. The teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Org.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 117-121.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA

Questionário de informações gerais

Nome

Telefone:

Email

Endereço:

Nível que está ensinando:

Pseudônimo:

Que curso superior você fez?

Em que ano você concluiu?

Você já fez algum curso de pós-graduação? Quando? Onde?

Onde você estudou inglês?

Por quanto tempo?

Você já lecionou inglês em outra instituição?

Qual(is)?

Por quanto tempo?

Há quanto tempo você leciona inglês?

Você já visitou ou morou em algum país em que se fala inglês?

Qual(is)?

Por quanto tempo?

Há quanto tempo você é professora de inglês nessa instituição?

Você leciona ou já lecionou alguma outra disciplina além de língua inglesa?

Qual(is)?

ANEXO B
QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS

Informações Gerais

Nome:

Idade:

Telefone:

Email:

Endereço:

Período que está cursando:

Pseudônimo:

Há quanto tempo você estuda inglês?

Você já estudou inglês em outra instituição?

Por quanto tempo?

Você dá aula de inglês? Onde? Há quanto tempo?

Você já visitou ou morou em algum país em que se fala inglês? Caso afirmativo, por quanto tempo?

ANEXO C

DIÁRIO DA PESQUISADORA DO DIA 22/11

“No começo da aula, a professora explicou para os alunos que, por questão de tempo, ela não começará a unidade 6. Ao invés disso, ela decidiu dar uma revisão da unidade 5. Os alunos gostaram da idéia. Então, a professora colocou algumas datas no quadro (*tonight, next weekend...*) e disse para eles quais eram seus planos para esse dias. Em seguida, ela elicitou dos alunos as perguntas que eles devem usar para conseguir essas informações e depois passou uma atividade.

O que eu pude perceber é que a maioria dos alunos não tem muitos problemas com esse tópico (*going to/ will*), mas há ainda três ou quatro alunos com dúvidas. Como será que elas irão se sair nas provas escrita e oral? Será que a professora está preocupada com o desempenho delas também? Hoje, dois alunos faltaram. Penso que essa revisão seria importante para eles, já que um deles tem um pouco de dificuldade com conteúdo. Será que faltar aula no dia de revisão atrapalha os alunos nas provas? Ou melhor, será que a revisão realmente ajuda os alunos nas provas?

Depois de os alunos treinarem as perguntas e as respostas, a professora pediu que eles fizessem essas mesmas perguntas para os colegas. Essa atividade é a mesma que eles farão na prova oral. Será que se ela não fizesse essa atividade hoje, os alunos teriam seus desempenhos afetados na hora da prova? Na próxima entrevista com os alunos, quero perguntar se eles estudam realmente para as provas e se eles acreditam que estudar antes ajuda ou não a fazer uma prova melhor.

ANEXO D
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A
PROFESSORA ROSA

1. Entrevista de elaboração da primeira avaliação oral

- Por que você escolheu trabalhar com o livro de *short story*?
- Qual é a pontuação da prova oral?
- Quais critérios serão utilizados?
- Quais são as suas expectativas em relação aos alunos? O que você considera ser um bom desempenho na prova oral?
- Por que você separou as duplas de alunos em ordem alfabética?
- Por que você perguntou a opinião dos alunos sobre a prova oral?

2. Entrevista após a primeira avaliação oral

- Qual foi sua percepção do desempenho dos alunos nessa primeira avaliação oral?
- Qual foi sua percepção da avaliação oral? Foi boa? Atendeu às suas expectativas?
- Qual foi sua percepção quanto aos pares que foram separados em ordem alfabética?
- Você conseguiu seguir os critérios que escolheu para essa avaliação oral?

3. Entrevista de elaboração da segunda avaliação oral

- O que você espera dos alunos nessa segunda avaliação oral?
- Quais critérios você vai utilizar nessa avaliação oral? São os mesmos que você usou na primeira avaliação?
- Qual é a pontuação dessa segunda avaliação oral?

4. Entrevista após a segunda avaliação oral

- O que você achou do desempenho dos alunos nessa segunda avaliação oral? Por quê?

- Você acha que suas expectativas quanto a essa segunda prova oral foram atendidas? Você mudaria alguma coisa? Por quê?
- Você acha que um tipo de avaliação oral foi mais eficiente do que o outro? Por quê?
- Em qual dos dois tipos de avaliação oral você se sente mais segura para avaliar? Por quê?
- Como você se sente ao avaliar o aluno na avaliação oral? Por quê?

ANEXO E

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS ALUNOS

1. Entrevista realizada após a primeira avaliação oral

- O que você acha da avaliação oral? Como você se sente no momento da avaliação?
- Que tipo de avaliação oral você acha melhor? Por quê?
- O que é se sair bem em uma prova oral para você?

2. Entrevista após a segunda avaliação oral

- O que você achou dessa avaliação oral? Foi mais fácil ou mais difícil que a primeira? Por quê?
- Como você se sentiu nessa avaliação oral? Por quê?
- O que é para você se sair bem nessa avaliação oral? Você acha que você se saiu bem? Por quê?
- Qual dessas duas avaliações você acha que reflete melhor seu desempenho? Por quê?

ANEXO F

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A

PROFESSORA ROSA DE ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA

AValiação ORAL

- Marcela: A gente podia começar falando, é... Por que você escolheu trabalhar com o livro?
- Rosa: Com a *short story*?
- Marcela: É.
- Rosa: É. Porque eu escolhi trabalhar com a *short story*. Porque no semestre passado, as experiências que nós tivemos xxxx¹³. Então, nessa fase, esse grupo de inglês. O semestre passado foi inglês 1, hoje é o inglês 2 pela grade nova. É o segundo semestre deles na universidade. É um grupo de iniciantes, né? Tem gente que é bem *beginner* mesmo e tem uns que são *false beginners* e a proposta no semestre passado foi de fazer só *speeches* com eles, né? E, assim, para *beginner* eu acho bem difícil fazer isso, mas foi uma sugestão e fizemos assim duas vezes. A primeira vez foi sobre eles falarem sobre uma pessoa qualquer. Eles podiam pegar gente da família deles, mas eles pegaram gente famosa. E, na segunda vez, foi sobre um lugar, né? E eles pesquisaram isso aí pela internet até. Eles vinham, apresentavam e eu notei dificuldade. É claro, é obvio que eu notei dificuldade. Não só de pronúncia, de palavras, né? Mas também de como estruturar as coisas, porque eles não pegavam e só decoravam. Isso eu acho um ponto positivo. Eles tentavam diminuir a informação, porque eles tinham um limite de tempo para apresentar. Ou eles liam. Às vezes eles até liam em português e tentavam passar para o inglês. Então assim, eu me senti, eu particularmente, um pouco frustrada.
- Marcela: Hum rum. Porque eles não alcançavam o que você estava esperando.
- Rosa: É. Assim, a apresentação foi assim. Eu tive que dar pelo esforço, sabe? A apresentação pelo esforço deles. E quando era muito difícil de entender, né? Aí, a gente dava a nota um pouco mais por aí. Pelo... Se foi muito difícil de entender ou... Nesse parâmetro. Ou menos difícil de entender, o esforço deles de trazer talvez até... Alguns traziam até material extra pra ilustrar. Então, foi mais baseado nisso. E aí, enfim, vamos dizer, dado na sala de aula, o conteúdo, não foi esse conteúdo, não foi testado assim diretamente. Claro que indiretamente foi, né? Mas não diretamente e aí fica difícil de mensurar é... o quanto que a pessoa aprendeu ou não, né? E aí, agora então, isso tudo pra justificar porque que agora vou continuar com a apresentação é... Só que agora, ao invés de ser individual, vai ser em par. A mudança foi essa. Segunda mudança, é... vai ser um tema que eu escolhi. Não é bem um tema, é uma *short story* que nós escolhemos. Eu, junto com outra professora, a gente tinha combinado já de... A gente faz assim, coisas parecidas ou juntas. Aí eu sugeri e ela falou que seria interessante, já que eles já tinham estudado o passado, né? A narração. Eles já fizeram, escreveram composição de história e não só comigo, mas também na prática escrita, na prática oral eu lembro que semestre passado também... não sei se eles já pegaram ou fizeram alguma

¹³ Símbolo adotado para expressar palavras ou trechos inaudíveis.

- coisa, não lembro. Na prática oral 1 foi de contar história, mas na prática escrita eu sei que eles estão fazendo isso também.
- Marcela: E por que você escolheu esse livro?
- Rosa: Bom, esse livro aqui eu já dei, já trabalhei com ele antes. Primeiro, porque ele é de *short story*. As *short stories* não são longas. Ele é um livro. Ele é um *graded reader*. Tem gente que não gosta de trabalhar com *graded reader*, mas eu não tenho muito problema com isso não. Pra mim, tudo bem, né? Eu não vou trabalhar com eles em sala, porque eu até podia trazer uma história que não fosse *graded* pra trabalhar com eles na sala de aula, mas eu ainda acho que não fiz isso e não vou fazer isso agora. Esse livro é um nível elementar, né? Então eu acho que não vai ser difícil pra eles já que eles vão fazer em pares também a leitura. Vocabulário não é difícil. Vocabulário é um vocabulário que eles vão poder encontrar no dicionário. E é um vocabulário, acho que, já com essas estratégias de usar contexto, de usar, é... conhecimento prévio, eles serão capazes de ler. Cada par então, vai ser em dupla, nós teremos sete duplas. Cada dupla apresentará uma história diferente. Esse é o elemento que eu acho que vai continuar, o elemento surpresa, que ele vai...”De que ele vai falar?”, “ele vai falar de que lugar?”. E agora, “qual a história dele?”. Pra, assim, pra todo mundo estar interessado.
- Marcela: Quais critérios você vai usar na hora dessa apresentação oral deles, da *short story*? O que você vai olhar?
- Rosa: Olha. Eu, em princípio, agora, assim, eu não tinha pensado muito nisso, não. Mas, como em geral, eu vou falar o que eu faço, que eu fiz em geral, eu vou olhar é... a apresentação como um todo, sabe? A impressão que a pessoa dá ao se apresentar, mas vou olhar também termos lingüísticos, vou olhar é... questão de pronúncia, questão de gramatical mesmo na estrutura, se pôde se expressar usando uma estrutura e vocabulário apropriado, vou olhar. Então são aqueles critérios que a gente tem já faz tempo, de pronúncia, gramática, o *accuracy*, acuidade é...vocabulário e fluência e... cada um, claro, cada um eu vou, a gente vê pensando no nível que nosso aluno estão. Que tipo de fluência que eu espero dele? E muito, eu acho, vai também da questão de preparação. A gente nota quando o aluno preparou ou não, né? É... deixa, às vezes, pra última hora e fala em português quando ele poderia ter pesquisado um pouco mais. A gente sabe que tem o elemento nervosismo também. Você viu hoje na sala de aula. Eu achei ótimo acontecer isso tudo que aconteceu aqui hoje e eu deixei quieto. Eu deixei passar por causa de você. Eu sabia o que tava acontecendo, daí pensei “deixa” por causa de você. Quer dizer, normalmente, eu teria deixado mesmo. Se surge, eu deixo os meninos falarem. Eu teria deixado mesmo. Mas, assim, achei ótimo pra você.
- Marcela: Com certeza.
- Rosa: Aí, então assim, nesse sentido que você viu. Tem gente que gosta de estar... não tem problema em se expor e é uma forma de se expor, aí queria fazer prova só ela e a professora e o outro perguntou se pode fazer, apresentar sentado e ela virou depois e perguntou também se pode apresentar sentada. Não, por mim tudo vem. Eu quero... o que eu não quero é criar problema emocional neles e deixar que isso atrapalhe a apresentação oral deles. Mas você viu que eu também dei uma dica: “Não quero... eu quero que vocês motivem o colega”. Não quero que os colegas durmam. Tem que fazer alguma coisa nesse sentido, né? Ou a entonação deles... Falei então dessa questão.
- Marcela: Seria por isso que você chamou a atenção deles para esse fato da entonação, de...?
- Rosa: Foi. Foi. Também porque com a experiência com esse mesmo grupo... eu estou falando da experiência com esse mesmo grupo. Porque cada grupo é diferente. Em geral, tem muita coisa que é igual. Muita coisa que é igual de um ano pro outro,

grupo, né? Mas esse grupo mesmo, por exemplo, não é a primeira vez que eu me refiro, no caso da Michelle, a Michelle fala baixinho. Parece que ela tem medo de falar. Não sei. Eu tenho até que ter uma conversa com ela, mesmo em português, pra ver se em português ela também fala assim. Aí eu falei assim, porque a Michelle, ela mostra essa insegurança, passa insegurança. Ela é... ela é uma boa aluna, né? Então assim, eu falei justamente pra isso. Fala mais alto, exportação de voz. Ela fala, assim, com medo. Pode falar devagar, não é o problema falar devagar. Mas fica parecendo que ela está pisando em ovos quando ela fala. Então eu falei foi por isso mesmo. Pra que não ocorra o que eu percebi no grupo, já que eles são do meu grupo já do semestre passado. Pra que não ocorra, pra que ela melhore isso, pra poder ajudar os colegas a entenderem também. Não é só ela apresentar, mas os colegas entenderem as histórias. Um momento assim... que, assim, é igual pra todo mundo, eu sei, né? Assim, essa questão da ansiedade. Todo mundo vai sentir isso. Até nesse semestre, eu não sei o que eu vou fazer. No semestre passado, eu me lembro que eu fiz nas duas apresentações, ou foi só na primeira. Acho que foi na primeira mesmo que eu fiz assim... Eu vi que era a primeira vez que eles iam apresentar e eles estavam todos assim. Daí eu cheguei... Não sei se é de interesse, mas eu vou falar. Eu cheguei e falei... Eu não sei como eu comecei o assunto, aí eu mandei... A idéia foi de que relaxasse eles um pouco, né? Antes de apresentar. Aí mandei... A gente levantou, ficou um círculo é... mandei cada um olhar pro rosto do outro. Aí, pra cada um, depois, segurar na mão um do outro. Acho que foi isso que aconteceu. Não me lembro direito, mas foi mais ou menos assim. Aí, depois, a gente dá aquele grito que tem na ioga do... acho que é leão que eles chamam, que sai de dentro. E todo mundo dá um grito daqueles antes de começar apresentar. Aí, todo mundo deu. Todo mundo junto. Um, dois, três. Todo mundo deu o grito. Aí, eles riram um pouco tal, sentaram e aí começaram.

Marcela: E você achou que isso fez diferença?

Rosa: Pelo menos um pouco. Talvez não muito, não. Eu acho que não é tanto assim, não, mas é mais um... quebrar só um pouquinho. Quem vai ficar, na hora que entra e vai começar, acho que aquela sensação pode começar... aquela coisa da ansiedade, o coração bater forte e tal começa de novo. Mas, assim...

Marcela: Foi uma ajuda, né?

Rosa: Foi. No final do semestre então, tenho... poucas pessoas fizeram um, um... *feedback* do semestre, né? Eu até vou ver se tem alguma coisa do semestre passado, mas eu posso pedir esse semestre de novo um *feedback*, né? Essa questão da apresentação. Talvez dê aqui, talvez eu faça então já nesse e faço depois de cada um. Eu vou fazer então. Porque daí eles vão ver, notar a diferença: Como foi trabalhar com o colega? Como foi fazer... Você viu a hora que eu falei assim: “Eu vou dar o tópico!”?

Marcela: Hum rum.

Rosa: Alguém aqui, nessa ponta aqui falou assim: Ai que bom! Isso é bom! Alguém falou assim. Não sei se foi a Cecília que tava sentada aqui. Depois eu pedi pra mudar de lugar, né? Mas, falou assim: É bom!

Marcela: Eles se sentem mais confortáveis de já ter uma coisa preparada e eles só terem que trabalhar em cima disso.

Rosa: É. E foi também por isso que eu fiz um pouco da apresentação, pra ser um pouco uniforme também, essa questão: “Do que vocês podem falar?”. Aí eles vieram com a ... como eles fazem em literatura, né? Já que eles vão apresentar uma história então eles já sabem o que eles têm que falar.

- Marcela: Certo. Outra coisa. Qual é a pontuação da prova oral no seu programa? A prova escrita e a prova oral tem o mesmo...
- Rosa: Não. Tem não. Assim... É um ponto de tarefa. Como que é? Ai, eu não sei. Deixa eu ver como é aqui. xxxx. Não é a mesma coisa não. A gente combinou deles terem ponto de tarefa, tem a pontuação da prova escrita e tem a pontuação da prova oral, mas a prova oral nunca é dez. Nunca é dez.
- Marcela: A prova oral tem menos peso que a prova escrita e os exercícios?
- Rosa: Tem. Ai, eu não lembro mais como nós dividimos esse semestre. Posso falar com você depois?
- Marcela: Pode.
- Rosa: Deixa eu só procurar, porque eu não lembro mais. Esse semestre eu acho que... Eu expliquei no início desse semestre que é sempre somado. (pausa) É sempre somado...
- Marcela: Mas eu só queria mesmo saber se você dá mais peso pra prova escrita.
- Rosa: É, porque... Aliás, fica mais peso ainda porque um ponto ainda é de tarefa. Então é assim... É como... Não sei, não deveria ser talvez. Mas, assim, a prova escrita, a média fica... esse ponto, né? Um ponto de prova oral, quatro pontos de prova... Não. Um ponto de tarefa, quatro pontos pra prova oral e cinco pontos pra prova escrita.
- Marcela: Ah tá! Entendi. Você soma e daí tudo dá dez?
- Rosa: Dá dez. Não impede, por exemplo, de eu depois fazer a prova valendo dez, a escrita valendo dez e divido por dois, por exemplo. Pra ficar mais fácil de somar.
- Marcela: Mas por que você coloca quatro pra prova oral e cinco pra prova escrita?
- Rosa: Não tenho critério, não. Não tinha pensado nisso, não. Por que eu faço isso?
- Marcela: É.
- Rosa: Isso. Nunca pensei nisso, não.
- Marcela: Então é uma escolha aleatória?
- Rosa: É. Foi.
- Marcela: Poderia a prova escrita valer quatro e a prova oral valer cinco?
- Rosa: Poderia. Poderia, porque a prova... Poderia. Acho que não tem problema, não. Acho que é uma questão mais de matemática mesmo. Porque se a soma daqueles papeizinhos que a gente leva como critério para a prova oral são quatro itens, não é? E se eu olhar cada item como se fosse um ponto, eu somo dá quatro. Então, assim, um pouco matemático também, sabe? Então, se eu quiser fazer ela valer oito, eu dobro. Se eu quiser que ela valha dez aí, eu tenho que... Quanto vai ser cada um daqueles? É dois e meio? Pode ser. Mas eu acho que por mais... porque eu não pensei muito nisso, não, viu Marcela? Porque eu vou botar quatro, porque eu vou botar... Ponto de tarefa eu sempre dou um. Dou um ponto. Daí o tanto de tarefa eu vou somando e tal e tal e tal. Poderia também até ser mais e diminuir a prova... a prova escrita. Poderia. Mas eu nem pensei em mudar isso não, mas podia.
- Marcela: Tá. Agora outra coisa que eu queria saber. O que você espera dos alunos nessa apresentação? Assim, o que você espera, mas pensando no que seria um desempenho satisfatório pra você? O que você consideraria com um desempenho satisfatório durante a apresentação das *short stories*?
- Rosa: (pausa)
- Marcela: O que valeria quatro pra você?
- Rosa: (pausa) O que valeria quatro pra mim?
- Marcela: O que seria bom? O que seria um desempenho bom pra você?
- Rosa: (pausa) É muito difícil, mas eu sei que quando uma apresentação é boa é quando a

pessoa explica com clareza o que ele tem que falar. Ele vai contar a história, ele explica com clareza a história, sem fazer confusões, por exemplo. Ele vai contar uma história sem fazer as confusões. Que seja claro pra mim o início, o meio e o fim da história. E o que eu falei e sei que pode parecer, assim, estranho, porque a gente sabe que o aluno sempre vai estar, assim, nervoso, mas se ele demonstra isso. Um pouco de segurança. Passar essa segurança que ele sabe. E, claro, muito dessa questão de entender a história tem a ver com a língua que ele vai usar. Então, aí entra a questão da língua. Será que, então, a língua que apesar até de eles terem uns erros. Então se, apesar dos erros, entenderam, né? Mas tem a ver com a língua sim, porque tem gente que faz uma bagunça danada com a língua e aí você não entende a história. Você vai ter que fazer um esforço grande pra entender a história, pra entender o que ele está querendo dizer. Então eu acho que passa por aí.

- Marcela: E você acha que, por exemplo, a pronúncia nesse tipo de prova oral, você acha que ela tem um peso maior na hora da avaliação?
- Rosa: Não. Pra mim, pronúncia não.
- Marcela: Não?
- Rosa: Não. Só se for difícil de entender, por exemplo, assim, a palavra que a pessoa quer dizer. Está dizendo e não está claro, porque ela não sabe pronunciar mesmo.
- Marcela: Então o que você olha mais é se eles são coerentes? Na apresentação, na interpretação?
- Rosa: É... Se vai, por exemplo... se dá pra entender. Se vai ter sentido, é claro. Se não vai ficar uma apresentação confusa. Mas aí, como a avaliação vai ser em cima daqueles pontos não tem um ponto para a apresentação total, mas a gente acaba sendo influenciado por isso também. Acho que é por isso também que você dá o ponto pra pronúncia, porque eu não vou... Apesar de a gente escrever também: “essa palavra está errada, essa palavra pronuncia xxxx”, você escreve lá no lado pra ele, você faz uma lista das palavras que ele falou errado, dos erros que ele cometeu, mas é... você faz isso. Ainda mais que você fica tentada a fazer isso quando você tem isso no papel pra escrever, entendeu? Então, assim, é muito difícil. Você veja o que acontece também. Isso já aconteceu comigo. xxxx. Eu fico satisfeita comigo mesmo quando eu consigo ver cada um daqueles pontos e eu falo: “Nossa, eu fiz uma avaliação e foi em cima”, sabe? Cada um daqueles pontos eu vejo. Acho que eu fui justa. Às vezes, não. Às vezes, eu não sei por que, não sei se é porque eu já estou cansada de ouvir aquela história, logo que eu cheguei eu estava bem atenta e depois qualquer coisa... eu não sei. Eu vou mais assim, um pouco pelo total, pela impressão que me dá. Às vezes eu perco e falo assim: “Não prestei atenção”. Não é que eu não prestei atenção, mas eu assim... não consegui é... é ver, separar cada um. Então vai pela impressão. Então já teve vezes de eu entregar o papel só com a nota, a média.
- Marcela: E isso te incomoda? De entregar só com a média?
- Rosa: Incomoda, porque o aluno vai querer saber. Incomoda por isso. Porque o aluno vai querer saber e depois eu dei a média justamente porque eu não consegui muito bem separar. Como é que eu vou falar isso pro aluno? Entendeu? Eu acho que o aluno espera ouvir isso. Aí então eu tenho que ver um jeito de explicar isso pro aluno.
- Marcela: Ele espera que tenha ali a nota certa de pronúncia, a outra de fluência e a outra de...
- Rosa: É Então assim, outra forma que eu usei também, que eu posso até usar, porque eu falei para você que eu não pensei ainda, que pode ser essa que é a mais comum

- que eu tenho. Pode dividir em duas partes. Eu acho que pode ser bem fácil, porque é ou *accuracy* e *fluency*. Aí em *accuracy* "eu vou ter *accuracy*: pronúncia, vocabulário e gramática e em *fluency*, *fluency*, em geral a fala dele. Eu posso colocar até, dentro do que xxxx *fluency* que não é, a desenvoltura dele em termos da apresentação. Se a postura dele, a atitude dele ao estar apresentando, né? Ou eu posso até colocar vocabulário junto com fluência também, porque...
- Marcela: São coisas relacionadas.
- Rosa: Então assim, posso fazer essa, porque talvez fique até mais fácil, né? Porque essa questão igual você perguntou de pronúncia, essa questão de pronúncia pra mim é difícil você falar assim: "A pronúncia dele é boa"
- Marcela: Eu observo que você corrige muito a pronúncia deles aqui, durante as aulas. E eu queria saber qual que é a importância disso também. Porque, querendo ou não, pra muitos professores a prova oral é pra olhar pronúncia, né? Pra ver se ele está falando bem.
- Marcela: Outra coisa que eu fiquei pensando: por que você separou a turma em ordem alfabética?
- Rosa: Eu tive um click, não sei se foi ontem ou hoje na hora que eu tava tomando banho pra vir pra cá. Foi um click, porque eu fiquei pensando... já que eu vou dividir, eu fiquei pensando: "Já que eu vou dividir os meninos em duplas, eu sei que tem gente que tem dificuldade em interpretar, na leitura não. Se você pegar... vou nomear aqui. Tem a Julieta que tem dificuldade, tem a Patrícia, tem a Bianca. A Patrícia principalmente que são tímidas. A Julieta e a Patrícia, a Patrícia porque entrou agora a Julieta já é enturmada com as meninas já do semestre passado, a Patrícia não. E como eu sei que tem os casaizinhos, entre aspas, né? Igual a Aninha. A Aninha tem dificuldades também, mas a Aninha é... tem problema de estrutura, de escrever, muita coisa parecida com o português e que a Julieta, apesar de toda a dificuldade da Julieta, a Julieta na hora de escrever não tem muita. Mas a Julieta e a Aninha andam juntas e se eu deixasse elas iam ficar juntas de novo. Como eu quero que seja uma apresentação, assim, boa pra todo mundo e não ter assim, um grupo forte e um grupo fraco xxxx, eu separei. Aí eu pensei: "Como eu vou separar?". Eu podia fazer aleatoriamente. Pega um.... Eu sei que ela melhorou muito, mas deixar as duas que eu sei que vão ter dificuldade juntas, eu acho que não era justo. Primeiro que se eu misturar uma pessoa que tem dificuldade com uma que não tem dificuldade vai favorecer a que tem dificuldade. A que não tem dificuldade não vai favorecer, mas ele já não vai precisar muito. Então, o objetivo então era realmente poder fazer isso pelo o outro e não só, acho que principalmente no caso de uma apresentação oral, né? Principalmente na apresentação oral. Eles vão ter que treinar, então. Você viu que eu fiz, que eu frizei: "Eu quero que todo mundo apresente". Não é também porque você sabe mais que eu que você vai falar mais do que eu. Você é menos desinibido, você, é? Não é por isso. Eu fiz questão de frizar isso. Que eles falem, mais ou menos, a mesma quantidade de... durante a mesma quantidade de tempo e, mais ou menos também, a mesma quantidade de conteúdo também.
- Marcela: E você ficou satisfeita com essa divisão?
- Rosa: Pois é. Então aí eu pensei: "O que eu vou fazer?". Porque se eu tirar um papelzinho assim, número, pode cair de novo quem, é....
- Marcela: Duas pessoas com dificuldade.
- Rosa: Duas pessoas com dificuldade, né? Aí, uma coisa que eu pensei é olhar pela chamada e foi o que eu fiz e eu mexi na chamada, na ordem da chamada pra dar certo. Pelo menos os dois últimos pares. Porque tava dando certo na hora que eu

- olhei até chegar no final da chamada. Quando chegou no final, eu vi que eu teria que mexer e mexi. Foi o caso da Cecília com a Patrícia e o Pedro com a Rebeca.
- Marcela: Mas a Rebeca, eu pensei... Porque o Pedro tem o inglês bom e a Rebeca também.
- Rosa: Também. A Rebeca também. A Rebeca estuda aqui no Centro de Línguas, ela não tem a dificuldade que tem a Julieta, a Aninha e a... Mas é diferente. O Pedro ainda é melhor que Rebeca e a Cecília, no caso, se ficasse... Como é que ia ficar? Xxxx (A professora procura a lista de chamada para conferir a ordem original). Então, é Rebeca com Pedro e Cecília com Patrícia. É, porque ia cair assim: Rebeca com Patrícia e Pedro e Cecília. Então Pedro e Cecília são duas pessoas, são dois alunos que são muito bons, por exemplo. E a Patrícia com a Rebeca... a Rebeca é boa, mas ela... mas ela não é, por exemplo, como a. A Cecília ainda tem mais conhecimento. Acho que daria, porque a Rebeca é uma menina que vai atrás, que estuda. Ela daria conta de preparar bonitinho.
- Marcela: E outra coisa. Você perguntou a opinião deles. O que eles acharam da escolha das *short stories* e tal. Qual que é o objetivo disso? Por que você faz?
- Rosa: Tudo eu faço. Geralmente, eu pergunto: “O que vocês acham? Vocês gostariam?”, né? Pra não ficar uma coisa muito imposta, mas aí eu pensei que você ia perguntar: “E se eles não gostassem?”
- Marcela: Eu ia te perguntar agora!
- Rosa: Pois é. E se eles não gostassem? Aí eu teria que convencê-los ou eu ficaria numa sinuca. Eu teria que pensar. Falar assim: “Então vamos pensar! O que nós podemos fazer?”, né? “Vocês querem escolher vocês mesmos?”. Dependeria muito da conversa aqui. Ou eu forçaria a barra, claro. Ou não, é claro. São as duas opções que eu tenho. Ou não e a gente encontraria alguma coisa diferentes pra fazer. Ou eles escolheriam o que eles quisessem fazer...
- Marcela: E se eles sugerissem fazer uma prova oral mais tradicional? Você aceitaria?
- Rosa: Aceitaria, porque minha proposta pra última prova oral vai ser essa. E eu falei isso aqui mais ou menos, hoje.
- Marcela: Daí no caso você inverteria?
- Rosa: Ou não. Eu faria as duas do jeito que eles quisessem. Eu deveria ter proposto de jeito diferente. Porque eu já cheguei com a coisa pronta, querendo impor mesmo, né? Apesar de eu sugerir: “O que você quer? O que você acha?” É... que é perigoso pra mim, porque depois pra eu contestar, né? Eu impor aí, né? Eu impor mesmo claramente. Mas eu poderia realmente ter colocado: “Olha eu tenho esse... A gente pode fazer esse tipo de prova, esse tipo de prova, esse tipo de prova... Qual que vocês querem fazer agora?” Poderia ter feito isso.
- Marcela: E por que você queria tanto que fosse essa?
- Rosa: Não sei. Porque eu pensei é... Como eles, a princípio, disseram que gostaram das apresentações que fizeram no semestre passado, eu pensei... E eu não fiquei muito satisfeita e eu pensei: “Vou fazer a prova oral tradicional”, mas eu fiquei pensando neles também ou de fazer as duas. Por isso que eu quero fazer ainda a prova tradicional e assim... Mas, ao mesmo tempo, deixá-los também fazer uma apresentação, né? E, no caso, eu mudei a apresentação, porque eu vou direcionar. Direcionar em termos, assim, pela escolha da história. Eles vão ter a história como base, têm um roteiro a seguir, né? Eles sabem daquele roteiro que nós falamos aqui no quadro hoje, colocamos no quadro. Então pode ser uma coisa mais fácil pra eles. Então, primeiro, pra dar oportunidade também pra eles fazerem duas coisas diferentes. Aquele que não se importa de fazer a prova oral assim. Os que querem fazer individual vão ter sua chance também depois de fazer a prova individual,

separadamente. É uma prova, a primeira, no caso, essa dos livros, nós vamos observar muito mais o conteúdo do livro em si. Essa questão deles poderem comunicar, transmitir uma coisa que eles leram que vai depender muito do que eles entenderam, da compreensão deles e de um trabalho bem individual do grupo ou do par, né? E na prova oral final, que vai ser a prova individual que eu pretendo, então, criar situações ou fazer perguntas e respostas relacionadas ao conteúdo em si que está sendo dado nas aulas que têm no livro. Aí, né, o enfoque é um pouco diferente, né? Aí um pouco dos objetivos mudam, assim, um pouco, né? Aí, então o que eu devo observar mais em uma ou mais do que na outra vai mudar. Vai mudar com certeza, né? E aí da oportunidade então de fazer as duas coisas pra ver se atende ao conteúdo em si, né? E se atende aos alunos também, às preferências dos alunos, né? Eu acho que....

Marcela: Eu acho que é mais democrático assim também, né? Também aí seja uma idéia. E você acha, por exemplo, que esse tipo de prova que eles estão apresentando uma *short story* e um tipo de prova mais tradicional, entrevista, né, esse tipo de coisa. Você acha que uma é mais fácil que a outra? Você considera que uma é mais fácil que a outra?

Rosa: Pois é... Pode ser... Que eu tinha pensado nessa questão das apresentações é a questão da preparação que ele tem. Ele sabe o que espera, o que ele deve fazer na apresentação de *speech*, na apresentação oral. E na prova oral ele tem essa idéia também, porque é o conteúdo também. Eu não vou fugir do conteúdo. Mas ele não sabe, às vezes, exatamente o que eu vou perguntar pra ele. Qual situação que eu vou dar pra ele fazer, desenvolver um diálogo com o colega. Vai ter que ser mais ou menos na hora que ele chegar é que ele vai preparar. Apesar de, como eu tinha falado, o conteúdo também, é um conteúdo que ele já praticou em sala de aula e já estudou, deveria ter estudado. Gramática, vocabulário, não sei o que, não sei o que, não sei o que... Então, assim, nesse sentido a idéia que eu tenho é que pode parecer mais difícil essa segunda que eu vou fazer, que é a individual ou de par. Eu sento aqui e os dois lá e que pode ser constrangedor pra alguns, xxxx mais nervoso. Pra Audrey parece que não é, né, porque ela prefere aquela, né? Então você vê. Eu vou beneficiá-la no final do semestre, enquanto que agora, no início do semestre, não vou. Então, assim, pra outros eu não sei por que não deu pra ver direito a reação dos outros em relação a isso, né? Eu sei o que eu te falei. O semestre passado eles acharam bom, gostaram, né? E como eu falei, parece que, gostaram de pesquisar eu acho, sabe?

Marcela: E, só uma última coisa. Em relação à abordagem comunicativa, né? Esses tipos de avaliações são bastante usados nessa abordagem. Você acha....

Rosa: A de situações.

Marcela: A de situações também.

Rosa: É. A de situações você cria a situação e faz, talvez, como se fosse, como ele faria se fosse um diálogo real acontecendo.

Marcela: Espontânea, né?

Rosa: É.

Marcela: Você se sente confortável em trabalhar com essa abordagem, com esse tipo de avaliação da abordagem comunicativa?

Rosa: Sim. Sim. Eu acho que a avaliação é muito difícil. Eu acho difícil dar nota. Então eu acho que nem... Não sei se isso seria muito... A prova oral em si já é, pra mim, subjetiva. Como é também subjetivo ler uma composição. Talvez ler uma composição ainda é um pouco mais fácil do que a oral, porque na oral as palavras se perdem e você não lembra e não tem como voltar. Na escrita, você está sozinha,

você com o papel do aluno, que o aluno te entregou pra ler. Você volta, você analisa, você percebe e tal. Mas, tem critérios tanto pra oral, quanto pra escrita. Pra avaliar uma composição você sempre pega, mas nossa tem muito critério! De escrita eu já peguei um monte, de oral também, mas eu ainda acho que tem um pouco, assim, do que você sente, do *feeling*, sabe? Tem vários critérios, mas também ainda eu, às vezes, eu olho, vou lá... Então, é igual eu falei pra você, na prova oral eu olho aquela folhinha lá eu fico xxxx, assim, feliz com as notas que eu dei. Feliz não por... mas no sentido que eu acho que eu fui justa, que eu soube analisar, sabe? E tem dia que acontece, na maioria das vezes, eu não fico feliz. Eu fico insegura mesmo, sabe, apesar dos critérios. Eu me sinto insegura, então não gosto, não gosto. Se eu pudesse, eu não faria. Mas é aquela história. Você vai me perguntar: “Mas por que você então não pode?”

Marcela:

É.

Rosa:

“Você é a professora da sala. Por que você faz prova oral?”

Marcela:

É. Por que?

Rosa:

É... eu acho que é uma questão até de... igual eu falei, assim, tradição também. Por que não? Se é um dos elementos que estão na sala de aula, se é um dos elementos com o qual nós trabalhamos, não é? E que é a questão da fala, o mais difícil para o aluno desenvolver. Por que eu não vou avaliar essa fala, né? Daí eu também podia perguntar por que eu avalio também a escrita. Por que eu dou prova escrita se eu dou tanto exercício...

Marcela:

Por que também na pontuação, às vezes, a prova escrita fica com mais peso?

Rosa:

A prova escrita fica com mais peso. É. Acho que é uma coisa pra pensar mesmo. Igual eu te falei. O xxxx tava aí, eu achei fácil de pontuar assim, né? É. Mas, assim, por que também se é mais difícil eu vou prejudicar o aluno dando a nota maior. Justamente, porque eu acho que pode ser o mais difícil. Ou, inconscientemente, é porque é o que eu acho mais difícil de dar nota?

Marcela:

É. Tem que pensar.

Rosa:

É. Não sei se eu vou chegar a respostas, porque está aí xxxx acontecendo também de eu colocar assim e eu não pensei em mudar. Eu podia ter pensado em mudar, como eu já mudei várias coisas que eu penso e repenso, né, pro outro. Eu fiz isso semestre passado e não gostei. Vou fazer.... Talvez agora com essa reflexão. Eu estou fazendo uma reflexão com você aqui, eu acho que eu estou construindo aqui com você. Talvez com essa reflexão que eu estou fazendo, que eu acho ótima, talvez semestre que vem eu mude.

Marcela:

Que bom então que tem essa oportunidade.

ANEXO G

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A ALUNA ALICE APÓS A PRIMEIRA PROVA ORAL

- Marcela: Alice, eu vou te fazer três perguntas relacionadas com a prova oral que vocês fizeram ontem, está bom? E eu queria que você me desse a sua opinião. Primeiro, o que você acha da prova oral?
- Alice: Ah! É bom. Tem que ter, mas é meio tenso, né?
- Marcela: E por que você acha que tem que ter?
- Alice: Ah. Porque eu tenho que avaliar. Tem que separar um dia, sabe? Não só avaliação todo dia na sala. Tem que preparar alguma coisa, ensaiar, tentar fazer direitinho. Porque a gente vai ter que fazer isso, né, durante o curso, né? Apresentar um trabalho, né, não precisa ser, assim, uma prova oral, pode ser um trabalho. Então eu acho melhor a gente ir se acostumando já.
- Marcela: E qual você acha que é a importância da prova oral, assim, pro seu aprendizado?
- Alice: Ah. Eu sempre olho as palavras que eu não sei pronunciar direito, olho a transcrição, olho o significado. Tem que entender tudo certinho. Não fico preocupada em entender só o xxxx, tem que entender tudo que vai falar.
- Marcela: E, assim, como é que você se sente na hora da avaliação? Da prova oral?
- Alice: A primeira vez foi mais complicada e tal, mais nervosa, mas agora nem tanto.
- Marcela: Você fica calma?
- Alice: Não. Não calma, mas eu fico menos nervosa do que das outras vezes mais ou menos.
- Marcela: E por que você acha que isso mudou?
- Alice: Porque eu já conheço melhor a professora e os alunos.
- Marcela: E, às vezes, você acha que esse conforto que você sente agora está relacionado com o fato de, às vezes, ter mais conhecimento da língua, ou ter mais conhecimentos, às vezes, daquele assunto específico que você está falando ali?
- Alice: É. Acho que essas duas coisas. Tenho mais conhecimento, tenho como falar mais coisas e, não sei, eles são muito fáceis, sabe? Era interessante e era fácil. Não era como contar a história pra alguém, normal...
- Marcela: Agora, me diz, que tipo de avaliação oral você acha melhor de fazer? Essa que vocês fizeram ontem, que era escolher uma *short story* e contar essa história para os colegas e pra professora, ou escolher um tema e vocês mesmo irem apresentar, como foi no semestre passado ou no formato que vai ser a próxima, de entrevista, de vocês sentarem e ela fazer perguntas?
- Alice: Eu acho que a próxima.
- Marcela: A próxima?
- Alice: Eu gostei dessa agora, da história, mas eu acho que a próxima vai ser boa também, sabe? Só eu e a professora, a professora e o meu grupo.
- Marcela: Por que você acha que é melhor?
- Alice: Não sei. Eu acho que vou ficar mais a vontade, sabe? Parece que xxxx.
- Marcela: Não tem aquela exposição tão grande. Certo. Agora, pra você, Alice, o que é se sair bem numa prova oral?
- Alice: Conseguir falar sem gaguejar, falar tudo que eu planejei falar na ordem certa, pronunciar certinho...

Marcela: E você acha que ontem você se saiu bem na sua prova?
Alice: Não.
Marcela: Por que?
Alice: Ah. Porque eu tinha ensaiado e tinha ficado tão bonitinho e na hora eu falei umas... era no passado e eu falava no tempo presente xxxx. Aí, eu acho que eu gaguejei também.
Marcela: E você acha que você vai tirar nota boa?
Alice: Não sei. Não sei.
Marcela: Você sabe que você falou, às vezes, errou um tempo verbal. Você acha que isso é essencial?
Alice: Não. Eu acho que eu consegui passar a minha parte, sabe? Fazer com que as pessoas compreendessem. O pessoal tava prestando atenção, então eu acho que deu pra compreender. Eu acho que isso é essencial.
Marcela: Você acha que você agradou, que você alcançou os padrões da professora?
Alice: Ah. Não sei. Eu acho que eu podia ter feito mais coisa, podia ter levado alguma coisa. A gente ficou só falando, xxxx, podia ter levado alguma coisa.
Marcela: Então tá. Era só isso. Obrigada.

ANEXO H

ATIVIDADE USADA NA AULA DO DIA 20/09

VOCABULARY AND LISTENING

Buying things

- 1 What can you buy or do in these places? Write two things for each place. Compare your ideas with the class.

| a clothes shop | a chemist's | a café | a bank | a newsagent's |
|----------------|-------------|--------|--------|---------------|
| | | | | |

- 2 **1.1.1** Listen to the conversations. Answer the questions.

- Where are the conversations taking place? Choose from the places in exercise 1.
- What does the customer want?
- Can the shop assistant/cashier help?
- How much does the customer pay?

- 3 Complete these lines from the conversations. Look at the tapescript on p120 and check your answers.

1 A Hello. Can I help you?

B I _____, thanks.

B I'm looking for a jumper

_____. Have you got _____?

A I'll just have a look.

_____ are you?

B Medium.

A Here you are!

B That's great.

A Of course. The changing rooms are over there.

B I like it.

A It _____.

B How much is it?

A £39.99.

B OK. I _____.

A How would you like to pay?

B _____.

2 A _____ help me?

B I'm looking for this month's edition of *Vogue*.

Can you tell me _____?

B Over there.

Middle shelf. Next to *She*.

3 A Hello. I _____ help me. I've got a bad cold and a sore throat. Can you _____?

B OK. You can take these three times a day.

A Thank you _____ some tissues _____, please?

B Sure. _____?

A No, that's all, thanks.

4 A Good morning. Can I have a _____, please?

B Espresso?

A Yes, please. Oh, and a doughnut, please.

B _____ there aren't _____? We've got some delicious carrot cake, and chocolate cake.

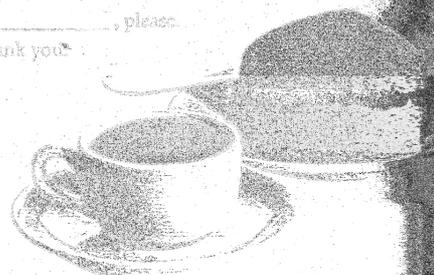
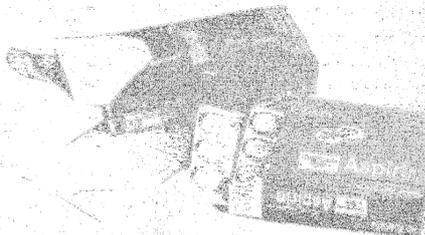
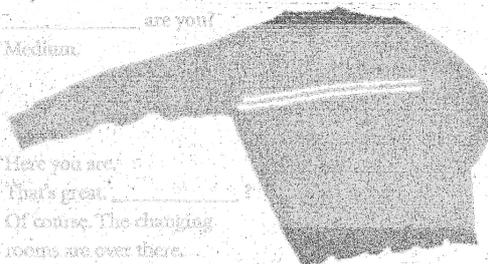
A OK. Carrot cake, then.

B Certainly. Is _____?

A Yes, thanks.

B _____, please.

A Thank you.



ANEXO I

CARTÕES USADOS NA SEGUNDA AVALIAÇÃO ORAL

Situation 1 - Student B

You and your friend are writing a list of things you need to buy at the supermarket. Answer your partner's questions and ask him about things such as: tomato, butter, egg, cheese and other items.





shampoo



soap



* Use many / much / a few / a little / a lot / some / any...

Situation 1 - Student A

You and your friend are writing a list of things you need to buy at the supermarket. Start the conversation asking him/her about: toilet paper, shampoo, soap, toothbrush and other items.





butter



egg

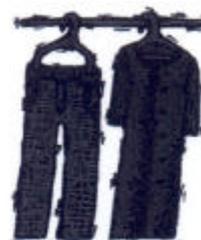


Then, look at the items you have and answer his questions. Ask about other items.

- Use many / much / a few / a little / a lot / some / any...

Situation 2 - Student B

You are a shop at a clothes shop. Help the customer that comes in by giving him/her the information he needs. Also ask questions about size, colours...

**Situation 2 - Student A**

You go shopping for clothes. Decide what you want to buy and ask the shop assistant about size, price, colours.



Situation 3 - Student B

You are a waiter in a café. Help the customer that comes in. You don't have some of the things he/she wants. Offer some options and help him/her. You start the conversation.

**Situation 3 - Student A**

You are hungry and want to have a snack. You go to a café. Talk to the waiter and order something to eat and drink.



Situation 4 - Student A

Talk to your friend about next vacation. Start a conversation. Ask about what he/she likes doing and what he/she is planning to do. Ask about the actions in the pictures and others.



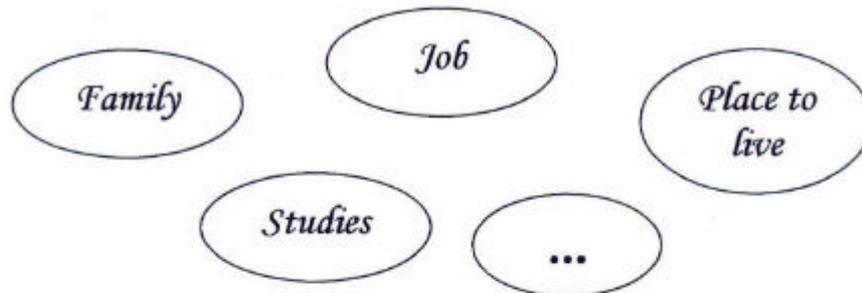
Situation 4 - Student B

Talk to your friend about your plans for next vacation. Answer his/her questions. Also ask about what he/she likes doing and what he/she is planning to do. Use the pictures to help you.



Situation 5 - Student A

Ask your partner about what he/she hopes or plans to do in five years'time. Also tell him/her about your plans.

**Situation 5 - Student B**

Answer your friend's questions about your plans for the future. Also ask him/her questions about his/her hopes and ambitions for five years from now.

