

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Laura Vigia - Dias

e aprovada pela Comissão Julgadora em
22, 06, 95.

PROF. DRA. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

**UM OLHAR SOBRE EVENTOS DE AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM ORAL
EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA(INGLÊS): ABORDAGEM DE
ENSINO X AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Laura Vigia-Dias

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marilda do Couto Cavalcanti

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira/Segunda Língua.

Campinas, junho de 1995.

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	V6820
V.	E.
T.º DE FOLHAS:	26878
PROC.	667196
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	05/03/96
N.º CPD	

CM-00084780-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

V6820 Vigia-Dias, Laura
Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de língua estrangeira (inglês) abordagem de ensino x avaliação de aprendizagem / Laura Vigia-Dias. -- Campinas, SP : [s.n.], 1995

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Avaliação educacional. 2.* Linguagem oral. 3.* Abordagem de ensino. 4.* Língua estrangeira. 5. Língua inglesa. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof^a. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti - Orientadora

Prof^a. Dra. Maria Antonieta Alba Celani

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Dedico a três mulheres cujos modelos, por admiração e respeito, sempre seguirei:

à Esmê, por ter sido o modelo primeiro de luta contra as adversidades no encalço de metas de vida: quem me cedeu o turno para “sacudir a poeira”;

à Antonieta, por suas contribuições à Linguística Aplicada, e por haver “plantado” em mim o vírus da inquietação acadêmica: quem oportunizou a opção de passar a investigar o microcosmo da sala de aula;

à Marilda, por me enxergar além do embrião de pesquisadora, apesar dos véus de mediocridade que (ainda) me envolvem.

Agradeço

À Marilda do Couto Cavalcanti, pela paciência, firmeza e incentivo com que me orientou durante a elaboração desta dissertação.

Ao "Dias" e à "Dona Antonia", por terem possibilitado, apesar de tantas dificuldades, que eu fosse além do ensino fundamental, tão além do limiar que lhes foi imputado.

Aos órgãos/entidades financiadores: CAPES e FAEP, na esperança que continuem a viabilizar o desenvolvimento científico na área de educação.

Aos Profs. John R. Schmitz e José Carlos P. Almeida F^o, pelas contribuições e incentivos, particularmente por ocasião da qualificação.

Aos alunos e à professora cuja sala acompanhei, sem os quais esta pesquisa não se realizaria, por me permitirem ao mesmo tempo intrusa e ao mesmo tempo parte do grupo.

À Bel, pela "força" tão especial e pela solidariedade.

Ao Sé e à Zezé, pelo auxílio na fase final deste trabalho, e, mais ainda, pela partilha de vida.

Aos colegas da UNICAMP, pelas interações a respeito do tema deste estudo e por tantas outras interações (o pessoal do CEL do IEL, em particular de Minas, do Paraná, de Rio Preto, de Itupeva, do Chile, da CATI, e de Sto. André - Marilisa).

Aos amigos de outras áreas, por compreenderem as ausências e por se interessarem, incentivando nos momentos mais complicados, em particular a Lucienne, a De e o Roberto.

Ao Helton e Cia. pela presteza, atenção e carinho com que me atenderam nos diversos tipos de solicitação.

Ao Wilson da informática, aos funcionários do IEL, da biblioteca do IEL e às secretárias(os) do CEPRIIL e do IEL, pelo atendimento e pela atenção tão especial.

SUMÁRIO

	PAG
Resumo	vi
Convenções para as Transcrições	vii
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - A Avaliação de Linguagem Oral na/e a Interação em Sala de Aula	05
1.1 O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras	06
1.1.1 Passos Percorridos pela Avaliação de Línguas	19
1.1.2 Passos da Avaliação em LE Diante do Panorama Comunicativo	24
1.1.3 A Avaliação de Linguagem Oral em Língua Estrangeira	28
1.1.4 Propostas de Ensinar e Avaliar LE Diante da Mudança de Paradigma de Ensino	30
1.2 O Foco do Ensino e da Avaliação da Linguagem Oral	35
1.2.1 Estudos da Linguagem Oral	37
CAPÍTULO 2 - Consoância Entre o Ensino e a Avaliação de Linguagem Oral em uma Proposta de Ensino Comunicativo: Coerências e Contradições	43
2.1 Metodologia e Desenho da Pesquisa	44
- A Coleta dos Registros	46

2.2	Análise dos dados	46
2.2.1	Panorama Descritivo	47
2.2.1.1	O Perfil dos Alunos	47
2.2.1.2	O Perfil dos Professores	48
2.2.1.3	O Perfil do Curso	49
2.2.1.4	O Perfil das Aulas	53
2.2.1.5	O Perfil das Avaliações do Curso	54
2.2.1.6	A Avaliação de Linguagem Oral	57
2.2.2	Caracterizando a Abordagem de Ensino	60
2.2.2.1	A Concepção de Linguagem Oral	61
2.2.2.2	O Livro Didático(LD) Adotado	65
-	O LD na Visão da Professora	66
-	Os Pontos Básicos do LD e a Atuação em Aula	66
-	Posicionamento da Professora em Relação às Diretrizes	68
-	A Visão de Ensino de Gramática Para Alunos Iniciantes	69
-	A Questão da "Autenticidade"	70
-	O Insumo e o Desempenho de Tarefas em Aula	72
2.2.3	A Avaliação Vista Contra o Pano de Fundo da Abordagem de Ensino	73
-	O Uso Propositado da Linguagem	88
-	Do Papel do Professor Avaliador	92
-	O Uso de Língua Materna (Professores e Alunos)	95

- Ensino/Aprendizagem e Avaliação (Correção)	106
2.2.3.1 A Avaliação Oral Vista Pelos Avaliados	115
2.2.3.2 A Avaliação Oral Com Foco nos Avaliadores	116
2.2.4 Resumo dos Resultados da Análise	123
CAPÍTULO 3 - Encaminhando a Pesquisa: Conclusões como um Ponto de Partida para a Prática	127
- Implicações	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
 ANEXOS	
01: Quadro de Acompanhamento das Aulas	144
02: Questionário Aplicado aos Alunos	145
03: Resultados do Questionário Aplicado aos Alunos	146
04: Roteiros das Aulas	147
05: Transcrição Aula de 02.10.91	155
06: Transcrição Parcial das Aulas de 23.08.91, 30.08.91 e 06.11.91	164
07: Teste de Meio de Curso	163
08: Teste de Final de Curso	169
09: Roteiros do Exame Oral	172
10: Notas dos Alunos	173
11: Exame Oral: Transcrições	174
12: Instruções do Exame Oral	184

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo estudar a construção de eventos de ensino e avaliação de inglês como Língua Estrangeira(LE) com foco na linguagem oral. O estudo realizado utilizou em seu desenho de pesquisa procedimentos da etnografia escolar(Erickson, 1986), e em sua análise, procedimentos da microanálise etnográfica da interação, da socio-lingüística interacional(Gumperz, 1982 e Tannen 1984 e 1989) e da teorização sobre abordagens de ensino (Widdowson, 1978 e 1990, e Almeida Filho, 1987 e 1993).

A investigação relatada busca responder à seguinte questão de pesquisa: Como se constrói a consoância ou não consoância entre abordagem de ensino e avaliação no ensino de linguagem oral em língua estrangeira?

Da análise dos dados depreendeu-se que a abordagem de ensino declarada comunicativa cumpriu as expectativas da abordagem comunicativa em seus pressupostos mais genéricos, ficando, porém, aquém de uma tendência de ensino mais crítico e consciente.

Depreendeu-se também que a avaliação refletiu a abordagem de ensino declarada comunicativa no tocante ao papel assumido pelos examinadores e professores, na oportunização de ensino, na utilização da língua materna como estratégia discursiva e na realização das interações avaliativas, onde os atores envolvidos engajam-se na interação assumindo sua construção através da utilização da linguagem contextualmente propositada.

Os resultados da análise apontam contribuições para cursos de licenciatura que formam profissionais de ensino de língua, principalmente no que se refere à inserção de base reflexiva do componente avaliação de rendimento no currículo do curso.

CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES (Baseado em Marcuschi, 1986)

Falantes: 1) Alunos: duas letras iniciais de nome fictício, ou ST: aluno de voz não reconhecida,

SS: vários alunos

2) E1 ou E2 avaliadores/examinadores

3) PF: Professora, LA: pesquisadora

Sobreposição de vozes: [

Pausas: + (pausa breve), ++ (pausa semi-longa), +++ (pausa longa)

Comentários da pesquisadora: ()

Truncamento brusco: /

Ênfase: letra MAIÚSCULA

Silabação: hifens - - -

Sinais de entonação: ? (ascendente como em perguntas)

Indicação de transcrição parcial ou eliminação: /.../

Alongamento de vogal: :, ou ::(alongamento maior)

Nomes próprios considerados confidenciais: XX

Outros nomes: Duas letras iniciais, ex. CA

INTRODUÇÃO

As ciências ligadas à educação e ao ensino sempre se preocuparam com a avaliação, mas com tendência a tratá-la de forma secundária. A maioria dos cursos de formação para professores, de congressos e simpósios tendem a não focalizar a avaliação primariamente. Somente alguns estudos mais recentes passaram a dar à avaliação um tratamento mais questionador, considerando-a dentro de um panorama maior no ensino, isto é, dentro da função retroalimentadora que ela exerce potencialmente a partir do planejamento de um curso.

Nas escolas do sistema educacional brasileiro, a avaliação ainda é tida mais como uma arma de manutenção disciplinar do que como um instrumento pedagógico(Luckesi, 1991 e Freitas, 1990). É comum os estudantes apresentarem uma reação de apreensão e nervosismo exarcebados diante da perspectiva de uma situação de avaliação. Não raro, resultado de uma vivência em sala de aula onde a atenção dos alunos é mantida através da ameaça de que o tema daquela aula "cai na prova". Quem conheceu os bancos escolares em nosso país certamente reconhece essa situação com considerável familiaridade.

No Brasil, a área de ensino de línguas está em busca de compasso com concepções mais amplas, onde a linguagem é tratada como um fenômeno dinâmico, cujas mudanças são condicionadas ao contexto em que cada membro de um grupo social vive negociações de significado relevantes à cada interação em particular. Dessa forma a avaliação precisa passar a levar em consideração o resultado de pesquisas aplicadas na área de ensino de línguas e fundamentadas em um paradigma mais atualizado e condizente com a clientela atual de aprendizes de língua estrangeira(LE) e sua realidade. Dentro de uma visão mais abrangente de linguagem enquanto parte da sociodinâmica da ação de indivíduos, a avaliação precisaria ter fins definidos pelo seu papel e não ser restrita a um meio de manutenção de disciplina.

O professor de língua estrangeira é, durante a sua formação no curso universitário, exposto a conteúdos lingüísticos de estudo da forma da língua, sem uma devida reflexão sobre o seu uso enquanto aprendiz e falante de uma língua estrangeira e tampouco sobre

as concepções de linguagem que direcionaram essa sua experiência. Durante a formação, ao estudar os modelos de ensino de língua estrangeira, o aluno-professor não tem contato direto com a maioria das propostas de ensino. O aluno conhece visões de língua mais sob uma perspectiva histórica, ou seja, um conhecimento genérico das abordagens e das modificações nos paradigmas da linguagem. Essa visão é inegavelmente importante, desde que não se restrinja a uma perspectiva linear, sem um posicionamento mais crítico (cf. Cavalcanti & Moita Lopes, 1991) e questionador que parta da explicitação da visão de língua e linguagem. A abordagem de ensino comunicativo, tende a ser estudada na universidade como parte da disciplina de Prática de Ensino, mas não é, necessariamente, dada ao aluno-professor uma visão crítica da abordagem através da qual ele próprio vivenciou sua aprendizagem da língua alvo, quer na universidade ou fora dela. O conhecimento histórico descontextualizado da teorização subjacente não lhe permite reconhecer o arcabouço teórico que sustenta as práticas de ensino a que foi sujeito enquanto aprendiz de línguas.

Após o término da formação universitária, o profissional depara-se, então, nas escolas em que vai atuar, com propostas de ensino das mais variadas, desde as mais ligadas a um ensino tradicional com base em visões de pelo menos duas décadas atrás, até as propostas mais recentes, cuja visão de linguagem traz em suas concepções teóricas os avanços e acréscimos de pesquisas em Linguística Aplicada. Diante de uma gama tão diversificada de modelos, esse futuro professor tendo-os conhecido, de maneira superficial, em suas disciplinas de formação pedagógica, não dispõe de um amparo de vivência e reflexão enquanto aprendiz, pois não reconhece ele próprio as abordagens a que foi exposto e suas concepções de linguagem subjacentes. Ele as desconhece devido à prática pedagógica destituída de uma reflexão sobre seus processos de aprendizagem a que foi sujeito enquanto aluno. Essa tarefa de questionamento crítico fica relegada às disciplinas da licenciatura, mais especificamente à limitada carga horária da Prática de Ensino que não consegue dar conta desse questionamento. Cabe ao professor universitário dessa disciplina expor, pela primeira vez, seus alunos-professores ao conhecimento da existência das várias abordagens, mesmo que não disponha de tempo hábil de examinar e refletir de maneira mais profunda cada uma de suas perspectivas e métodos.

O aluno-professor, algumas vezes ainda inseguro de sua própria competência linguística, limita as avaliações que faz de seus alunos no que se refere a essa competência, por

vezes desconsiderando a proposta pedagógica com a qual esteja trabalhando, por não saber reconhecê-la dentro de um arcabouço teórico. Assim ele, por uma falha em sua formação, procurando seguir um livro didático como um receituário de conteúdos e técnicas, tende a fazer sempre da avaliação um momento separado do ensino da língua estrangeira. Independentemente dos modelos de ensino/aprendizagem partirem de pressupostos diferentes, esse profissional tenderá a repetir a sua própria experiência de aprendiz avaliado. Ele não é, portanto, capacitado a questionar os instrumentos de avaliação que utiliza com seus alunos.

Desse modo, o profissional de ensino de línguas, ao desconhecer as concepções de avaliação como parte integrante do processo de ensino de línguas, continua a dar a seus alunos a expectativa e a preocupação única de serem aprovados ou reprovados, colaborando para que, de acordo com Luckesi (op. cit.) "o exercício pedagógico seja atravessado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem". E, esses exames, via de regra, visam testar a competência gramatical do aprendiz de língua estrangeira, desconsiderando as demais competências.

Fazendo um levantamento das pesquisas já realizadas, tanto no contexto nacional quanto internacional, que trouxessem contribuições para nossa realidade de aprendizes de uma língua estrangeira, nota-se uma lacuna quanto à congruência e coerência entre o ensino/aprendizagem e a avaliação do ensino de inglês no panorama brasileiro dos anos 90. Procurei assim, com esta pesquisa, preencher essa lacuna, fornecendo subsídios que possam vir a ser utilizados na orientação da formação dos professores de LE, bem como de reflexões sobre a prática pedagógica dos profissionais que atuam no ensino de língua estrangeira. Apresento aqui, o trabalho resultante de uma investigação com vistas a trazer uma contribuição para esses professores que já atuam no ensino de uma língua estrangeira bem como para professores em formação.

Face à essa lacuna detectada nas pesquisas sobre avaliação de rendimento de linguagem oral em LE, este estudo focaliza a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se constrói a consoância/congruência entre o foco do ensino e da avaliação de linguagem oral?

Para buscar responder essa pergunta, procurei levantar primeiramente como se caracteriza o ensino e a avaliação de linguagem oral em língua estrangeira, e, a partir daí, saber

se a avaliação reflete os princípios de ensino, e como os reflete.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. A introdução a esses capítulos traz uma justificativa para a presente pesquisa dentro do contexto educacional brasileiro e apresenta as perguntas direcionadoras da investigação.

O Capítulo 1, A avaliação de Linguagem Oral na/e a Interação em Sala de Aula, em sua primeira parte, mostra o panorama do ensino e da avaliação de língua estrangeira. Na segunda parte, este capítulo expõe o arcabouço teórico utilizado na análise dos dados.

O Capítulo 2, Consoância entre o Ensino e a Avaliação de Linguagem Oral em uma Proposta de Ensino Comunicativo: Coerências e Contradições, apresenta a análise dos dados em quatro partes:

- a) Na primeira parte temos uma descrição do panorama geral do cenário (o contexto escolar e suas peculiaridades) que esta pesquisa enfocou.
- b) A segunda parte apresenta e analisa como ocorre o ensino e a avaliação da linguagem oral no contexto enfocado.
- c) A terceira parte triangula o ponto de vista dos atores envolvidos no contexto pesquisado com a análise proveniente da segunda parte.
- d) Na quarta parte está um resumo das reflexões acerca da análise das três partes anteriores.

Finalmente, o Capítulo 3, Encaminhando a Pesquisa: Conclusões como um Ponto de Partida para a Prática, apresenta as propostas de encaminhamento para futuras pesquisas a partir dos resultados oriundos deste estudo, juntamente com a indicação das contribuições potenciais relativas à prática pedagógica.

Capítulo 1

A AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM ORAL NA/E A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Este capítulo examina como a questão da linguagem e da avaliação da linguagem oral é tratada por pesquisadores que investigam o ensino de línguas e o uso da linguagem em interações face a face.

1.1 O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras (LEs) em nosso país, as práticas de sala de aula inserem-se em métodos, onde os professores encontram técnicas e procedimentos que podem proporcionar-lhes um conhecimento mínimo para que desempenhem seu papel. Em geral, tais técnicas são encontradas nas páginas iniciais dos livros didáticos, fornecendo aos professores de línguas uma espécie de receituário para a utilização desta ou daquela metodologia. Pesquisadores de ensino de línguas criticam a adoção desse tipo de instruções sem reflexão teoricamente informada (cf. Almeida Filho, 1987, Celani, 1989, Moita Lopes, 1990, Moraes, 1990 e Cunha, 1992).

Almeida Filho (op. cit.) expõe a problemática gerada por ser o ensino de LE visto como "quase sinônimo de adotar e seguir conteúdos e técnicas de um livro didático". Nesse artigo, o autor ressalta o quanto a ausência de uma postura mais consciente no tocante à adoção de livros didáticos pode contribuir para a construção de equívocos por parte de professores interessados mais na economia de tempo proporcionada por tais materiais do que na eficácia do ensino propriamente dito.

Já Celani (op. cit.:39), ao fazer um levantamento das necessidades de pesquisas em ensino/aprendizagem de segunda língua (L2) e LE, afirma que:

sabemos muito pouco do que ocorre em nossa sala de LE, tanto em termos do que os professores fazem quanto do que os alunos pensam/sentem em relação às suas atividades

de aprendizagem.

A autora sugere que os cursos universitários de formação de professores (Prática de Ensino) são o ambiente propício para que se inicie a prática de investigações e reflexões relacionadas à sala de aula. Moita Lopes (op. cit.), por sua vez, acredita que essa falta de questionamento é resultado de "concepções muito arraigadas sobre o que é ensinar/aprender línguas", e denuncia a falta de crítica e de investigação.

Pesquisas que enfocam o ensino de língua estrangeira, como as dissertações de Moraes (op. cit.), Bastos (1988) e Abrahão (1992), apontam a falta de questionamento nas práticas de sala de aula. Bastos (op. cit.) atribui essa falta de questionamento ao fato de que o aluno universitário de letras desconhece seu próprio aprendizado como um processo que se encontra inserido em um contexto sócio-cultural.

Reconhecendo a importância da reflexão acerca das práticas pedagógicas, acredito que seja possível que a esse aluno também faltem as visões da(s) teoria(s) da natureza de linguagem subjacentes ao ensino/aprendizagem de que foi sujeito, o que leva também ao desconhecimento da reflexão e do questionamento teórico-prático enquanto exercícios crítico-pedagógicos.

As diferentes teorias sobre a natureza da linguagem e sobre como as línguas são aprendidas são denominadas abordagens (cf. Richards & Rodgers, 1982). Para Richards & Rodgers (op. cit.) a abordagem estaria subordinada a um método. O termo *abordagem* tem sido alvo de reflexão por parte de outros pesquisadores como, por exemplo, Anthony (1963) e Almeida Filho (op. cit.). Anthony concebe as abordagens do mesmo modo que Richards & Rodgers no tocante à conceitualização, porém Anthony acrescenta à abordagem um sentido direcionador de métodos e técnicas. Mais próximo a essa linha está Almeida Filho (1993), que confere à abordagem o status de uma força direcionadora das demais ações ligadas ao ensino¹, orientando e fundamentando os procedimentos pedagógicos dos professores em nível consciente ou não.

Tomo o conceito de abordagem a partir do segundo posicionamento delineado, que permitirá, a partir de agora, entender melhor os fundamentos da abordagem comunicativa.

¹ Para o autor (op. cit. :17) a abordagem seria um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.

Richards & Rodgers (op. cit.), fizeram um levantamento das necessidades de mudança de paradigma nas teorias da linguagem e de aprendizagem dos anos 60 que levaram à busca de uma abordagem mais humanística, onde os processos interativos de comunicação fossem prioritários, culminando com as novas propostas de ensino da época e com a abordagem comunicativa.

O surgimento do ensino comunicativo de línguas deu-se, de acordo com Richards & Rodgers (1986), em um momento em que o ensino de LE, estava pronto para uma mudança de paradigma. Para esses autores, o ensino de línguas estrangeiras em voga: situacional/audiolingual, não mais refletia metodologias apropriadas para os anos 70 e os anos que viriam. A interdependência entre países economicamente unidos fazia emergir a necessidade de avanços maiores no ensino de LE, principalmente no tocante a adultos. Esse novo paradigma precisaria dar conta dos valores pragmáticos de uma língua², fazendo com que o objetivo principal do ensino fosse "desenvolver a habilidade de se fazer coisas com a língua" (Widdowson, 1979:254). Foi nesse panorama que o ensino comunicativo pôde expandir-se.

As teorias de linguagem que sustentaram a abordagem comunicativa partiam da ênfase na competência comunicativa, ou seja, a competência de uso sócio-interacional apropriado da linguagem. Na formulação inicial de Hymes (1971), a competência comunicativa foi apresentada como sendo uma reação "contra a visão de linguagem como um conjunto de estruturas" e, ao mesmo tempo, uma reação "em direção a uma visão de língua como comunicação; visão na qual o significado e os usos na qual a linguagem situa-se têm um papel central". Embora Hymes não se dirigisse à comunidade de estudiosos da linguística aplicada e, muito menos, aos profissionais do ensino de línguas, ao reforçar a importância do uso da linguagem em contraposição às regras gramaticais, o autor acabou por influenciar diretamente essa nova proposta no ensino de LEs.

Também ressaltando que a abordagem comunicativa visa o uso propositado da linguagem por meio de funções e de eventos de fala, para Almeida Filho (1986:85) ela se

² Candlin (1981:24) considera que os valores pragmáticos são negociáveis, derivados do processo de integração e que demandam ser interpretados. Ele considera que o novo paradigma trataria como distintas a categoria gramatical "sentença" e a categoria comunicativa "enunciados" (aspas do autor) como fenômenos distintos, pois a segunda não estabeleceria uma relação direta entre função e forma.

contrapõe à "abordagem gramático-lingüístico-formal" e à abordagem "humanista"(aspas do autor). Nesse artigo, o autor faz um debate crítico da abordagem comunicativa e sua aplicação à realidade do ensino de línguas no Brasil, destacando o fato de que mais do que um rompimento com paradigmas anteriores de ensino/aprendizagem, a abordagem comunicativa seria uma inovação parcial e não radicalizada do nocional-funcionalismo.

A importância da conceitualização da abordagem comunicativa dando rumos mais propositados à linguagem enquanto comunicação teve um efeito direto no ensino da linguagem oral. Destaca-se a contribuição de Widdowson (1978), que propôs que a linguagem passasse a ser entendida como parte de uma ação recíproca, onde o falante participa ativamente, interagindo com outros falantes. No tocante ao ensino de línguas, a abordagem comunicativa daria ao ensino ênfase à importância de prover aos alunos oportunidades de usar a língua-alvo para fins comunicativos. Assim, saber uma língua passou a não mais ser visto como uma mera questão de ativar o conhecimento de um código lingüístico e seu uso. Em sala de aula, a principal consequência dessa mudança foi que o aluno passaria a desenvolver o próprio sistema lingüístico em ação dentro de um dado contexto lingüístico, cultural e socialmente específico, estando sujeito a oscilações a cada momento de interação na língua-alvo.

Após a proposta de Widdowson(op. cit.), o conceito de competência comunicativa, passou por uma tentativa de operacionalização. Canale & Swain(1980) identificaram quatro dimensões nessa conceitualização. A primeira delas, a competência gramatical, incorporando o conhecimento do que é gramaticalmente correto na língua. A segunda, a competência sociolingüística, tratando do conhecimento do que é socialmente aceitável dentro de uma dada comunidade de falantes, inclusive os papéis dos falantes, bem como a informação partilhada pelos participantes de uma interação e suas intenções comunicativas. A terceira, conhecida como competência estratégica, referindo-se ao conhecimento de como empregar estratégias para iniciar, manter, terminar, corrigir e redirecionar a comunicação de modo a comunicar de acordo com a intenção dos participantes da ação. Por último, a competência discursiva, se refere à interpretação dos elementos individuais da linguagem em termos de suas interconexões e de como os significados são representados em relação ao discurso como um todo.

Mais tarde, Canale(1983) imprimiu um peso maior às competências sociolingüística, discursiva e estratégica. A noção do uso apropriado da língua em diferentes

contextos sociolinguísticos passou a significar para esse autor tanto o uso apropriado da forma quanto do significado dos enunciados, e assim, a competência sociolinguística representaria o comportamento verbal e não verbal adequado de um usuário de uma língua dentro da especificidade de cada contexto sociocultural. Quanto à competência discursiva, Canale reconheceu o fato de haver uma grande importância no sentido de que os enunciados sejam coerentes e coesos dadas as combinações de formas gramaticais e de significados em diferentes gêneros³.

O posicionamento de Canale(op.cit.), pregando que o funcionamento e a realização linguísticas vão além das regras gramaticais, das regras sociolinguísticas e das regras discursivas, trouxe uma implicação extremamente importante ao ensino de LE. A pedagogia de ensino de LE não poderia mais ignorar que as funções comunicativas são diferentemente adquiridas em diferentes idiomas. Os professores precisariam, portanto, estar cientes disso para que os aprendizes fossem capacitados a minimizar suas falhas ao usar a língua alvo de maneira bem sucedida. O autor também criticou a tendência dos programas de ensino de LE de priorizarem a acuidade gramatical, ignorando assim a "importância crucial" da interpretação de enunciados dentro de um significado peculiar a cada contexto social em que estejam inseridos.

Outra contribuição desse autor para o ensino comunicativo de LE foi no tocante à competência estratégica. De acordo com ele:

os aprendizes de LE deveriam ser encorajados a usar tais estratégias(ao invés de permanecerem silenciosos caso não pudessem produzir formas gramaticalmente corretas, por exemplo) e deveria lhes ser dada a oportunidade de usá-las. (Canale, 1983:11)

Nesse artigo, ao afirmar serem inexistentes evidências de que a competência gramatical teria um peso maior do que as demais, Canale, mais uma vez, contribuiu para uma tendência generalizada de minimizar a importância da competência gramatical.

A partir do posicionamento de Canale, pode-se perceber a necessidade de abranger na concretização do ensino as competências gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva no ensino de línguas. O grande avanço foi no sentido de situar a linguagem no plano

³ Este avanço de Canale(op.cit.) quanto à necessidade de considerar a natureza dos enunciados de um modo que fosse além das quatro habilidades de uma língua, deve muito à postura de Widdowson(1978). A divisão de língua em quatro habilidades, uma visão compartimentada, é oriunda de paradigmas que precederam àquele enfocado neste estudo.

dos fenômenos socio-culturais e, desse modo, merecedora de um tratamento mais voltado para seu uso do que para sua forma.

Em defesa desse avanço teórico posiciona-se Savignon(1987). A ênfase dada ao desenvolvimento das competências comunicativa e estratégica em detrimento da competência em nível sentencial(gramatical), bem como o peso dado à importância das interações sociais com falantes-ouvintes não fictícios, que interpretam, expressam e negociam significados nos mais variados contextos são, para a autora, evidências claras de que a mudança deslocou-se para um paradigma onde os estudos efetivamente se voltam para as funções pragmáticas da linguagem. A autora também ressalta que, além da análise do discurso, onde a linguagem é estudada em seu contexto total, também no ensino de LE, a área de estudos sobre a avaliação e sobre os instrumentos para medir a habilidade de fazer uso bem sucedido da LE com objetivos comunicativos é uma área cujas implicações passariam a merecer maior desenvolvimento.

É importante observar que Canale & Swain(op.cit) e Canale(op. cit.) conseguiram operacionalizar o conceito para o ensino, mas não no ensino. Inicialmente, a interpretação dada a essa contribuição de Canale(op.cit.) tendeu a ser levada ao extremo pelas academias de ensino no Brasil, e não raro, usada como justificativa para caracterizar a abordagem comunicativa como aquela cujo ensino unicamente priorizaria a comunicação, desconsiderando por completo o peso da competência gramatical.

Procurando ver a proposta de Canale sob a perspectiva de ensino de línguas, Tarone (1984) enfatiza que nenhuma das quatro dimensões da língua pode ser desenvolvida com isolamento das outras. De acordo com a autora, os aprendizes em diferentes situações parecem desenvolver padrões diferentes de proficiência em cada uma delas⁴. Na mesma linha, para Almeida Filho(1989) o conceito de abordagem comunicativa ocorre em situações de ensino e aprendizagem de línguas, onde os programas priorizam como utilizar os elementos gramático-estruturais para realizar funções comunicativas em eventos de fala dentro de um cenário social e psicológico onde se faz necessário o uso apropriado da língua alvo por seus aprendizes.

Em defesa da operacionalização da competência comunicativa ao ensino de

⁴ Chaudron(1986) realizou uma pesquisa que concentrou-se em mapear essas dimensões, juntamente com outras estratégias utilizadas por alunos e professores de LE.

línguas encontram-se algumas publicações que dedicaram-se à temática dos princípios comunicativos no ensino de línguas. É o caso dos livros editados por Brumfit & Johnson(1979), por Candlin(1981), por Brown & Yule(1983) e por Savignon & Berns(1984). Tais publicações reúnem coletâneas de artigos de diversos autores no sentido de orientar a preparação de currículo, de materiais, e demais práticas de aula, de modo a trazer os valores pragmáticos interpretáveis e negociáveis para dentro das interações de aula. Ao longo deste capítulo algumas delas, cujas contribuições têm maior pertinência para este trabalho, serão abordadas.

Também Widdowson (1990) trouxe mais uma contribuição, cuja pertinência faz-se ainda mais evidente por tratar dos problemas cotidianos de implementação do ensino de LEs dentro da abordagem comunicativa. Widdowson esclarece que, uma vez que a abordagem comunicativa reverte a ênfase às estruturas da linguagem, ela se concentra mais em fazer com que os aprendizes expressem conceitos e atuem em "atos comunicativos" dos mais variados tipos utilizando a língua alvo. O autor se refere, mais especificamente, ao conteúdo de um curso de línguas como algo que:

não pode ser definido em termos de formas, palavras e padrões de orações, mas sim em termos de conceitos ou noções em que tais formas são utilizadas para expressão, e das funções comunicativas nas quais elas são usadas para ocorrer.

Para ele, é muito importante a adoção de uma metodologia que encorage os alunos a "fazer coisas utilizando a língua alvo", atividades semelhantes àquelas que esses alunos realizam em sua língua materna, sendo assim comunicativas e propositadas. O autor vai além, distinguindo entre "ensinar uma língua" e "ensinar a respeito de uma língua". O primeiro ensino acontece possibilitando aos alunos a experimentação de ações diretas com a língua alvo e evitando um conhecimento explícito que é proporcionado pelo segundo tipo de ensino.

Widdowson (op.cit.) reconhece que há problemas na implementação desses conceitos. Para ele, o dilema central é que as condições apropriadas para a aquisição de recursos comunicativos por parte do aprendiz são diferentes das condições de uso de tais recursos. E, assim, o profissional de ensino de línguas depara-se com o problema de induzir seu aluno tanto à internalização da linguagem quanto à habilidade de usá-la apropriadamente.

Toda proposta teórica recebe críticas que trazem à baila seus principais problemas e lacunas. Passo agora a apresentar resumidamente algumas críticas à abordagem

comunicativa, começando por Castaños(1993) que expõe dez contradições do enfoque comunicativo, indo da abrangência do escopo teórico em contraposição às limitações de aplicabilidade, e à impossibilidade de implementação tal como é concebida por seus defensores. Sem criticar o enfoque comunicativo, mas criticando a postura conflitiva entre a linha de pesquisadores que tomam o conceito de competência como inato e a linha que considera esse conceito constituído e construído ao longo da vivência do aprendiz, Fontão do Patrocínio(1993) oferece em sua dissertação um panorama do questionamento dos lingüistas aplicados e parte da história acerca dessa temática conflitiva.

A crítica mais recorrente é o fato de a proposta comunicativa acomodar tendências e práticas de outros paradigmas, tendendo a caracterizar-se como um enfoque "ecletico" (cf. Fontão do Patrocínio, op. cit, Castaños, op. cit. e Almeida Filho, 1986).

Não houve até hoje um consenso que permita uma unificação na conceitualização de abordagem comunicativa. Para caracterizar um ensino como sendo comunicativo, mais importante do que adotar materiais, metodologias ou livros didáticos ditos "comunicativos"⁵, é fundamentar pontos relevantes a esse ensino. Aspectos compatíveis com uma postura de pedagogia comunicativa dariam fundamentos a cursos não só a partir da nomenclatura utilizada na elaboração de currículos, como o tipo de conteúdos que os comporiam e, a partir dos quais seriam traçados os objetivos e os processos de obtenção desses objetivos. Uma postura desse tipo seguiria diretrizes no sentido de ensinar a língua alvo lidando com diversas variáveis que a compõem por ser uma forma de interação social e portanto, com limitações de previsibilidade.

Em resumo, o discurso construtor da pedagogia comunicativa precisa ser relevante para a formação dos aprendizes de LE, proporcionando-lhes oportunidades de aprender regularidades lingüísticas inconscientes e conscientes (quando de relevância para o aluno). Tais regularidades têm sentido quando ocorrem em contextos socioculturais onde o uso da língua alvo necessita de adaptações e de criatividade para que seu usuário possa atuar apropriadamente em cada situação social onde o discurso venha a ocorrer(cf. Canale, 1983 e Almeida Filho, 1987).

⁵ A expressão "comunicativo/a" vem sendo utilizada como estratégia comercial no mercado editorial e de cursos de idiomas para associar a imagem de tais produtos à uma modernidade aparente, sem necessariamente trazer em seu bojo um comprometimento com os princípios pedagógicos efetivamente comunicativos(dentro das concepções aqui levantadas).

Pode-se perceber que as contribuições da literatura foram trazendo reflexões e leituras diversificadas da concepção de abordagem comunicativa. A cada reflexão surge uma reação que a complementa ou refuta, ou reage de ambas as maneiras, concordando parcialmente com uma proposta. Assume-se aqui que é necessário reconhecer que, em função dessa diversidade, o movimento comunicativo desdobrou-se em várias tendências, como podemos notar na figura abaixo (FIG 1), reproduzida da dissertação de Bizon (1994) que enfocou o contexto de ensino interdisciplinar no ensino de LE:

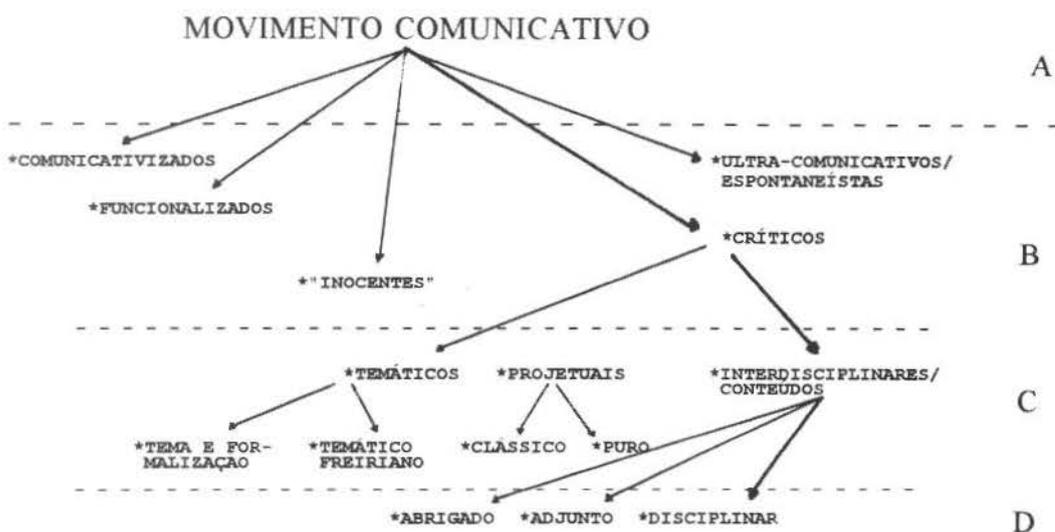


FIG. 1: Difratação do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas (em Baghin et alii, 1994, apud Bizon op. cit.:60)

A figura, dividida em quatro níveis, permite visualizar a projeção do movimento comunicativo até o estado da arte mais recente. Esta síntese será utilizada como referência no Capítulo 2 com a função de auxiliar na análise de dados.

O primeiro nível retratado, de maior abstração, é onde estaria a abordagem geral de ensino, e os principais princípios levantados na literatura já vistos neste estudo. Os níveis subsequentes representam as variadas tendências de materialização da abordagem comunicativa em ramificações ou subtendências proporcionalmente mais específicas, a medida em que representam dimensões mais detalhadas de propostas de trabalho com o ensino de línguas.

O segundo nível traz interpretações tidas como "comunicativizadas" do

movimento comunicativo, pois darem um aspecto comunicativo a algumas tarefas, mas mantendo uma base estruturalista. Já as funcionalizadas consistem em organizar o ensino em listas de funções, e são oriundas da primeira geração do movimento (até 1979). A tendência "inocente" realiza o ideal da negociação da interação propositada, do encontro e da troca no discurso, mas não coloca como primordial a necessidade de tomá-lo em uma dimensão histórico-crítica, problematizando o mundo e as relações na aprendizagem na língua alvo. A tendência crítica preocupa-se com reflexões teóricas acerca da abordagem, considerando importantes as diversas fases que envolvem o ensino/aprendizagem, tomando como ponto de partida o aluno como sujeito histórico, seus interesses e necessidades. O objetivo é promover o ensino/aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. As espontaneístas ou ultra-comunicativas dizem respeito às interpretações equivocadas de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo, não sendo necessário planejamentos, somente muita comunicação.

No nível seguinte, a tendência temática é sustentada pela dialogia suscitada pelos temas relacionados à realidade do aprendiz, envolvidos na aprendizagem da língua, através da língua e sobre a língua. A sala de aula é tida como um espaço social concreto onde a linguagem é trabalhada de forma negociada, prevendo a participação contínua e comprometida do aprendiz em atividades produtivas de resolução de tarefas, e também encorajando-o à descoberta de regularidades lingüísticas, incentivando um intercâmbio socioconstrutor de interação entre os pares. As propostas de ensino por meio de projetos desenvolvem-se basicamente de dois modos: as propostas clássicas tomam projetos como atividades suplementares desenvolvidas dentro de um curso; as propostas puras tomam projetos como atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, prescindindo da sistematização lingüística. As interdisciplinares englobam tanto as propostas iniciais de Widdowson (op. cit.), quanto os modelos de instrução abrigada, o adjunto e o "disciplinar" (aspas no original).

No último nível encontram-se três propostas baseadas nos conteúdos dos cursos. A proposta abrigada consiste em cursos que se desenvolvem em educação secundária ou universitária, ou ainda em contexto de imersão, onde os aprendizes de LE/L2 são separados dos falantes nativos da língua alvo com o objetivo de serem "protegidos" de possíveis situações de alta ansiedade na interação com falantes nativos. Já a proposta adjunta ocorre quando os aprendizes são inscritos em cursos simultâneos, sendo um da língua alvo e outro de conteúdo, mas

ambos compartilham o conteúdo-base e se complementam em termos de atribuições mutuamente acordadas. Falantes nativos e não-nativos integram-se no curso de conteúdo, sendo, porém, separados no curso de língua. Disciplinar é a proposta que manifesta concretamente a tendência interdisciplinar/ de conteúdos que, por sua vez, é uma das possibilidades de concretização da tendência crítica dentro da abordagem comunicativa geral do ensino de línguas.

Essas tendências têm em comum a preocupação de propiciar um ensino preocupado em facilitar a aprendizagem, viabilizando-a para um número cada vez maior de aprendizes. Este tipo de ensino está fundamentado em práticas pedagógicas cujos pressupostos incluem uma lacuna de informação que envolva o aprendiz na necessidade de preenchê-la, e um conhecimento da linguagem formulado a partir do envolvimento propositado pela busca da negociação de significados. Utilizar uma das vertentes de ensino comunicativo aqui expostas, implica um envolvimento do profissional de ensino de línguas com julgamentos acerca da proposta que vier a selecionar.

Brumfit(1979) alerta para a importância da análise feita por parte do professor no tocante à postura do profissional no tocante à opção por um método que resultaria na escolha de um livro didático ou de um julgamento não acidental acerca das decisões a serem tomadas. Conseqüentemente, faz-se necessário abordar também a questão dos papéis de ensino/aprendizagem à luz dessa abordagem.

Widdowson(1990) traz duas questões importantes quanto aos papéis na sala de aula, a primeira delas é a autoridade exercida pelo professor e, a segunda é a autonomia exercida pelo aluno. Certamente, Widdowson reconhece que a visão de autoridade em interação depende da atitude para com a educação de cada sociedade em particular. Ainda assim ele postula um posicionamento onde a autoridade deixa de ser fator determinante nas atitudes tomadas por parte do professor, cabendo-lhe tomar decisões fundamentadas naquilo que acredita ser o melhor para seu aprendiz, sem imposições. Uma vez que o ensino e as atividades buscam centrar-se no aprendiz, cabe ao professor gerenciar e monitorar o progresso das atividades em curso e do uso da linguagem. Quanto ao aluno, passa a exercer uma autonomia dentro dos limites da autoridade do professor, mas sem ser tão dependente deste. A importância do professor em aula não diminui, apenas modifica-se: passa a fazer parte da interação como facilitador da aprendizagem e da socialização das partes envolvidas.

A questão do papel do professor está também fundamentada pelos princípios da comunicação. Widdowson (op. cit.) lembra que a comunicação prescinde de cooperação, porém a cooperação envolve riscos por nos fazer ir ao encontro de outrem e nos afastarmos de um território interior conhecido. Para o autor, nas interações a reciprocidade depende da empatia inicial estabelecida entre os envolvidos. A negociação de significados nas interações estariam assim sujeitas às forças interiores de retração (em função da segurança territorial) e insegurança e aos interesses de cooperação imperativos à comunicação. Devemos, porém, deixar claro que o autor não propõe uma atuação para o professor lidar com essa problemática no âmbito da comunicação.

Como se pode perceber, contrariamente às outras abordagens, não há uma postura teórica bem delimitada quanto à atuação do profissional de ensino de línguas. Almeida Filho (1987) sugere que a postura comunicativa parta da convicção pessoal, fundamentada em pressupostos claros, e ferramentas de ensino por parte do professor, e por parte do aluno, o esforço de aprender línguas em "percursos harmônicos de crescimento". O autor também aponta que o domínio anteriormente exercido pelo professor deve ser menor, aumentando assim a participação dos alunos.

Pesquisas recentemente realizadas a partir de uma proposta do mesmo autor (op. cit., 1993) de operacionalização de ensino⁶ dentro das diretrizes do arcabouço comunicativo, detalham pormenores de atuação nas várias fases do processo do ensino de línguas.

Divisa-se que, em comum, os três autores atribuem ao professor a responsabilidade maior na operacionalização coerente de suas práticas, onde, habilidosamente, tome decisões diárias no sentido de conciliar sua visão de linguagem e suas atitudes em sala de aula sob uma perspectiva crítica e questionadora.

Entre os pesquisadores resenhados, apesar de levantarem pontos não consensuais no tocante à postura do profissional de línguas, parece haver uma busca de consenso no sentido de ampliar e mudar o foco da sala de aula para uma oportunização de comunicação onde os turnos dos alunos sejam menos controlados e limitados pelo professor (cf. Widdowson,

⁶ Almeida Filho (1990, 1993) propõe a articulação de um Modelo de Representação da Operação Global de Ensino, que possibilitou o encaminhamento de pesquisas como as de Baghin, 1993, Amadeu-Sabino, 1994 e Bizon, 1994, dentre outros.

1989, 1990, Almeida Filho, 1986, 1990, 1993), aumentando a responsabilidade do aluno por seu aprendizado, cabendo ao professor viabilizar e propiciar a aprendizagem mais como um facilitador da aquisição⁷ de uma língua estrangeira.

No tocante a como proceder com relação à correção, a literatura é pouco elucidativa. Em linhas gerais, há uma orientação no sentido de não sujeitar os aprendizes a uma correção direta, mas sim referir-se aos erros e, preferencialmente, estabelecer tarefas que se restrinjam ao uso da forma correta da LE, sem comprometer a obtenção da produção propositada da linguagem, sem inibir a mediação adquirida pela experiência de uso da língua materna e viabilizando o potencial bem sucedido da negociação de significados(cf. Widdowson, 1990). Nesse sentido, a correção só encontra justificativa para ocorrer quando ela é incidental, em contraposição às tendências estruturalistas onde a correção é um procedimento sistemático. Na abordagem comunicativa, a correção é restrita à ocorrência de uma dada incorreção, e somente aí tem sentido(não sendo preventiva), sendo facilitadora da comunicação, ocorrendo durante a realização de atividades e não recebendo um objetivo próprio e desarticulado da negociação propositada. É também transitória, i.e. concentra a atenção do aprendiz por um curto espaço de tempo(cf. Prabhu, 1987).

Somente após um considerável amadurecimento do movimento comunicativo, aqui exposto, é que as questões relativas à avaliação começaram a ser aprofundadas. A seguir, será revisitado o posicionamento da literatura no tocante à avaliação no ensino/aprendizagem de línguas em consoância com os principais pontos até agora levantados.

⁷ Não está sendo adotada a distinção
diferencia aquisição de aprendizagem.

proveniente da dicotomia de Krashen(1980, 1983) que

1.1.1 PASSOS PERCORRIDOS PELA AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS

Um ensino que viesse ao encontro das diretrizes aqui expostas seria então voltado para programas orientados para o desenvolvimento da proficiência de um uso pleno da linguagem pelo aprendiz. O conceito de proficiência é comumente utilizado para se referir ao grau de habilidade e destreza com o qual uma pessoa usa uma linguagem que é mensurável através de um teste de proficiência.

Os testes de proficiência têm um teor diferente dos testes de rendimento. Os primeiros são utilizados para quantificar o quanto um indivíduo sabe de uma dada língua e os segundos estão estreitamente ligados ao quanto um aprendiz aprendeu de um dado curso ou de uma dada instrução.

Tomarei aqui por proficiência um conceito/uma concepção mais genérica, de uma produção externa do aprendiz na qual os professores, administradores, elaboradores de currículo, elaboradores de testes, pesquisadores, pais e, é claro, alunos são/estão igualmente interessados. Para Stern(1883:341) ela pode ser vista como um objetivo e, portanto, ser definida em termos de objetivos ou padrões.

A proficiência consiste de um considerável número de fatores psicológicos bem como de componentes lingüísticos(cf. Stern op. cit.). Permito-me então deixar aqui de lado a vasta e controversa discussão acerca da mensuração de proficiência em LE por ser, em si, uma temática merecedora de pesquisa própria. É importante considerar que tanto o aluno quanto o professor estariam além da preocupação com o uso da língua em nível sentencial, e a linguagem estaria sendo considerada em seu contexto total, fazendo do discurso a preocupação principal. Caberia então ao professor de LE não se limitar a ensinar apenas a língua, mas também, as estratégias extralingüísticas para que o aluno pudesse lidar com os problemas efetivos decorrentes do uso da língua alvo nas mais variadas situações. Parece que, para ser capacitado a atuar dessa forma, o professor precisaria ter noções de linguagem ao nível do discurso⁸.

⁸ Estudo das funções pragmáticas da linguagem que considera o comportamento e o uso da linguagem em suas variáveis psicológicas, socioculturais, etc.

Assim sendo, os cursos e os materiais deveriam ser projetados de modo a possibilitar aos alunos, mesmo em níveis de proficiência mais baixos, uma consciência de seus próprios progressos em lidar com situações do dia a dia. O problema vem a ser que uma possível consequência desse tipo de ensino no tocante a níveis básicos de proficiência é que a avaliação limitada a testes como instrumentos únicos de avaliação, via de regra, diz muito pouco a respeito do que os aprendizes são capazes de fazer na língua alvo(cf. Stern, op. cit).

Antes de prosseguir na questão da avaliação dos aprendizes à luz do ensino comunicativo de línguas, faz-se necessário um esclarecimento conceitual. A avaliação, na área de lingüística aplicada, vem sendo utilizada basicamente em dois sentidos. Um sentido equivale ao termo "evaluation" do inglês, que vê avaliação como a obtenção sistemática de informação com o propósito de possibilitar tomadas de decisões, quer quanto ao currículo, objetivos, ou quanto a programas de ensino. Outro sentido equivale ao termo "assessment" e trata a avaliação como uma forma de medir a habilidade ou a qualidade de um curso ou de conhecimento de uso de língua de um falante - também conhecida por proficiência. É esse segundo sentido que este estudo enfocou, e que será abordado doravante.

A avaliação recebeu de Lado(1961:91) um primeiro momento digno de referência. Até então poucos teóricos se pronunciavam a respeito, e quando o faziam, sempre a tratavam como um assunto secundário e de pouca relevância. Assim, no início da década de sessenta, Lado trouxe à baila a questão da avaliação em língua materna(L1) e em LE, bem como criticou os critérios então adotados para avaliar proficiência em línguas. O autor procurou trazer contribuições no sentido de orientar a avaliação de linguagem oral e escrita de uma maneira mais detalhada e matematicamente fidedigna. Ele iniciou uma tradição cujas consequências podem ser sentidas até os dias atuais.

Lado impulsionou uma série de estudos e pesquisas que, ou passaram a incluir a avaliação de modo não tão periférico, ou a fazer da avaliação, em si, objeto de estudo e de pesquisa, como será visto a seguir. As noções de avaliação que Lado(op. cit.) trouxe, embora um marco histórico, restringiram-se a métodos de validade questionável. O autor partiu das premissas de abordagens de ensino de elementos isolados(discrete point), que fundamentam-se no pressuposto de que a linguagem pode ser fragmentada para viabilizar seu ensino. Os testes de elementos isolados tendem a fragmentar a linguagem em categorias fonológicas, lexicais e

sintáticas, mensurando o conhecimento de tais categorias sem levar em conta as correlações entre essas categorias no discurso. Muitas das propriedades da linguagem se perdem quando seus fragmentos de palavras, contrastes fonêmicos, e estruturas gramaticais deixam de levar em consideração as propriedades pragmáticas da linguagem e o contexto em que ela ocorre. Contrariamente, as avaliações de fundamentação pragmática buscam acessar a habilidade dos aprendizes de usar elementos da linguagem (quaisquer que sejam eles) em contextos característicos do discurso humano.

Na esteira dos questionamentos de Lado, vários outros estudiosos trouxeram contribuições para a avaliação no ensino de línguas. Ainda na década de 60, Spolsky começou a repensar a concepção do que seria saber uma língua pela mensuração do desempenho da linguagem através de testes (Spolsky, 1983).

A principal contribuição de Oller Jr (op. cit.) foi questionar a avaliação de uso da linguagem via tradução, uma das técnicas de ensino/aprendizagem do paradigma da época. Para o autor, esse procedimento teria consequências mais sérias devido à diversidade de sistemas gramaticais que diferentes línguas empregam. Esse foi um passo importante para trazer à temática da avaliação a dimensão da compreensão transcultural e de valores individuais. Assim, hoje sabe-se que a avaliação de compreensão ou de conhecimento do uso da linguagem não pode ser vinculada e limitada à capacidade do indivíduo de transitar entre dois códigos linguísticos.

Nos anos 70, os estudos que tratavam da avaliação de linguagem oral (como os de Wilkinson, 1976 e de Davies, 1976, podem ilustrar), refletiam que o modo de avaliar proficiência em LE era ainda aquém das expectativas para responder aos questionamentos quanto aos objetivos e ao papel da avaliação. Para Fillmore (1979) um dos principais problemas é que a elaboração de testes não poderia incorporar os métodos de psicologia de avaliação no ensino de LE de maneira simplista. A avaliação de LE deveria então buscar outros rumos, de modo a poder espelhar o modelo teórico no qual a visão de linguagem e de conhecimento de linguagem haviam sofrido profundas mudanças. Como já visto, o expoente mais importante desse momento foi Oller Jr.

As contribuições do autor, se deram a partir dos anos 70, através de pesquisas primárias em avaliação de línguas (Oller Jr., 1979). Inicialmente, Oller Jr. (1976) colocou a proficiência como unitária, cuja característica principal relacionava-se às expectativas baseadas

na gramática. Ele trazia a hipótese de que o leitor e o ouvinte antecipam o que a "mensagem" tenderá a ser e comparam àquela efetivamente recebida com suas expectativas prévias e antecipadas. Essa teoria de Oller Jr. foi contestada por Cummins(1979, 1980) por basear-se na análise de dados de testes, ignorando-se que os testes incluíam habilidades cognitivas e acadêmicas⁹. Cummins as chama de habilidades comunicativas interpessoais básicas que vêm a ser a capacidade e a criatividade pessoais. Mais tarde, Oller Jr(1980:132) reconhece que a visão de linguagem e de pesquisa em ensino de línguas do período de transição entre paradigmas de pesquisa e de ensino de línguas então vigentes, impossibilitava uma distinção clara entre a avaliação da inteligência propriamente dita e o conhecimento de línguas. Esse avanço na concepção do que seria avaliar uma língua foi mais um marco nas pesquisas de avaliação de linguagem.

Quando Oller Jr(1980) procurou expor uma retrospectiva das principais controvérsias e o consenso das pesquisas da década de setenta em avaliação de proficiência, ele concluiu que o progresso em tais pesquisas dependeria de avanços teóricos, e de estudos empíricos. O problema era que muitos dos estudos que refletiam uma postura integrativa¹⁰ quanto à avaliação da linguagem oral, tratavam o tema através de análises quantitativas. Assim sendo, na década de 70, a proficiência em LE era marcadamente avaliada de modo a quantificar o conhecimento do aprendiz de LE. Oller Jr mostrou que as pesquisas feitas dessa forma, eram, por mais analiticamente corretas que procurassem ser, falhas. De acordo com ele, os pesquisadores, ao quantificar o conhecimento de língua, não o distinguiam da inteligência do falante, atrelando assim o conceito de proficiência em uso de linguagem ao de inteligência propriamente dita. Em sua opinião, a sustentação de qualquer modelo de avaliação, por mais multifacetado, não se daria apenas via comprovações estatísticas, pois estas não consideravam a avaliação de maneira holística.

A partir do questionamento do que seria a concepção de um teste de língua, Oller Jr.(1979) propôs que também a mensuração da proficiência passasse a abranger a dimensão

⁹ Por habilidade cognitiva entenda-se aquela habilidade relacionada com a capacidade mental e intelectual do indivíduo, enquanto a habilidade acadêmica refere-se à capacidade pessoal de lidar e organizar estudos, podendo a segunda, ser ensinada.

¹⁰ Em oposição às posturas de elementos isolados(discrete point).

pragmática da língua, e a levar em consideração aspectos até então esquecidos nas avaliações de LE como a linguagem em suas múltiplas faces dialetais. Ele também procurou alertar para a necessidade de que os testes refletissem uma proposta de linguagem integrativa e com significado para justificar seu uso. Além de fazer um trabalho de mapear os tipos de procedimentos para avaliar proficiência, ele ressaltou em seu livro que futuras pesquisas a respeito de avaliação precisariam atentar para as armadilhas estatísticas de isolar os testes das dimensões sociolinguísticas e interacionais da linguagem.

O posicionamento de Oller Jr(op.cit) foi de grande importância, pois chamou a atenção para o fato de que a avaliação de LE deveria sofrer mudanças essenciais para que pudesse vir a ser coerente com propostas de ensino onde as metas da aprendizagem voltavam-se para a ênfase na competência comunicativa. De acordo com o autor, a validade das avaliações seria mais uma questão do que o currículo escolar tenta ensinar e não o currículo propriamente dito. Sua maior contribuição foi problematizar o fato de o processamento do discurso humano ser uma atividade construtiva e criativa, indo além das formas superficiais da linguagem. Em seu livro, ele trabalha com uma proposta de realização de avaliações, onde as tarefas de fala têm uma dimensão pragmática, e, para tanto, envolvem não apenas algo a ser dito, como também alguém a quem se diz alguma coisa. O autor defende a importância de fazer da avaliação uma atividade com significado para os aprendizes/usuários de uma dada língua.

A seguir, será discutida a avaliação de LE sob o prisma do enfoque comunicativo.

1.1.2 PASSOS DA AVALIAÇÃO EM LE DIANTE DO PANORAMA COMUNICATIVO

Para Richards & Rodgers(1986), a adoção da abordagem comunicativa veio levantar aspectos importantes para a preparação de professores, desenvolvimento de materiais, e também no tocante à avaliação, que passaremos a tratar a seguir.

Esta seção tratará da avaliação dentro de um enfoque comunicativo, em sua essência, independentemente de referir-se à avaliação de linguagem oral, escrita, ou ambas. A próxima seção(1.1.3) se deterá sobre a avaliação de linguagem oral em particular, e posteriormente(em 1.1.4), o foco será a conciliação da avaliação de linguagem oral na abordagem comunicativa.

Sob o prisma do efeito da abordagem comunicativa, a proposta de Oller Jr.(1980) de avaliar a linguagem de maneira holística, levando em consideração aspectos cognitivos e afetivos envolvidos no uso da linguagem, foi precursora da necessidade de consenso entre os avanços teóricos e os estudos empíricos que tivessem como foco a avaliação da linguagem.

Assim, no início da década de 80, a partir dos avanços da proposta de Oller Jr., iniciativas de redefinir os posicionamentos da década anterior surgiram em profusão. É o caso da publicação do artigo de Morrow(1981). Esse artigo trouxe à tona o patente desequilíbrio entre os recursos disponíveis para o ensino de línguas e os poucos recursos para a avaliação. Várias respostas a esse artigo(Weir, 1981, Moller, 1981 e Alderson, 1981a) apontaram falhas no desenvolvimento de avaliações que fossem congruentes com as mudanças da concepção de ensino de LE. Alderson(1981b) precisou o questionamento norteador das pesquisas naquele momento. Para o autor, o problema era que, a necessidade de medir era a necessidade de quantificar, e, portanto, ao quantificar era necessário haver fidedignidade, ou seja consistência. No entanto, as avaliações podem ser fidedignas sem que isso implique que elas sejam válidas, ou seja, sem que representem o conteúdo de um curso como um todo. Essa crítica de Alderson(1981b) teve repercussões nas pesquisas que se seguiram. É o caso de algumas pesquisas que se voltaram aos testes e provas enquanto instrumento de avaliação, como por exemplo Czico(1981),

Bowker(1984), Allison & Weber(1984), Shohamy (1982) Deyes(1984), dentre outros.

A partir desse período, a temática da avaliação foi voltada para a busca de técnicas e processos que viabilizassem mensurar o uso da linguagem. Esses movimentos eram marcadamente direcionados para uma quantificação divorciada do ensino de línguas, mas, ainda assim, as avaliações eram consideradas fidedignas e válidas sob o ponto de vista estatístico. Mais tarde, alguns desses autores, como Alderson (1983) e Brindley(1986), também atentaram para a mudança no ensino de LE e para a necessidade de avaliar o desempenho do aprendiz. Para eles a mudança foi que, anteriormente, ensinava-se o que era possível testar, e passou-se, então, a testar o que era ensinado.

Precisamente o que ensinar e como fazê-lo, de acordo com o que o escopo da abordagem comunicativa pregava, deveria ser objeto de questionamento. Como visto anteriormente(nas seções 1.1 e 1.1.1), a maior preocupação era sempre no tocante ao ensino propriamente dito, enquanto a avaliação ocupava um lugar secundário na temática do ensino comunicativo de línguas.

Defendo que a avaliação decorre do conceito do que é saber uma língua(cf. Oller Jr, 1986 e Spolsky, 1989). As preocupações com a avaliação de línguas deveriam, portanto, partir dessa reflexão.

Em um momento contemporâneo a Oller Jr., outro autor que se ocupou com o estudo da temática da avaliação em LE foi Spolsky. Em seu livro, Spolsky(op. cit.) sugere que as pesquisas em LE tendem a se voltar a três visões de conhecimento de língua. As diferenças ontológicas dessas três visões são responsáveis pela maneira com que vêm sendo conduzidos os estudos e as pesquisas em avaliação de LE.

A primeira delas, considera o conhecimento de línguas como parte de um todo. É a visão que sustenta avaliações tradicionais, onde o conhecimento de línguas não é dissociado do conhecimento como um todo, e, também onde é difícil delimitar até onde o que se avalia é a capacidade cognitiva do indivíduo.

A segunda, toma por pressuposto que o conhecimento de línguas se divide em estruturas individuais - as regras e os itens lexicais que constroem a gramática e o léxico de uma língua -, e portanto, o que precisaria ser medido seria o conhecimento desses itens e regras.

A terceira vê o conhecimento de uma língua como algo que deve ser medido

em termos da habilidade do sujeito usuário de uma língua de lidar com funções lingüísticas definidas, bem como usar a língua de maneira específica em situações definidas, visão esta que privilegiaria o desempenho do sujeito que faz uso da língua.

Ao longo dos anos foram as avaliações tradicionais que mereceram maior destaque. É comum que a ênfase dos cursos de treinamento de professores seja dada às duas visões que priorizam a língua sem levar em consideração o usuário em um contexto maior. No entanto, há uma linha de pesquisa que se contrapõe a esse tipo de avaliações. Krashen(1982) alerta para a falta de evidências de que exames de elementos isolados, exigindo um mínimo de conhecimento de contexto fora da oração ajudem o aluno a adquirir mais conhecimento da linguagem. O autor defende a participação dos alunos ao serem avaliados, em uma conversação como um modo de ajudar o aluno a adquirir mais conhecimento da linguagem, porque os testes que integram elementos focalizam um aspecto da linguagem de cada vez.

Entre os opositores dos testes tradicionais Savignon(1987) é um expoente. A autora criticou a utilização de avaliações de elementos isolados de estruturas lingüísticas. Em sua opinião, esse tipo de avaliação falhou por deixar de considerar a linguagem em sua complexidade dinâmica. A autora também apontou que tais exames haviam, em alguns casos, desencorajado a utilização de estratégias necessárias para a competência comunicativa. Ela acredita que o excesso de ênfase na acuidade gramatical pode chegar a impossibilitar o desenvolvimento de currículos comunicativos. Nesse artigo a autora defende que professores e administradores, uma vez cientes das questões envolvidas na avaliação, devem deixar a atitude de "ensinar o que pode ser testado" e adotar a atitude de "encontrar modos de avaliar aquelas habilidades que são importantes para serem desenvolvidas pelos aprendizes"(aspas no original).

A visão de linguagem que concebe o conhecimento de línguas dividido em regras e itens lexicais é tipicamente a visão de exames de proficiência - aplicados para mensurar o conhecimento de uma dada LE, sem o propósito de avaliar a linguagem enquanto fruto de um processo de ensino/aprendizagem - como o TOEFL, ARELS e MAC, dentre outros.

A discussão a respeito dessa segunda visão não é relevante para o foco desta pesquisa, assim sendo, concentrarei o encaminhamento da literatura no tocante à terceira visão de conhecimento de língua (Spolsky, op. cit.), que prioriza na avaliação a habilidade de uso da linguagem. Essa perspectiva só começou a ganhar destaque a partir das mudanças epistemológicas

na visão de linguagem que sustenta os paradigmas de ensino de línguas estrangeiras que deram origem à abordagem comunicativa.

Posiciono-me em uma visão de linguagem como discurso, de acordo com a concepção de Widdowson (1978:98);

o uso de orações para desempenhar atos de comunicação que sejam coerentes em unidades comunicativas maiores, estabelecendo um padrão retórico que caracteriza a linguagem como um todo e como um tipo de comunicação.

Essa postura permite que a avaliação seja concebida de modo a refletir a linguagem em uso propositado.

A avaliação de linguagem oral, dentro do posicionamento acima, partindo de uma visão de linguagem mais abrangente, possibilita o ensino integrativo (e não de elementos isolados), evitando a compartimentação da linguagem. Conseqüentemente, resulta em avaliações também integrativas onde o aprendiz mostra seu desempenho de uso da linguagem conciliado às dimensões da competência de uso comunicativo. Por ser essa a posição que mais se aproxima das várias tendências do ensino comunicativo de ensino de LE, será enfocada a seguir.

Tendo estabelecido um panorama geral da avaliação de línguas e meu posicionamento dentro dele, passo a detalhar as principais discussões das pesquisas voltadas a essa temática enfocando a linguagem oral.

1.1.3 A AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM ORAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Como foi possível acompanhar, mesmo com as pesquisas em avaliação de LE remontando à década de 60, não resta dúvida que a maioria delas, em se tratando de linguagem oral, pouco avançou em cerca de 30 anos. Apesar das crescentes mudanças no ensino de LE devidas ao escopo teórico da abordagem comunicativa, a pesquisa de avaliação em linguagem oral vinha ficando aquém das necessidades de respostas para aquelas questões que eram mais empíricas à avaliação¹¹.

Pesquisa básica em linguagem oral foi apontada por Brown & Yule(1984), como uma necessidade então urgente face às mudanças de perspectiva no panorama de ensino de LE. A concepção de linguagem que ia sendo aos poucos reformulada, dava lugar, como visto, a conceitos que viabilizavam um fomento de pesquisas que, surgindo do movimento comunicativo, refletiria essas mudanças.

Em geral, os estudos desse período, quer na área de avaliação, quer na área de linguagem oral, refletiam uma preocupação com fatores específicos que influenciavam o ensino de LE. É o caso de estudos sobre a importância do uso de materiais autênticos no ensino de linguagem oral(Nakic, 1981; Besse, 1981; Fish, 1981; Raatz, 1985 e Morrison, 1989). No final da década seguidos por estudos a respeito do insumo a ser avaliado(Ellis 1985 e White, 1987), ou ainda estudos que, ao tratarem dessa temática de maneira mais empírica, tendiam a lidar com ela mais no sentido de expor experiências bem sucedidas de mensuração de conhecimento de LE(como de Sunderland et alii, 1988). Era - e vem sendo até hoje - comum que os estudos de outros temas, como os voltados para a elaboração de currículos no ensino de línguas, por exemplo, trouxessem, de modo periférico, a temática da avaliação(como Stern, 1983 e Dubin & Olshtain, 1986, dentre outros).

Não é possível deixar de trazer as contribuições de Riley(1981) que procurou ampliar o uso de novas opções para desenvolver o ensino da linguagem oral, e de Porter(1983)

¹¹ Mesmo o ensino de linguagem oral ainda merecia de Oller Jr., tradicionalmente preocupado com a avaliação, um artigo ressaltando a necessidade de construir um ensino coerente com o enfoque comunicativo centrado nas funções de uso pragmático da linguagem.

que trouxe com sua pesquisa em proficiência geral de LE, contribuições para as pesquisas em ensino da linguagem oral. Na verdade, a pesquisa de Porter foi um pouco mais além, pois retratou como o uso do contexto pode afetar a compreensão de LE. Essa falha em medir a proficiência em LE demonstrada por Porter, também foi evidenciada por outros estudos que apontavam para a necessidade de redirecionar os rumos da avaliação da linguagem oral que ainda mantinham o uso de técnicas remanescentes de outros momentos do ensino de LE. Outros estudos tratavam da aquisição da competência comunicativa, outros ainda das estratégias de aprendizagem.

Todavia, no geral, o enfoque era, basicamente, na questão da avaliação em si, o produto final de uso da linguagem, e não a avaliação dentro do ensino, como resultado de um processo de ensino/aprendizagem.

Porém, em autores como Carrol, 1980, Spolsky, 1983, e Harrison, 1983, pode-se perceber que os reflexos das mudanças de paradigma trouxeram inúmeras reflexões sobre a avaliação do ensino de LE como parte de um todo. Esses autores têm em comum a proposta de mudanças necessárias nos exames de proficiência, tendo em vista a abordagem comunicativa.

Também Brown & Yule(1983) haviam, desde o início da década, alertado para dois problemas fundamentais quanto à avaliação da linguagem oral. O primeiro deles, é que devido à noção de língua mais ampla(cf. terceira visão de Spolsky, op. cit. exposta na seção 1.1.2), não haveria uma só interpretação correta de um texto. O segundo é que, o fato de ouvintes/falantes entenderem o que ouviram, não precisaria ter nenhuma evidência externa. No entanto, esses autores não discutiram a possibilidade de uma avaliação indireta, dando aos ouvintes/falantes tarefas que dependessem da compreensão oral de um texto.

Mesmo sem a pesquisa de base necessária(cf. Long, 1989), tal período foi cenário de vários artigos e livros que traziam propostas de avaliação de linguagem oral como um receituário de técnicas destituídas de reflexões, que buscassem conciliar o que ocorria nas avaliações e em sala de aula.

Como exemplo desse período tem-se autores que trabalhavam com a avaliação de linguagem oral de modo prescritivo e sem pesquisas com foco na sala de aula, como a contribuição de Morrow(1984) com um modelo de níveis de expectativas da utilização da língua alvo em testes integrativos. Outro exemplo é Shohamy(1982) cujo artigo defende a utilização de testes de preenchimento de lacunas.

Era, portanto, cada vez mais necessário mudar as avaliações da linguagem para que refletissem o movimento no ensino de línguas voltado para a comunicação. A seguir, serão abordados os principais temas que auxiliaram a construir propostas que trouxessem um fio condutor comum ao ensino e à avaliação.

1.1.4 PROPOSTAS PARA ENSINAR E AVALIAR LE DIANTE DA MUDANÇA NO PARADIGMA DE ENSINO

Tendo em vista a noção de língua ampliada proporcionada pelos avanços dos estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas, em princípio, as avaliações comunicativas de linguagem oral deveriam replicar tarefas comuns ao cotidiano dos usuários de uma língua, e não as atividades de um mundo criado dentro da atmosfera de faz-de-conta de uma sala de aula típica de outras visões de ensino de LE(Davies, 1988).

Para Davies, a prática de tarefas deveria ser semelhante àquelas com que o aluno se depararia fora da situação de avaliação e de aprendizado de LE, mas não sendo apenas uma mera imitação. Tanto em aula quanto na avaliação, o aprendiz desempenharia tarefas com um propósito, diferentemente das práticas da linguagem, onde os enunciados só teriam sentido na sala de aula, sendo destituídos de suas dimensões pragmáticas. Assim sendo, para o autor(Davies, op. cit.), as avaliações deveriam ter características da "linguagem oral normal". Nesse artigo Davies demonstra uma postura que dicotomiza o que ocorre em sala de aula como sendo, a partir da sua visão de abordagem comunicativa, parte de um mundo "real"(grifo meu) onde se fala "linguagem normal" contrapondo-se a uma atmosfera "artificial" e "não autêntica". Mais recentemente tem sido comum encontrar na literatura de pesquisa em linguística aplicada uma certa ênfase com relação ao polo do *autêntico* e *real* dessa dicotomia, característica de outras abordagens.

Um exemplo de pesquisa feita com base nos pressupostos acima é a dissertação de Magalhães(1989) cujo tema, a avaliação oral do desempenho comunicativo de aprendizes de língua inglesa, aproxima-se deste estudo, porém, utilizando linha de pesquisa, contexto e fundamentação de análise diversos. A autora (op. cit.: 39) declara:

conversar com um professor de inglês numa entrevista oral, visando avaliação, é muito diferente de conversar com outros falantes nativos do inglês em condições rotineiras reais. Num teste, portanto, o candidato não está realmente se comunicando(sic). Ele está tentando se adaptar a um papel artificial para ser avaliado.

O trabalho citado não considera a possibilidade de ocorrência de comunicação propositada na interação avaliativa. Pode-se considerar que o aluno faça, durante um exame oral, tentativas de adaptação ao papel de avaliado, por ser este papel diferente do papel habitual de aluno. Porém, estabelecer esse papel como artificial, dando à "artificialidade" a responsabilidade pela existência ou não de comunicação é uma ilustração do exagero a que pode chegar a preocupação com a *autenticidade*.

Primeiramente, é necessário lembrar que um evento avaliativo, seja ele uma entrevista ou um teste de proficiência escrita, é um evento socio-cultural, e, em virtude disso, está subordinado a regras sociais que determinam seu funcionamento. Um evento onde se encontram o papel social de examinador em oposição ao papel de examinado, não deixa de ser autêntico. É autêntica a assimetria, e pode ocorrer em diversos contextos de exames, assim como em uma entrevista de emprego, por exemplo. O empregador, por mais que permita uma proximidade de alinhamento simétrico, em função de, eventualmete, ser um funcionário de departamento pessoal entrevistando um cargo de maior prestígio do que o seu próprio, exerce naquele momento o papel de maior poder na interação. Mesmo fora do contexto ensino/aprendizagem, o entrevistado está, enquanto se comunica, procurando ajustar-se ao papel de avaliado/examinado. O papel assumido por um aluno ao ser avaliado/examinado não deixa de ser autêntico pelo simples fato de estar ocorrendo em condições atípicas de seu papel social rotineiro.

A dissertação de Franzoni(1991) criticou a defesa extrema da autenticidade. Vendo essa questão como "uma reação clara ao método gramatical tradutivo", a autora acredita que o ensino não pode ser garantido simplesmente através da busca de materiais e de situações "reais" e "autênticas". Para a autora, essa polarização precisaria ser revista, reconhecendo que a sala de aula tem características que são genuínas e autênticas, sendo peculiares a esse tipo de realidade. O aluno em sala de aula será sempre um aluno(cf. Castaños, op. cit), independentemente de assumir, temporariamente, papéis outros, estabelecidos no decorrer da situação de ensino, Um escriturário não é um garçom, apesar de poder assumir esse papel de modo genuíno em uma interação gerada pelo contexto de ensino de LE.

Rech(1992), em sua pesquisa acerca das expectativas na interação em aulas, reconhece que, em sala de aula, é o professor quem especifica e controla o tópico(tema), determina a atividade, controla a quantidade de fala dos alunos, atribui turnos, estabelecendo o papel social do aluno e sinalizando o quadro de participação social de cada indivíduo nas aulas. Franzoni(op. cit) lembra que quando o aluno não sabe lidar com seu "lugar social de aprendiz", cabe ao professor levá-lo a perceber que existem diferenças entre o falar dentro da situação pedagógica ou fora dela.

Fecho a discussão da questão da autenticidade com o exposto acima por bastar à análise de dados desta pesquisa(Capítulo 2), ciente de havê-la abordado de maneira superficial, mas suficiente para poder me voltar para a questão do papel do professor.

Pode-se, então, conceber que o ensino e a avaliação dentro da abordagem comunicativa deveriam refletir o papel do professor enquanto mediador que possa auxiliar seus alunos a serem capazes de transitar entre as situações pedagógicas ou não pedagógicas. As tarefas das avaliações com foco na oralidade procurariam motivar o uso da linguagem oral e propiciar interações onde a linguagem pudesse ser utilizada com propósitos comunicativos e não dissociada de tais propósitos.

No universo de pesquisa com foco na abordagem comunicativa aqui levantado, temos uma crescente contribuição nacional¹² que aponta para um retrato bem diverso da realidade da sala de aula que esteja inserida nas diretrizes comunicativas. Em comum, essas pesquisas indicam a existência de contextos de sala de aula onde professores com um discurso declarado comunicativo na defesa das metodologias/livros e dos procedimentos que adotam, acabam por fazer ajustes ecléticos(cf. Castaños, 1993).

Também Long(1987) afirma que os princípios comunicativos estão longe do que ocorre na sala de aula de LE. Ele afirma que a sala de aula ainda carrega marcas do ensino gramatical e de tal modo que, os alunos participam de atividades com propósitos duvidosos, como por exemplo, a repetição de palavras ou conjugações, sem que isso esteja inserido em um contexto socio-interacional que justifique tais práticas. Essa lentidão com que a prática de ensino de LE

¹² É o caso das pesquisas de Machado, 1992; Abrahão, 1992; Baghin, 1993; Amadeu-Sabino, 1994; Bizon, 1994, entre outros.

acompanha as tendências dos estudos pedagógicos(cf. Cavalcanti & Moita Lopes, 1991), no ensino e avaliação da linguagem oral, é um ponto que várias pesquisas têm procurado cobrir. Pesquisas como as de Jong(1984) e Buck(1989), por exemplo, apesar de tratarem a questão de como avaliar a linguagem oral, trouxeram os resultados destituídos do foco na comunicação genuína, onde a linguagem faz-se mutável e adaptável em suas múltiplas dimensões e onde os usuários da linguagem oral podem ser interlocutores não verbais. É comum e plenamente aceitável que em determinados contextos, a linguagem gestual possa prescindir da verbalização e dos componentes gramaticais, sem que isso impeça ou limite a comunicação. Também, em termos de sintaxe, a linguagem oral é mais tolerante e negociável(cf. Bygate, 1988).

Cabe trazer pesquisas mais contemporâneas em avaliação de linguagem oral que se preocupam com o foco comunicativo. A contribuição de Bachman(1991), por exemplo, propõe trazer para a avaliação relações entre a linguagem em uso no contexto interacional de testes e a linguagem enquanto estratégia metacognitiva.

É importante defender que enquanto os interlocutores-falantes precisam dos componentes gramaticais para expressar seus significados a contento, possibilitando-lhes reter a atenção dos interlocutores-ouvintes, estes, por sua vez, podem prescindir do componente gramatical. Aos interlocutores-ouvintes é possível fazer uso de estratégias semânticas para interpretar o que ouvem. Essa diferença fundamental entre o usuário da língua enquanto falante, e enquanto ouvinte, é que, para Rivers(1987), "força a necessidade de colocar os alunos em situações onde eles ouçam e reajam a usos reais da língua-alvo" (grifo meu), podendo incorporar a compreensão a outras atividades, caracterizando assim avaliações interativas e orientadas para o desempenho, ao invés de um processo que Rivers(op. cit.) denominou de "taxonômico e estéril".

Pode-se perceber que a divisão de usuários da língua entre falantes e ouvintes parece revelar que a concepção de linguagem de alguns desses pesquisadores era carregada de uma visão compartimentada da linguagem, uma vez que vejo o usuário de uma língua como interagente, negociando significados a todo o momento, independentemente de estar falando, ouvindo, escrevendo ou lendo.

Esse tipo de tratamento, utilizando a escolha lexical "falantes/ouvintes", parece ser incoerente com uma visão mais pragmática de linguagem. Na verdade, parece refletir uma postura anterior, onde a linguagem não é vista como um processo interativo cuja competência

comunicativa e suas dimensões seja o alvo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, também alvo da avaliação em seu uso efetivo.

Para Breen & Candlin(1980), a língua tem uma dimensão dinâmica e mutável que envolve a negociação para construir significados e efetuar a comunicação. O fato de os interlocutores reformularem suas falas e enunciados, estruturando-os e adaptando-os com o objetivo de chegar a um entendimento recíproco, é estreitamente condicionado a cada contexto em particular vivido por um dado grupo socio-cultural.

Ao ver a competência comunicativa em uma dimensão mais ampla de uso sociointeracional da linguagem como meta do ensino de línguas, os teóricos trouxeram perspectivas derivadas da teoria dos atos de fala, da análise do discurso(linha anglo-americana) e da etnografia da comunicação. Stern(1983:259) responsabilizou a distinção que Widdowson havia feito, contrastando a abordagem comunicativa com as abordagens gramaticais ou estruturais, pela ênfase que a abordagem comunicativa dá à sociolinguística. Stern(op. cit. :260) explica que tais princípios mostraram-se "problemáticos" ao serem aplicados à avaliação. Construir testes de língua dentro desses padrões seria construir avaliações que objetivassem não apenas o uso correto da língua, mas também a adequação desse uso em um dado contexto. Uma vez definida uma situação, os papéis a serem desempenhados pelos aprendizes nessa situação e o uso do ato de fala apropriado¹³, a avaliação se constituiria da atitude e da escolha de itens linguísticos, socialmente apropriadas, que se esperaria que esse aluno utilizasse. Podendo-se assim perceber que o autor trata o componente sociolingüístico como modificador dos componentes estruturais ou gramaticais, mas não prescinde deles. A busca de uma conciliação entre tais elementos é até os dias de hoje uma tarefa comum a todos os pesquisadores envolvidos com o ensino e com a avaliação de línguas.

Para Spolsky(1989), o problema central no tocante à avaliação de proficiência de LE de um indivíduo deveria ser distinguir o grau de controle do tipo de controle que o indivíduo teria da língua alvo. Assim, uma avaliação de linguagem oral que ocorresse nesses termos estaria sendo coerente com as propostas de ensino comunicativo de LE.

¹³Stern(1983) define ato de fala como a menor unidade da fala, que insere-se em um evento de fala(tópico ou situação, como um pedido de desculpas e uma saudação, por exemplo).

Em resumo, esta seção tratou da problemática da avaliação de linguagem oral, enfatizando a não convergência entre a conceitualização de linguagem oral, de ensino comunicativo e da proposta de avaliação da linguagem oral de aprendizes no enfoque comunicativo.

1.2 O FOCO DO ENSINO E DA AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

Há hoje uma profusão maior de artigos em avaliação. Em particular, o periódico **Language Testing**, cuja primeira publicação foi no início dos anos 80. Não é nossa intenção rever todos os artigos aqui. No tocante à avaliação e ensino de linguagem oral fazem-se necessários estudos que se proponham a analisar o foco do ensino e da avaliação em uma abordagem comunicativa.

Este estudo busca levantar subsídios que caracterizem o foco do ensino/aprendizagem e avaliação comunicativos em ação nas interações de sala de aula, tomando por pressuposto que, uma vez que o ensino comunicativo traz uma priorização das dimensões comunicativas da linguagem, os aprendizes de LE deveriam ser capacitados a lidar com a versatilidade da linguagem em seu uso socio-interacionalmente contextualizado e mutável.

Nesse tipo de ensino, o papel do professor-facilitador seria ampliado em sua responsabilidade de propiciar interações com significado que viabilizassem aos alunos executar tarefas onde as interações face a face refletissem um uso integrativo e propositado da linguagem. O desempenho dos alunos transitaria nas diferentes situações de uso da língua-alvo e seria capaz de lidar com a existência do vago e do desconhecido em diferentes situações.

Enfatizo aqui a importância do aprendiz saber utilizar as estratégias de comunicação de acordo com o que Faerch & Kasper(1983) descreveriam como "planos potencialmente conscientes" para resolver o que um indivíduo considera um problema para alcançar um dado objetivo comunicativo.

É a partir do posicionamento aqui assumido que investigo a questão da avaliação de linguagem oral em um enfoque comunicativo.

Compartilho a opinião de Morrow(1984) ao afirmar que a linguagem em uso

é "essencialmente um fenômeno qualitativo, não quantitativo". Na avaliação e no ensino precisamos deixar de ver a linguagem como a somatória de suas partes. O foco deste estudo será, portanto, concentrado no discurso da sala de aula e da avaliação em interações que revelam o que ocorre com os interlocutores em ação.

Ainda no sentido de fundamentar o posicionamento aqui tomado com relação à linguagem, a contribuição de Stern(1983) justifica o tratamento que esta pesquisa empregará para lidar com esse conceito chave. Para Stern(op. cit.: 517), os estudos lingüísticos e sociolingüísticos sobre a natureza da linguagem são indispensáveis. De acordo com o autor, se uma língua for apresentada em um "*contexto sociolingüístico e sociocultural*"(itálico do autor), a sociologia, a antropologia e a sociolingüística se fazem necessárias para uma teoria de ensino da linguagem. Isto significaria dizer que, paralelamente à gramática pedagógica uma espécie de "guia sociolingüístico e sociocultural" se faria necessário como um recurso para um currículo que se propusesse a ser "sensível à contextos"(context sensitive). O autor chega a apontar para a necessidade de "gramáticas"(aspas de Stern) culturais e sociolingüísticas.

O estudo dos papéis sociais, situações ou funções em que haja uma certa previsibilidade do controle do uso da linguagem torna-se importante dentro da sociolingüística por justificar a razão pela qual em dadas situações os participantes fazem escolhas quanto ao código, ao registro, à variedade da fala de que dependerão, das interrelações entre esses participantes e os tópicos(assuntos/conteúdo) abordados.

O escopo desta pesquisa será limitado ao tratar o universo sociocultural e sociolingüístico focado como pano de fundo às ações enfocadas. O foco será basicamente nas problemáticas relevantes para a avaliação de linguagem oral, como papéis sociais do professor e dos alunos enquanto participantes das interações "aula" e "interação avaliativa"¹⁴.

¹⁴ Ambos os tipos de interação serão tratados mais pormenorizadamente no capítulo 2.

1.2.1 ESTUDOS DA LINGUAGEM ORAL

Os estudos em avaliação de linguagem oral, até hoje, seguem um padrão flexível em torno da quantificação de dados. Ora sob o ponto de vista de entonação(Cruz-Ferreira, 1989), de diferenças no desempenho de alunos frente a testes(Walker, 1990, Quevedo, 1987, Collins, 1990 e Sardinha, 1991). A relevância dessas investigações está na contribuição com dados provenientes da sala de aula de línguas e por terem suas implicações voltadas para esse universo. Sem essas pesquisas não seria possível identificar quais aspectos mereceriam ser objeto de reflexão para modificar as práticas da avaliação na sala de aula de LE.

Para Underhill(1987), porém, no tratamento quantitativo nos estudos de avaliação da linguagem oral, as avaliações e testes assumem uma importância desmedida. Underhill aponta que os testes são vistos como objetos com uma identidade e propósitos próprios. O autor também chama a atenção para o fato de que a literatura comumente refere-se à avaliação sob o termo "instrumento de avaliação" ou "instrumento de testagem". O teste(grifo meu) pode até não existir, porque, para ele, são as pessoas "reais" que se encontram face a face e interagem. É o que se passa entre elas que realmente importa, enquanto o instrumento para avaliar é secundário.

Há também pesquisas na área de linguística que são fundamentadas para o modelo teórico cognitivista para interpretar a fenomenologia da linguagem oral. Essa é a perspectiva de pesquisas cujo foco de interesse esteja no processamento cognitivo. Os pesquisadores, sob esse enfoque, partem de experimentos feitos sobre o processamento lexical de palavras para abstrair o que de fato ocorre no momento da compreensão. Esse tipo de pesquisa não fornece subsídios diretos para a investigação do ensino e aprendizagem de LE. Os estudos sob esse ponto de vista buscam concentrar-se nos processos mentais de compreensão da fala, atuando mais no campo da inteligência artificial. Exponentes dessa linha como Marslen-Wilson(1987) e Zwirnerlood(1989), por exemplo, trouxeram contribuições com seus estudos sobre o papel do contexto no processamento de palavras faladas.

Os modelos teóricos desenvolvidos na psicologia cognitiva trouxeram algumas contribuições indiretas para o ensino de línguas. A teoria que sustenta que a maior parte do nosso

conhecimento de mundo é organizado em *scripts*, é um exemplo. A informação necessária para compreender enunciados, de acordo com esse modelo, não estaria explicitamente presente no momento do enunciado, mas sim pertenceria ao arsenal do conhecimento do indivíduo (Dijk, 1983 e 1988 dentre outros). A esse respeito, Richards (1983) salientou que a falta dos *scripts* característicos aos falantes nativos pode se constituir em um problema de compreensão para os aprendizes de LE.

Em se tratando de linguagem oral, juntamente com *script*, outro termo que é recorrente é o conceito de *moldura*. Tannen & Wallat (1982) colocam a noção de moldura como interativa:

as pessoas identificam molduras na interação usando e reconhecendo artifícios linguísticos e paralinguísticos - a maneira pela qual as palavras são ditas - além do que é escolhido para ser dito.

Na mesma linha, Cavalcanti (1989) e Ribeiro (1988), ocuparam-se em levantar pontos elementares nesse tocante. Para Cavalcanti, molduras são representações de objetos, situações, acontecimentos, ações e suas respectivas seqüências. O posicionamento de ambas as autoras será aqui adotado, uma vez que definir a noção de moldura é fundamental para interpretar o que se passa durante uma interação.

Os estudos de Tannen (1984, 1989) são também fonte de análises bastante elucidativas em relação ao foco de análise que será adotado. A autora, conhecida por seus estudos em análise da conversação, em uma linha que se casa com a sociolinguística interacional, tem uma preocupação constante de interpretar a conversação, analisando o discurso dos interlocutores além do nível sentencial e partindo da função de cada estratégia no discurso.

Particularmente as interações onde os alunos são avaliados em seu uso de linguagem oral são repletas de perguntas feitas pelos avaliadores, cabendo aos alunos um papel de ouvintes atentos e que, ao mesmo tempo, projetem a fala que produzirão como resposta, requerendo-se deles um papel interpretativo e ativo.

Observando-se atentamente os traços do discurso, poderemos abstrair a intenção e a função com que se constrói a negociação entre os participantes de uma interação.

O modo como a linguagem ocorre na interação de sala de aula e na interação avaliativa fornece pistas potenciais para interpretações da utilização de diretrizes que norteiam o

ensino/aprendizagem.

Em relação ao que foi até agora exposto neste Capítulo, assumo que não é possível limitar interpretações do que ocorre em uma interação ao que é verbalizado. A análise das estratégias que governam o uso do conhecimento lexical, gramatical, sociolinguístico e qualquer outro conhecimento na produção e interpretação dos enunciados que são intercambiados num dado contexto é um tema onde todos esses aspectos são imbricados. Os estudos da análise de discurso (linha anglo-americana) e de interações servem a este estudo no sentido de poder procurar elucidar interpretações relevantes ao ensino e avaliação de linguagem oral dentro de uma perspectiva da linguística sociointeracional. O recorte aqui feito será definido dentro da temática que foi mais evidenciada durante a coleta de registros.

Pelo que se pôde perceber na literatura focalizada, os problemas com o ensino e com a avaliação de linguagem oral e sua compreensão são abordados por toda a literatura sobre ensino/aprendizagem de LE. Como foi possível observar, as pesquisas existentes tendem a tratar a temática da avaliação, ou em seu sentido mais genérico, ou em função de um aspecto mais específico da avaliação de compreensão da linguagem oral. Há necessidade de pesquisas que enfoquem a avaliação da linguagem oral como parte integrante do ensino/aprendizagem, cujo foco seja o que ocorre nesta interação.

Para analisar os dados (Capítulo 2), será seguido um modelo teórico aberto que se proponha a explicar e justificar o que ocorre nas interações pesquisadas. As interações enfocadas serão interpretadas com vistas a depreender o que acontece entre os atores nessas interações, buscando indícios que nos possibilitem conhecer como a questão da avaliação de linguagem oral está sendo efetivada em uma sala de aula que tenha a proposta de ser consoante com a abordagem comunicativa.

Combinarei a visão da abordagem comunicativa aos pressupostos teóricos da sociolinguística interacional de Gumperz (1982), por permitirem um estudo empírico do comportamento da fala, sujeita a constantes mudanças e influências. Nessa linha, a fala será considerada dentro do contexto em que se situa, com as interpretações pessoais de cada falante/ouvinte/ator ao atuarem nesse contexto. Como o foco está na sala de aula, a atenção volta-se para as situações específicas em que a fala dos alunos, professores e avaliadores retrata os papéis em que atuam, suas intenções e seu conhecimento.

Para Gumperz (op. cit.), o objetivo da pesquisa sociolinguística é testar as hipóteses daquele que analisa sobre os objetivos da comunicação, sobre a força ilocucionária de enunciados específicos e sobre como os atores interpretam-se uns aos outros no momento em que interagem. É assim que o autor explica a razão desse tipo de análise focalizar:

intercâmbios em particular, tais como pares de perguntas e respostas ao invés de enunciados sozinhos ou de todo um evento de fala(Gumperz, op. cit.: 137).

O modelo de Gumperz se presta à análise também porque o autor questiona o fato de que o envolvimento conversacional necessariamente tem interlocutores cooperativos e que partilham das mesmas convenções interpretativas. Via de regra, no contexto de avaliação, encontra-se um falante de uma LE proficiente com a autoridade de conhecedor da língua alvo e, acima de tudo, com a função de avaliar os outros falantes aprendizes. Nesse caso, muitas das convenções interpretativas não são necessariamente comuns aos falantes/atores que dela participam. Assim, aspectos como a utilização ou não de diferentes códigos linguísticos ou de estratégias de repetição passam a ter um papel mais relevante por se tratar da utilização ou não de estratégias de cooperação na conversação. De acordo com o autor,

uma atividade de fala é um conjunto de relacionamentos sociais que acontecem sobre um conjunto de esquemas em relação a algum objetivo/alvo comunicativo (op. cit.: 166).

No entanto, Gumperz não investigou a sala de aula, mas as instâncias de ocorrências da conversação que ele enfocou serão, em parte, de grande utilidade para auxiliar a compreender o que se passa no contexto educacional.

Levantarei em Gumperz(op. cit.) basicamente a temática que auxilia a interpretação dos dados desta pesquisa em particular. Um dos aspectos abordados será a mudança de código linguístico (de LE para L1, principalmente) nas interações avaliativas. Como ocorre mudança de código tanto nas aulas quanto nas interações avaliativas, as explicações desse autor para esse fenômeno serão utilizadas. O outro aspecto é no tocante aos problemas de interpretação.

Gumperz(op. cit.) propôs que na conversação teríamos seis tipos de instância de mudanças de código(cf. Gumperz, 1982:75- 81) que resumiremos como:

- a) Citações - utilizadas para mencionar algo em seu código original(doravante também tratadas como "menções");
- b) Inclusão de interlocutores terceiros - mudando-se o interlocutor, mudar-se-ia o código

linguístico;

c) Interjeições;

d) Reiteração - quando procura-se reiterar o que foi verbalizado;

e) Qualificação (da informação) - quando procura-se adequar o que foi dito(enunciado) para facilitar sua compreensão;

f) Qualificação X Objetivação - quando há uma imposição de autoridade no sentido de explicitar a assimetria entre os falantes envolvidos na interação.

Na questão das expectativas envolvidas na interpretação das intenções dos interlocutores, Gumperz (op. cit.) alerta que mal entendidos podem ocorrer por conta de uma interpretação errônea das mudanças na fala, i. e., uma alteração no ritmo, uma mudança na pronúncia, por exemplo.

O autor trabalha com as diferenças entre as interpretações literais de enunciados e sua força ilocucionária.

Ele indica que, o que pode ser, à primeira vista, considerado uma falha em responder adequadamente a um ato de fala, é, na verdade, uma diferença interpretativa no padrão acordado entre as partes envolvidas na interação. Por vezes, após ouvir um enunciado de um participante da interação, o outro, antes de responder a ele, julga sua força ilocucionária, interpretando, à sua maneira, as intenções daquele que falou. Então, após optar pela inferência que julgou ser mais apropriada, e, tomando suas decisões quanto a como reagir, responde. A resposta, por sua vez, é um enunciado que passa pelo mesmo processo ao ser ouvida pelo primeiro falante, agora no papel de ouvinte. Gumperz aponta a possibilidade dessas diferentes interpretações deverem-se à variação da formação sociocultural dos interlocutores. Para o autor, compreender estratégias comunicativas é, portanto, uma questão de experiência comunicativa. Ele sugere que a sincronia na conversação requer um certo grau de previsibilidade e de rotina, que são adquiríveis, mais comumente pela partilha cultural e pela similariedade de experiências comunicativas.

A pertinência de trazer a contribuição de Gumperz(op. cit) em um estudo de avaliação de linguagem oral em LE pode ser resumida pelo fato de partilhar com o autor que "o conhecimento humano é melhor tratado como específico a cada situação", e desse modo, as interações avaliativas precisam ser interpretadas sob essa perspectiva para que seja possível

compreendê-las.

Este Capítulo procurou definir o posicionamento de autores que têm uma contribuição na discussão a respeito de como se articula o ensino/ aprendizagem dentro de uma perspectiva comunicativa e, conseqüentemente, de como a linguagem oral e a avaliação de linguagem oral passam a receber um tratamento diferenciado, buscando fazer da linguagem em si objeto de estudo e de comunicação. O final do Capítulo 1 fornece a fundamentação geral, com base na análise da conversação e na sociolinguística interacional, para a análise de dados desenvolvida no Capítulo 2.

Capítulo 2

CONSOÂNCIA ENTRE O ENSINO E A AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM ORAL EM UMA PROPOSTA DE ENSINO COMUNICATIVO EM LE: COERÊNCIAS E CONTRADIÇÕES

Partindo da pergunta de pesquisa, que busca construir a congruência ou incongruência entre o foco da avaliação de linguagem oral e o foco do ensino de linguagem oral em LE, esta análise considerará como pressuposto a importância da avaliação como parte integrante do currículo de ensino comunicativo (Davies, 1988). É a partir de tal pressuposto que tivemos como objetivo a busca de evidências que mostrassem ou não a consoância entre o ensino e a avaliação de linguagem oral dentro de uma abordagem declarada comunicativa.

Este capítulo está organizado em duas partes. a primeira, que apresenta a metodologia e o desenho de pesquisa, é uma introdução à segunda parte: análise dos dados.

2.1 METODOLOGIA E DESENHO DA PESQUISA

Enfocar a sala de aula é estudar um ambiente complexo onde vários fatores interrelacionados influenciam os problemas interacionais que nela ocorrem. A frequência e a maneira com que ocorrem ou se repetem as interações (face a face) nesse ambiente são fruto de fatores socioculturais e interpessoais. Optou-se por uma abordagem de investigação que buscasse responder às perguntas de pesquisa através da interpretação de regularidades nas aulas e em interações avaliativas de inglês como língua estrangeira.

Este estudo teve por base um desenho de pesquisa etnográfico¹⁵ com vistas a possibilitar investigar o ambiente de ensino/aprendizagem/avaliação levando em consideração as ações simultâneas e integradas dos atores envolvidos nas interações focalizadas por esta pesquisa.

¹⁵Erickson(1987:15) define etnografia como descrição e análise de ações costumeiras que façam sentido(sense making) encontradas em um grupo humano em particular. Cabe lembrar que a etnografia teve suas origens na antropologia e hoje tem ampla receptividade e uso junto aos sociolinguistas interacionais e linguistas aplicados, dentre outros.

Erickson(1982:156) aponta a escolha desse tipo de desenho de pesquisa como uma *necessidade dos pesquisadores orientados por uma visão sociolinguística de estudar principalmente as estruturas de participação social das aulas*, enquanto os pesquisadores de currículo estariam mais voltados para *as estruturas de tarefas acadêmicas das aulas*.

A pesquisa etnográfica insere-se em uma abordagem social interpretativa onde o objeto de pesquisa é a ação e não o comportamento(Erickson, 1985:1086). A ação consiste no comportamento físico e nas interpretações de significados dadas pelo ato que ocorre e aquelas interpretações com que o ator(aquele que participa da interação) está engajado em interação. Com base na documentação que registra detalhes da ação, esse tipo de pesquisa pode ir além das circunstâncias imediatas das interações e estabelecer correlações através da compreensão comparativa dos ambientes sociais e das ações que os compõem. Associada à pesquisa sociolinguística, a etnografia tem por objetivo documentar e analisar aspectos específicos das práticas da fala(Ammon et alii, 1988), o foco estando nos hábitos comuns e persistentes de uso da língua e na organização de comportamento com relação ao uso da linguagem. De acordo com os autores, é comum encontrar, dentro do campo da sociolinguística, trabalhos etnográficos cujos objetivos tenham sido com relação à identificação da distribuição da competência comunicativa em um determinado grupo. No caso desta pesquisa em particular, o grupo de interesse é composto por alunos e professor de uma sala de aula de inglês como língua estrangeira(vide seção 2.2.1).

Os métodos de coleta e análise de dados utilizados são aqueles da pesquisa microetnográfica, que vêm a ser a repetida revisitação dos registros coletados em campo/sala de aula. A análise desses registros, via de regra, coletados em vídeo ou áudio, inicia-se pela escolha da relevância de quais eventos trabalhar e transcrever e para quais fins. Essa escolha se dá com base nas notas de campo, uma vez que o pesquisador esteve em campo e pôde desenvolver hipóteses interpretativas. A partir desse ponto, o pesquisador vai em busca de padrões e recorrência daqueles aspectos que visa enfocar, buscando semelhanças e contrastes e constituindo as implicações de sua pesquisa.

Erickson & Mohatt(1982:137) diferenciam a etnografia e a microetnografia dizendo que enquanto a primeira reporta descrições generalizadas dos eventos, a segunda se dispõe a especificar os processos das interações face a face. Um estudo de cunho microetnográfico, como este, volta-se para a importância dos detalhes das interações e dos eventos

que as constituem sem, no entanto, perder o todo em que estão inseridas. Ao retratar o que ocorre com os atores/alunos em suas aulas ou interações avaliativas teremos o contexto educacional como pano de fundo, permitindo-nos considerar na análise os detalhes, sem perder o todo.

- A COLETA DOS REGISTROS

O período de coleta de registros, de 07/08/91 a 29/11/91, cobriu uma classe do curso de nível básico com 30 aulas de 100 minutos cada uma (Anexo 1). O curso, de inglês como língua estrangeira, é ministrado em duas aulas semanais e tem duração de 15 semanas. Os registros constituíram-se de entrevistas informais coletadas dos alunos e da professora durante o período de observação, bem como de notas de campo e diários retrospectivos da pesquisadora, de entrevistas informais com os alunos e com a professora, de questionário de levantamento de perfil dos alunos, e de aulas e avaliações de rendimento gravadas em áudio, sendo estas últimas a base dos dados primários.

Foram observadas um total de 24 aulas, vinte e duas das quais foram gravadas em áudio e uma aula, em vídeo. Os registros em áudio perfazem um total de 36,6 hs. de gravação referentes às aulas, e, 3 hs. referentes à avaliação oral do final do curso.

As anotações de campo, elaboradas em todas as aulas observadas, foram acrescidas de anotações em diários retrospectivos em quatro ocasiões e na fase final de coleta de dados.

O questionário, que visava a elaboração inicial do perfil dos alunos (Anexo 2), foi aplicado logo no início do trabalho de campo. Além do acima exposto, anexamos ao corpus duas provas/testes aplicados aos alunos pelo professor, e uma contribuição escrita fornecida pela professora, no formato de dois trabalhos por ela co-elaborados, onde a temática foi o curso e o livro didático utilizado. Esses trabalhos serão denominados Estudo I e Estudo II respectivamente.

2.2 ANÁLISE DOS DADOS

Esta segunda parte do capítulo apresenta uma divisão tripartida, ou seja, um panorama descritivo, alguns aspectos da abordagem de ensino e a avaliação dentro do curso.

Para responder à pergunta de pesquisa primeiramente serão apresentados os traços gerais que caracterizam o perfil dos atores envolvidos no curso que esta pesquisa enfocou, a saber, os alunos, os professores, o curso e o cotidiano das aulas e como é trabalhada a avaliação dentro do contexto ensino/aprendizagem. A seção 2.2.1 abaixo, apresenta um panorama geral, descritivo, de cada um desses aspectos.

Na seção seguinte(2.2.2), a visão de abordagem será explicitada, ao serem retratados o posicionamento da professora, da instituição a que pertence e do livro didático quanto aos seguintes aspectos: o livro didático(LD) adotado; o livro didático na visão da professora; a questão dos pontos básicos do LD e a atuação em aula; restrições da professora às diretrizes propostas; a visão de ensino de gramática para alunos iniciantes; a questão da "autenticidade"; o insumo e o desempenho de tarefas em aula; a concepção de linguagem oral.

A partir desse levantamento, na seção 2.2.3, serão formuladas asserções que nos possibilitem caracterizar o foco dado ao ensino e à avaliação de linguagem oral partindo do trabalho com os registros das interações de aula e das interações avaliativas e buscando conhecer como são construídas.

2.2.1 PANORAMA DESCRITIVO

As seções 2.2.1.1 a 2.2.1.4 fornecem uma descrição panorâmica dos temas que esta pesquisa enfocou, a saber, os alunos, os professores, o curso como um todo e as aulas observadas.

2.2.1.1 O PERFIL DOS ALUNOS

O contexto escolhido como foco desta pesquisa foi realizada em um curso de inglês como língua estrangeira oferecido por um centro de línguas de uma universidade pública brasileira. Sendo o centro aberto à comunidade local, os alunos podem ser tanto estudantes, professores e funcionários da referida universidade, quanto qualquer outro indivíduo que não tenha

vínculo alguma com a universidade. No nível básico, foco deste estudo, basta ao interessado inscrever-se no curso, não havendo assim qualquer tipo de requisito prévio. A clientela desses cursos pode ser, portanto, bastante heterogênea. Essa heterogeneidade se dá tanto em nível sócio-econômico, quanto educacional.

O intuito de aplicar o questionário logo na terceira aula do curso foi, a partir desse instrumento, delinear o perfil dos alunos enfocados por esta pesquisa. De acordo com o questionário respondido por 19 dos 20 alunos inscritos (Anexo 3), a faixa etária dos alunos variava entre 18 e 44 anos. Quanto à sua ligação com a universidade, 5 deles eram alunos de cursos de especialização ou pós graduação, 11 cursavam graduação nas mais diversas áreas, 2 eram funcionários da instituição e 1 tinha apenas o curso de inglês quer como vínculo com a universidade, quer como ocupação. Do total de alunos, 9 exerciam atividades profissionais, sendo os demais estudantes. Quanto ao contato anterior com a língua inglesa, 11 deles haviam estudado em escolas da rede pública de 1º Grau e 5 deles no 2º Grau. O contato com inglês na rede privada de ensino foi mencionado por 8 deles no 1º e 2º Graus, por 1 deles apenas no 1º Grau e por 4 apenas no 2º Grau. Desses 19 alunos, 6 haviam frequentado cursos de idiomas anteriormente, em escolas de idiomas. Cabe lembrar que 4 dos alunos haviam feito cursos de inglês instrumental(ESP), visando leitura, no mesmo centro de línguas em que frequentavam este curso.

2.2.1.2 O PERFIL DOS PROFESSORES

Os professores, profissionais experientes na área de ensino, que ministram os cursos de inglês na instituição, ou seja, no centro de línguas, têm uma formação universitária em letras e prosseguem seus estudos como alunos de pós-graduação na mesma instituição onde lecionam. A faixa etária é superior a 30 anos. A professora do curso que foi foco desta pesquisa é uma profissional que, mesmo experiente, busca respostas para constantes questionamentos acerca de seus procedimentos e de seu papel de educadora, demonstrando assim uma posição nada conformista com relação à sua realidade de ensino. Nesse aspecto, é uma profissional que procura estar sempre aprimorando suas práticas, a partir do questionamento das mesmas. Esse pareceu ser

também o posicionamento dos demais professores quando manifestavam informalmente à pesquisadora sua opinião acerca do curso.

2.2.1.3 O PERFIL DO CURSO

Nos primeiros contatos com a instituição e com a professora, o curso foi descrito como tendo por objetivo desenvolver as "quatro habilidades" do idioma inglês. O curso é oferecido com o título de inglês oral, o que, como se pôde observar na primeira aula, leva sua clientela a crer que o curso privilegia a oralidade. Essa expectativa é confirmada pela professora em seu primeiro contato com os alunos. Nessa ocasião, ao descrever o curso, a professora explicou que a ênfase maior seria dada à oralidade, mas que trabalharia com "as quatro habilidades do idioma"(falar, ouvir, escrever e ler).

Uma outra turma desse mesmo curso, porém, foi anteriormente alvo de dois estudos. O primeiro deles, um estudo de análise de necessidades (Estudo I)¹⁶, que, de acordo com a professora, procurou buscar subsídios para então estabelecer a proposta curricular do curso que viria a ter a duração de três anos. Os professores de inglês da instituição, que já ofereciam cursos de leitura para fins acadêmicos passaram a ampliar a gama de oferta de cursos, incluindo o que inicialmente convencionou-se chamar de "inglês geral", em contraposição a inglês instrumental. De acordo com as autoras desse Estudo, o primeiro passo foi traçar um perfil do aluno e detectar suas necessidades. A definição desse perfil partiu de um questionário aplicado aos então alunos de inglês instrumental, visando definir por que o aluno universitário queria aprender inglês. O conhecimento prévio dos alunos também pôde ser - a grosso modo - delineado por esse questionário. O Estudo forneceu um diagnóstico a partir do qual o corpo docente poderia vir a determinar objetivos para o curso a ser implantado e escolher um material adequado.

¹⁶ As professoras que elaboraram esses estudos(I eII) eram do curso em questão, e, portanto, não serão citadas para que dessa forma suas identidades sejam preservadas.

Para as autoras do Estudo I, o resultado da análise veio confirmar que os alunos respondentes, então matriculados em cursos de inglês para leitura, tinham como principal necessidade naquele momento ler textos em inglês para seus estudos acadêmicos¹⁷, mas assinalaram nas opções do questionário que desejariam aprimorar "ouvir" e "falar" inglês mais do que assinalaram "ler" e "escrever". Quanto ao contato prévio com a língua alvo, para a metade deles deu-se em cursos alternativos. Os alunos eram tanto oriundos da rede pública de ensino(43,93 %), quanto da rede privada(24,36%) e quer no primeiro, quer no segundo graus, tiveram contato com a língua inglesa em suas escolas (sendo que 31,71% não especificaram onde cursaram 1º. e 2º. Graus). Em outras palavras, esses alunos eram os assim chamados falsos principiantes. Assim sendo, ao iniciar um curso de inglês como língua estrangeira, essa língua não lhes seria totalmente desconhecida, pois a haviam estudado em algum outro momento de suas vidas. Provavelmente a diferença entre os alunos dos dois cursos(ver Nota de Rodapé 14) reside no fato que, ao priorizar a oralidade, houve uma gama maior de indivíduos interessados pela segunda opção de curso. Tal fato ampliou também a heterogeneidade de origens dos alunos e, assim, a dona de casa costureira e o estudante de pós graduação em engenharia¹⁸ passaram a fazer parte de uma mesma turma de alunos, interessados em "falar inglês".

Em conversa informal, a professora comentou que a idéia inicial do corpo docente havia sido de produzir seu próprio material, voltado para sua clientela. No entanto, essa idéia não pôde ser levada a cabo devido à necessidade imediata de implementação do curso em um curto espaço de tempo. A professora explicou que, naquele momento inicial, o curso foi oferecido tendo como material didático uma coletânea de materiais já existentes que as autoras do estudo I (realizado em 1989) descreveram como "modernos" e de "boa qualidade". Para essas autoras, esses materiais puderam, no momento de implantação do curso, suprir as necessidades imediatas do corpo docente do qual faziam parte. Após a implementação do curso, mais uma vez, a complexidade de encontrar novamente materiais adequados para cada nível subsequente do curso e a falta de tempo disponível para desempenhar essa tarefa, levaram esses professores a decidir

¹⁷ O curso de inglês instrumental tinha uma clientela de alunos diferente daquela dos alunos do curso de inglês oral(como visto na seção 2.2.1.1).

¹⁸ Referência aos alunos AG e JD, respectivamente.

pela adoção de um livro didático. As autoras do estudo esclareceram que essa decisão deu-se "sem afastar por completo a idéia de elaborar um material exclusivamente para esse curso em um momento mais oportuno".

Quanto à escolha do livro, a professora do curso relatou que o corpo docente havia resolvido estabelecer com exatidão o que se esperaria de um livro para tal curso e assim procurar no mercado algum exemplar que se adequasse a essa expectativa. Ela afirmou que o principal objetivo estabelecido foi encontrar um livro que se baseasse em uma abordagem comunicativa moderna e, que levasse em consideração certas características específicas a saber¹⁹:

" a) A significação e relevância das mensagens contidas nos textos, diálogos e exercícios para a prática da língua que o aluno reconhece como experiência válida de formação e crescimento intelectual.

b) A seleção de vocabulário com base na frequência, apresentado em contextos e situações apropriadas e com clara distinção entre o que deve ser vocabulário ativo e passivo.

c) A existência de modelos gramaticais adequados das estruturas a serem ensinadas.

d) A exploração das quatro habilidades, com ênfase na produção oral, já que nesse centro de línguas são oferecidos outros cursos que enfocam exclusivamente a leitura.

e) A relação entre as tarefas escritas e as estruturas e o vocabulário praticados oralmente.

f) Aspecto atraente e bem impresso, que favorecesse a motivação para estudar e aprender".

Os seis pontos acima, citados como relevantes, apontam que, na concepção dos autores, o curso voltou-se para aspectos que priorizam uma concepção humanística, pois dão a mesma importância tanto para os aspectos cognitivos quanto afetivos da aprendizagem, como nos itens a) e d). O curso também procurou levar em consideração aspectos estruturais voltados para a língua enquanto sistema do qual se deve adquirir condições de uso contextualizadas - item b). Os itens c) e d)(principalmente o primeiro) são traços evidentes de que o curso seria cunhado em

¹⁹ Extraído do Estudo I

uma abordagem tradicional, que enfatiza as regras gramaticais da língua. Por outro lado, a preocupação com atividades que tenham sentido e que sejam correlatas é um traço da concepção da abordagem comunicativa. O item f) faz parte do chamado senso comum, e é pertinente ao ensino de qualquer matéria escolar quando este preocupa-se com o elemento humano, e independe da abordagem de ensino de línguas.

Considerando os itens acima de acordo com a figura de representação da difração do movimento comunicativo(cf. FIG. 1), é possível associar os itens a), b) e e) à tendência "inocente". Já o item c) tem traços da tendência funcionalizada. Todas as características levantadas pertencem ao segundo nível do quadro proposto(Almeida Filho et alii, apud Bizon, 1994:60), que registra as interpretações comunicativizadas do movimento comunicativo, na tentativa de dar ao estruturalismo uma roupagem nova. A escolha do material didático com base em tais critérios reflete que apesar de procurar uma busca da realização da negociação propositada, o corpo docente não se preocupa em promover a construção de um discurso crítico a partir do aluno-sujeito histórico.

A professora explicitou que, para a grade desse curso em particular, os objetivos dos professores(explicitados acima) foram determinantes na escolha do livro didático. Não nos foi revelado se anteriormente havia uma pressão institucional no sentido de delimitar tais objetivos, ou se apenas os demais cursos de línguas sofreriam esse tipo de pressão. Em comunicação pessoal à pesquisadora, a professora mencionou que, em parte, a instituição havia questionado o uso de um livro ao invés da elaboração de material específico para o curso em questão. A professora explicou ser a favor da adoção de um livro, alegando que, devido às restrições impostas pela falta de tempo, um material elaborado pelo corpo docente viria a ser mais uma compilação de vários livros. Nem no trabalho e nem nas conversas informais, a professora do curso mencionou a instituição como influência expressamente determinante na adoção do livro. O corpo docente parece ter tido livre arbítrio quanto à escolha do material didático e da metodologia a serem utilizados.

2.2.1.4 O PERFIL DAS AULAS

Pelo que foi observado, as interações de aula seguem uma espécie de ritual sistemático. As notas de campo registram que o ritual de início das aulas estabelece-se com a professora chamando a atenção dos alunos ao cumprimentá-los na língua-alvo e logo em seguida, retomando o tópico tratado na aula anterior, quer sob a forma de correção de exercícios que haviam sido dados como tarefa, quer nomeando o tópico propriamente dito; ou ainda, dando desenvolvimento a uma atividade oral rápida, de forma a retomá-lo, ou ainda, voltando-se para a utilização imediata do livro didático.

O passo seguinte é, com frequência, uma introdução a um novo tópico de estudo que é comumente trabalhado através de atividades (Anexo 4). Há, por vezes, antes do final da aula, um momento de negociação de tarefas, expectativas, comentários acerca de assuntos gerais, e, então, há a despedida formal da professora, dando a aula por encerrada. Entenda-se aqui por formal, não a utilização de linguagem formal, mas sim, uma intervenção do tipo "ok + that's all for today" que marque esse encerramento das atividades. É comum que, após esse momento, alguns alunos ao invés de saírem da sala, como a maioria, procurem a professora para tratar de negociações de datas de entregas de exercícios, por exemplo, dúvidas ou comentários relacionados ou não à temática das aulas. Durante o período de coleta de registros, era comum que alguns desses alunos buscassem conversas sobre esses mesmos assuntos com a pesquisadora enquanto esta aprontava-se para sair.

Mais tarde, essa rotina das aulas será retomada, ao caracterizar a moldura das interações de aula.

2.2.1.5 O PERFIL DAS AVALIAÇÕES DO CURSO

As avaliações do curso e seus pesos eram os seguintes

Entrega das tarefas de casa...peso	1
Exame de meio de curso.....peso	2
Exame oral.....peso	3
Exame final.....peso	3
Controle de frequência.....peso	1
TOTAL	= 10

FIG. 2 TABELA DE PESOS DE AVALIAÇÃO

A entrega das tarefas de casa, à medida em que o curso é ministrado, permite ao professor acompanhar, via retroalimentação escrita, a evolução de cada indivíduo no tocante a seu desempenho escrito da língua alvo. Sendo o foco desta investigação na linguagem oral, poderíamos desconsiderar esta evidência por ser restrita à retroalimentação que a professora fornece ao devolver a produção escrita a seus alunos. Entretanto, por ocasião da atribuição das tarefas e no momento de devolvê-las aos alunos, a interação oral é também na língua alvo, como pode-se observar nas aulas de 23.08.91 e 30.08.91 (Anexo 06). Essas aulas, embora sendo no início do período letivo, podem exemplificar como a enunciação nessas ocasiões ocorre em inglês, apesar da pouca proficiência dos alunos no início do curso.

A professora entrega a tarefa escrita dizendo:

(01)<Aula de 23.08.91>/.../

Ok + ah I think I have some more homework here ++ AL is not here + and ah + AP is not here + ED is not here yet + Ok? + Ok now ++ ah we had to finish the exercise on page ++ eight + right?

No extrato acima a professora interage em inglês com os alunos durante a devolução das tarefas, onde ela nomeia os alunos ausentes e não presentes ainda, e também menciona a página do livro em uso.

Na aula de 30.08.91 as tarefas foram entregues no final da aula. Ao entregar as tarefas, a professora procura obter dos alunos um retorno quanto à compreensão da correção que havia sido feita, e a aluna FA procura compreender a incorreção da escolha lexical procurando resolver em inglês sua dúvida: *how I I say + + eh Paul + eh*, ao que a professora responde tentando auxiliar a aluna a expressar seu prolema: *is married?*, e, então, FA continua: *No + Paul have? .../two*, e a professora interrompe o turno da aluna em seu auxílio suprimindo a palavra que a aluna está buscando na língua alvo: *daughters?*. E assim ambas prosseguem até que a aluna consegue expressar sua dúvida a contento. FA queria saber por quê não poderia dizer "Paul has two brothers" quando o indivíduo tem um irmão e uma irmã, utilizando o gênero masculino em uma forma de generalização comum à L1 da aluna. Na verdade, a professora acaba por deduzir qual havia sido a dúvida da aluna, e então passou a dar uma explicação sobre a generalização de "children" para filhos, e a inexistência de generalização na língua inglesa no caso de irmãos. A utilização da língua inglesa por ocasião da entrega das tarefas propicia que esse momento na interação em aula esteja correlacionado à enunciação oral contínua na avaliação da aprendizagem da língua alvo.

O exame de meio de curso (Anexo 7) constituiu-se de cinco partes em que o aluno deveria:

a) completar 6 mini-diálogos; b) criar 2 diálogos de acordo com duas dadas situações; c) escrever uma mini-composição, baseada em informações fornecidas; d) preencher lacunas de acordo com o item gramatical mais apropriado, e e) preencher quadros com as informações de dois textos em áudio.

Já o exame de final de curso, embora seja composto de oito partes, em sua diagramação, ele é dividido em "Listening Test" com três partes, e "Final Test" com cinco partes (Anexo 8) sendo composto das seguintes partes:

a) e b) completar um gráfico semelhante a uma árvore genealógica, usando para isso informações de um texto em áudio, e, com base no mesmo texto, também responder à duas questões das personagens que protagonizavam o diálogo em áudio; c) esta parte utilizou um outro texto oral para preencher um formulário a partir das informações dele provenientes; d) julgar como falsas/verdadeiras afirmações acerca de um dado texto escrito; e) escrever textos acerca de figuras impressas, descrevendo-as; f) preenchimento de lacunas visando utilização de vocabulário específico; g) escrever orações de acordo com um tema proposto, e h) completar um diálogo onde o aluno dispunha dos enunciados de apenas um dos falantes.

Os exames escritos de meio e de final de curso propiciam uma avaliação formal da aquisição de escrita nesses dois momentos no decorrer do curso e, ao mesmo tempo, possibilitam o trabalho com a linguagem oral, tanto por serem compostos de uma atividade voltada especificamente para a compreensão oral, o " Teste de Compreensão Oral"(Listening Test), quanto pelos comentários feitos em aula sobre cada questão do teste do meio de curso. Quanto aos exames finais, as revisões propiciam que as interações das aulas que os antecedem sejam enriquecedoras para seus participantes sob o ponto de vista da aquisição da linguagem e de seu uso.

O exame oral integra o curso, complementando-o em uma interação onde a comunicação ocorre na língua alvo. Este exame será focado nas seções 2.2.1.6 e 2.2.3.

O fato de atribuir uma pontuação à frequência (FIG. 2) é uma postura de procurar integrar a avaliação ao curso. A frequência foi, de acordo com um comentário da professora à pesquisadora, uma forma de, via avaliação, "incentivar" a presença dos alunos. Quanto à necessidade de tal incentivo, a professora alegou ser importante a presença dos alunos para viabilizar a execução de tarefas, permitindo que as diferenças individuais pudessem contribuir para a construção da aprendizagem no grupo. Na teorização sobre a abordagem comunicativa esse é um aspecto importante e autores como Breen & Candlin(op. cit.) e Davies(op. cit.) concebem a abordagem comunicativa em uma dimensão integrativa, construindo a linguagem no intercâmbio social que ela permeia.

As avaliações ocorrem em três momentos distintos do curso, uma no meio, e duas no final (a avaliação oral e o exame final) evidenciando que os instrumentos de avaliação formal são tratados, aparentemente, como momentos isolados do ensino/aprendizagem, pois são realizados em datas previamente estabelecidas. Porém, todas as avaliações formais, com exceção do exame oral, acontecem nos dias e horários das aulas. É possível que o fato de distribuir os exames em três momentos distintos ao longo do curso seja a leitura que esse corpo docente fez de possibilitar uma avaliação contínua. E, assim sendo, os três eventos seriam considerados como parte integrante do ensino, contribuindo para avaliar os alunos durante o processo de aprendizagem, sendo o ensino e a avaliação de linguagem oral tratados como parte de um único processo.

As avaliações são realizadas durante o curso como parte integrante das interações observadas. Os cinco instrumentos de avaliação integram o curso, contribuindo para avaliar os alunos durante o processo de aprendizagem.

A próxima seção aborda o exame oral realizado ao final do curso mais detalhadamente.

2.2.1.6 A AVALIAÇÃO DE LINGUAGEM ORAL

A princípio, o exame oral pareceu ser uma exigência institucional, e que, portanto, deveria ser realizado de uma forma pré-estabelecida. No entanto, levantou-se a informação de que esse exame foi proposto pelo quadro de professores que lecionam língua inglesa na instituição, não sendo um procedimento comum às demais línguas estrangeiras ali lecionadas.

O exame de final de curso é aplicado aos alunos por professores diferentes daqueles que ministraram o curso àqueles alunos. Apesar disso, há uma preocupação em assegurar que os professores-avaliadores tenham lecionado, naquele semestre, no mesmo nível que estariam avaliando. No caso, os dois professores que avaliaram os alunos enfocados por esta pesquisa,

eram também professores que lecionavam em turmas de nível básico. Alunos provenientes de três turmas do nível básico faziam a avaliação oral, simultaneamente, com três professores, mas, como um deles necessariamente havia sido seu professor, cada turma seria avaliada por apenas dois outros professores.

Quando questionada sobre a razão para tal procedimento, a professora declarou ser um modo de avaliar o aluno de uma forma "justa" e "neutra". Ela justificou o critério adotado de escolha dos professores que seriam os examinadores no dia do exame oral informando que, como seriam somente professores que estivessem ensinando em turmas do mesmo nível, haveria por parte desses professores-avaliadores uma capacitação mais adequada para avaliar. Em sua opinião, por conhecerem o universo lingüístico dos alunos na língua alvo e suas limitações, esses professores saberiam, ao avaliar, que tipo de expectativas ter em relação ao desempenho desses alunos durante o exame oral.

Nesse evento, foram registradas em áudio interações que ocorriam em duas das três salas onde eram realizados os exames, mais especificamente as salas dos dois professores que avaliariam os alunos provenientes da turma que foi foco desta pesquisa. Simultaneamente ainda às duas gravações, a pesquisadora, do lado de fora das salas, através de entrevista informal, coletava em notas de campo as expectativas de cada aluno antes de ser examinado, e seus comentários imediatamente após serem examinados. Esse ponto de vista do aluno será tratado mais adiante(seção 2.2.3.1).

As interações avaliativas seguiam um dos cinco roteiros pré-estabelecidos (Anexo 9), que direcionavam a situação a ser vivenciada, bem como os papéis a serem desempenhados pelo aluno e pelo avaliador.

Com os conjuntos de roteiros e as figuras necessárias para certas situações do exame, os examinadores dispunham também de uma página com instruções em inglês(Anexo 12) trazendo o que se segue:

Instructions for the examiner:

As the exam has been based on activities carried out during the semester, the students should be able to perform them without further problems. Please, do not give them any clues-let them control the conversation. Some of the aspects that we would like you to consider while grading our students are:

- 1- Vocabulary: Maximum 2.5 points*
- 2- Fluency: Maximum 2.5 points*
- 3- Accuracy: Maximum 2.0 points*
- 4- Pronunciation: Maximum 1.5 points*
- 5- Communication Strategies: Maximum 1.5 points*

Thank you very much for your help.

Aparentemente, essas instruções parecem partir do pressuposto que os alunos não encontrarão nenhum tipo de dificuldade em desempenhar as tarefas que lhes vierem a ser designadas no decorrer do exame. A instrução explícita de não fornecer aos alunos qualquer pista e de deixar o aluno controlar a conversação parece procurar restringir a atuação do examinador para que ele se concentre em sua função de avaliar o desempenho do aluno e, para tanto, procurar dar ao aluno o controle da situação. Mais adiante, serão analisados alguns aspectos relativos a como efetivamente essas interações ocorrem, como os atores, examinador e examinado, atuam durante a interação avaliativa com o objetivo de caracterizar seus papéis nesse momento.

Antes do dia do exame, os alunos participantes da pesquisa receberam de sua professora informações referentes à pontuação acima. Assim sendo, os alunos sabiam da relativa importância da pronúncia e das estratégias comunicativas em relação aos itens vocabulário, fluência e acuidade.

Em aula, a professora definiu o item vocabulário como sendo o uso do vocabulário das lições do livro didático vistos durante o curso. Fluência foi definida como a capacidade de fazer e responder questões ao interlocutor adequadamente e com desenvoltura. Acuidade foi descrita como a preocupação em usar os plurais quando necessário, a conjugação correta dos verbos, etc. O quesito pronúncia não precisou de maiores definições. As estratégias comunicativas consideradas foram: a utilização de cumprimentos ao avaliador no decorrer da entrevista, comentários sobre o ambiente em que se daria o exame, como interagir para pedir para fechar uma janela, etc.

Como já visto, o exame oral de final de curso foi um evento avaliativo direcionado por roteiros (Anexo 9) que eram do conhecimento dos avaliadores. Esses roteiros eram lidos pelos alunos no início da interação avaliativa. Os alunos avaliados, a partir dessa leitura, passavam a construir, juntamente com os avaliadores, a interação. Tais roteiros compunham-se de cinco conjuntos, cada conjunto com duas partes. As instruções contidas em cada parte constituíam-se, basicamente, em desenvolver tópicos familiares aos alunos, tópicos que haviam sido abordados anteriormente ao exame, durante o curso de inglês oral. Os tópicos eram essencialmente família, moradia e troca de informações pessoais. Para desenvolver as tarefas propostas, os alunos deveriam ser capazes de fazer descrições, comparações, responder às indagações dos examinadores e, ainda, fazer ao examinador perguntas acerca de certos temas que eram direcionados pelas orientações dos roteiros.

A necessidade da leitura de tais roteiros é uma característica deste exame oral. É também uma evidência de que, por necessitar da compreensão de um texto escrito para empreender uma interação essencialmente oral, essa interação é permeada pela linguagem escrita, não ficando restrita à linguagem oral como faz parecer o fato de ser essa interação denominada exame oral.

2.2.2 CARACTERIZANDO A ABORDAGEM DE ENSINO

Como foi adiantado em 2.2, esta seção tratará de dois aspectos que permitem estabelecer uma análise a partir de traços mais específicos que caracterizam o contexto aqui investigado. Um dos aspectos está relacionado à concepção de linguagem (oral) e o outro, ao livro didático adotado.

2.2.2.1 A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ORAL

Os Estudos I e II focalizam o posicionamento metodológico do corpo docente. No entanto, a questão do ensino da linguagem oral não é priorizada. A preocupação mais enfatizada nesses estudos foi com relação ao aspecto da correção da produção oral dos alunos. Para compreender sua postura, ao manifestar preocupação em não corrigir a produção dos alunos em uma primeira fase, pôde-se, a partir de extratos de aulas, verificar a ocorrência de incorreções por parte dos aprendizes e a reação da professora diante dessas ocorrências. Quanto às fases posteriores, quando após a realização de uma tarefa proposta, os alunos, em pares, ou grupos, se preparam para relatar ao restante da classe as conclusões de seu trabalho, a professora considera importante a preocupação com a acuidade. De acordo com ela, o papel do professor é fundamental na correção de erros de estruturas gramaticais e pronúncia (cf. Estudo II).

Quanto ao papel assumido na correção em aula, observe-se os excertos da aula de 22.10.91 (Anexo 5), onde encontram-se basicamente dois diferentes tipos de atitude com relação às incorreções na fala dos alunos:

(02) <Aula de 22.10.91> /.../

ST- Shoes brown

PF- They are brown

ST- They are brown

/.../

A primeira atitude é comum às práticas pedagógicas mais tradicionais, o aluno comete um erro, é imediatamente corrigido, e eventualmente levado a repetir a forma correta. Nesse caso, ele repete a opção correta voluntariamente, mas aparentemente por ser o hábito de uma prática pedagógica com a qual está familiarizado.

Veja-se a segunda atitude extraída da mesma aula:

(03)<Aula de 22.10.91>/.../

(Inicialmente a PF dirige-se a um aluno atrasado e prossegue)

PF- Hi + come in + Sort of redish + the book is sort of redish redish? Ok + What can you describe as greeny blue? Greeny blue?

AN- The eyes of the cat

PF- No + look + I think you`d better +

AN- The pen

PF- The pen is + The eyes of the cat and the +

SS- Pen

PF- The pen, right?

AN- The pen?

PF- The pen + sure

FA- prá mim a pen é blue +

PF- this is greeny blue + this is greeny blue ++ azul esverdeado

/.../

Desta vez a atitude tomada pela professora parece ser mais coerente com sua postura explicitada com relação ao papel do professor dentro de um curso tido como fundamentado em uma abordagem comunicativa. Ao elaborar a pergunta percebe-se que a professora tem a expectativa de uma resposta certa. Ela parecia querer ter *pen* como objeto que fosse *greeny blue*, no entanto, o aluno não correspondeu e considerou *the eyes of the cat* como sendo a resposta para a cor mencionada pela professora. A pergunta foi feita com o propósito único de averiguar o conhecimento lexical dos alunos quanto às cores, tendo pouco significado para ambos os atores. Por sua vez a resposta, fora das expectativas de cores previamente levantadas, e a atitude tomada pela professora diante desse "não esperado" demonstram que, ao invés de assumir um papel convencional e imediatamente corrigir o aluno, a professora procurou conduzi-lo à resposta esperada inicialmente. A PF solicita ao aluno que olhe para a figura e inicia uma tentativa de levá-lo a refletir, aparentemente, conduzindo-o a classificar a caneta como sendo da cor perguntada. Nesse lapso de tempo que lhe foi fornecido, o aluno teve a oportunidade de refletir e incluir *pen* na categoria de cor azul esverdeada.

Em aula, na maior parte das vezes, a resposta correta dos alunos é seguida de uma repetição aprovadora por parte da professora. No exemplo em análise, essa repetição ocorreu,

mas ela passou a incluir também a resposta do aluno, reforçando a resposta concebida antecipadamente pela PF como correta. Quando a PF enfatiza o *THE* e dá tempo aos demais alunos para completarem com *pen*, ela reforça essa resposta, dando-lhe maior destaque. Na verdade, a dúvida do aluno AN com relação à resposta correta parece acontecer devido à ênfase da professora, pois o aluno havia também incluído na segunda parte de sua resposta esse mesmo item. Ao questionar essa resposta ele é sustentado pela colega FA que afirma que a caneta é azul. Então, parecendo tomar ciência de que não havia um consenso com relação às cores, a professora resolve o problema admitindo *the eyes of the cat* como parte da resposta que seria tida como "correta" e, ao mesmo tempo, reforça na categoria de "greeny blue" a caneta. Essa atitude de negociar com os alunos a definição de objetos azul esverdeados exemplifica momentos em que o foco na competência comunicativa pode ser percebido na prática pedagógica da professora.

Na aula enfocada (Anexo 5), pode-se observar como a professora efetivamente lida com a questão da correção em aula quando um aluno, tipicamente pouco seguro enquanto usuário iniciante de inglês, tem dificuldades em responder à pergunta que a professora lhe dirige:

(04)<Aula de 22.10.91>/.../

PF- blue + ok ++ Marcos + what color are the man's shoes?

MC- ah + the man's shoes e ++ a ++

ST- brown

MC- brown?

PF- are brown + right ++

SS- are brown ++

FA- are + yes ++

/.../

A professora procura tolerar o tempo que o aluno toma quando é inquirido, permitindo que outros alunos, e não ela, tomem o turno do aluno, enquanto ele pensa sobre a resposta, e dêem a resposta correta. Ela demonstra assim estar de acordo com as diretrizes do livro didático (vide seção 2.2.2.1), e também age dentro da expectativa da atuação, em tal situação, de um professor inserido em uma abordagem comunicativa.

A correção é o ponto em que a professora mais se detém ao posicionar-se quanto ao trabalho com a linguagem oral no curso. No entanto, outros tipos de correção não são mencionados como importantes, embora eventualmente eles ocorram no transcorrer das aulas, como por exemplo, no extrato abaixo da aula de 06.11.91(anexo 6) quando a professora nomeia os alunos para que elaborem cada qual uma oração comparando sua cidade natal com a cidade de Campinas.

(05)<Aula de 06.11.91>/.../

PF- Ah + ME

ME- Campina is/

PF- Campinass is

ME- Campinas is + ah + hotter than Osasco

PF- Ok + FA (prosseguindo a atividade)

/.../

Nesse caso, a correção acrescentando "s" ao nome da cidade mencionada não é uma correção de pronúncia, e muito menos uma correção gramatical. O nome da cidade é falado na língua materna(L1). É certo que a aluna sabe que há um "s" ao final do nome dessa cidade, mas ela parece não produzi-lo por estar concentrando seus esforços na produção de uma oração na língua alvo que pudesse ser diferente daquelas produzidas anteriormente por seus colegas e, ao mesmo tempo, correta do ponto de vista gramatical e de pronúncia, tanto é que a aluna hesita para terminar a oração. Essa correção então pertenceria a uma categoria fora das intenções de ensino propriamente dito, uma vez que ocorreu frente ao uso de uma palavra da L1 e cujo mau uso de modo algum traria incompreensão do conteúdo nem em L1 e nem na LE.

Quanto aos demais aspectos do trabalho realizado em sala de aula no tocante à linguagem oral, será possível, a partir do levantamento da visão da professora quando ao posicionamento do livro didático com relação à atuação em aula, ao ensino de gramática e à autenticidade da linguagem, conhecer o perfil de abordagem comunicativa na qual este curso está inserido.

2.2.2.2 O LIVRO DIDÁTICO(LD) ADOTADO

Cabe atentar para a visão de linguagem e de ensino de língua no livro, de modo a construir um mapeamento que possibilite identificar ou não a consoância do LD com a abordagem escolhida. Em comunicação pessoal à pesquisadora, a professora explicou que o LD foi adotado visando fundamentar a metodologia do curso. Como as instruções para o professor explicitam alguns dos princípios nos quais os autores do LD²⁰ se basearam para confeccionar o livro, o posicionamento dessas instruções será aqui exposto.

Os autores do livro didático adotado afirmam que procuram dar um retrato aprimorado de como a língua inglesa é efetivamente falada a partir da década de 70. Eles explicam que procuram trazer exemplos tidos como genuínos do uso da língua inglesa por serem retirados de um levantamento do uso efetivo por falantes nativos em textos orais ou escritos. Há uma preocupação em envolver os alunos na realização de tarefas semelhantes às desempenhadas no cotidiano dos falantes nativos de língua inglesa e a dificuldade dessas tarefas aumenta gradualmente à medida em que os aprendizes estejam mais confiantes e fluentes no uso da língua alvo. A metodologia se propõe a dar ao aprendiz uma grande responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Os itens linguísticos a serem ensinados são constantemente reciclados nas unidades para que os aprendizes possam ser frequentemente expostos aos mesmos e para que tenham noções de seu uso sob diferentes pontos de vista. Percebe-se também que a metodologia enfatiza a importância de expor os alunos ao uso de uma linguagem tida como autêntica e genuína por ser basicamente oriunda da produção dos usuários nativos da língua alvo.

Precisamente, a linguagem produzida pelos próprios alunos e pelo professor - não necessariamente um falante nativo de inglês - não parece ser importante na visão do livro didático, embora também sejam consideradas como fontes de insumo. Pelo que foi possível perceber, o LD segue a tendência "inocente" do movimento comunicativo. Os autores pregam o

²⁰ Mais uma vez nos reservamos o direito ético de não explicitar aqui o título nem os autores do livro didático utilizado. Essa obra, assim como os estudos mencionados na Nota 13 constam das referências bibliográficas.

ideal da negociação propositada nas interações, bem como o intercâmbio no discurso, mas não vão além desse patamar.

- O LD NA VISÃO DA PROFESSORA

Como se observa nas instruções para os professores, os autores do livro adotado no curso explicam que o material busca enfatizar o ensino e a prática de vocabulário. Essa opção curricular foi exposta aos alunos deste estudo na aula inicial de 10.08.91. Nessa primeira aula, a professora explicou aos alunos que o livro didático adotado foi elaborado a partir de um projeto de estudo de frequência de uso de vocabulário contextualizado resultando em uma proposta didática que priorizaria o ensino de vocabulário de maior uso corrente na língua inglesa.

Algumas questões que serão tratadas nas próximas seções permitirão explicitar o ponto de vista da professora, trazendo seu posicionamento através dos seguintes registros: trabalhos que elaborou acerca do curso, comunicações pessoais à pesquisadora registradas posteriormente em notas de campo e em diários retrospectivos, e em aulas onde manifestou-se acerca da metodologia, explicando-a ou justificando-a frente aos alunos. Há no cotidiano da sala de aula enfocada eventos onde o posicionamento da professora pode ser exemplificado ou, ainda, ser inferido.

- OS PONTOS BÁSICOS DO LD E A ATUAÇÃO EM AULA

O Estudo II (sobre o livro didático) aponta que a metodologia seguida pelo livro é centrada em dois pontos; o primeiro é que os alunos têm grande responsabilidade pelo seu aprendizado, o que para a autora "não significa dizer que o papel do professor não é importante, mas sim diferente do convencional". Pelo que foi possível obter em conversas informais com a professora, o papel convencional do professor seria o de expositor de conhecimentos, que desconsidera os conhecimentos prévios e as diferenças individuais dos alunos. Esse mesmo Estudo, salienta que o papel a ser desempenhado pelo professor é propiciar aos alunos a

oportunidade de trabalhar em pares ou em grupos, envolvendo-os em atividades elaboradas com a finalidade de usar a língua alvo, tais como: encontrar soluções para problemas, resolver quebra-cabeças, obter informações específicas entre eles, ou emitir opiniões pessoais sobre diversos assuntos. A professora também explica que o livro traz em cada unidade três ou quatro tarefas pedindo aos alunos para usarem inglês, solucionando problemas cooperativamente. Para ela, o enfoque é mais no desempenhar a tarefa para alcançar seus objetivos do que na linguagem propriamente dita. E ela ainda afirma que o professor passa a assumir um papel de observador e encorajador da comunicação em inglês, para ajudar os alunos a cumprirem a tarefa, ao invés de ser um corretor de erros de linguagem. Assim, caberia ao professor, em uma fase inicial, apenas encorajar o uso da língua.

Quanto à posição dos autores do livro didático sobre a correção, os alunos precisam de tempo para pensar sobre a linguagem que estão usando. Também a professora apontou esse aspecto da correção na metodologia como importante, mas nem sempre viável, em função das restrições impostas pelo tempo disponível em sala de aula.

O segundo ponto em que a metodologia busca centrar-se é a variação do ângulo de enfoque de cada conteúdo lingüístico estudado, reciclando-o e aprofundando-o à medida em que é reapresentado pelo livro didático. Possivelmente, esse tipo de tratamento dado ao conteúdo programático seja o que a professora tenha considerado como "reciclagem natural".

A visão da professora quanto ao segundo ponto no qual a metodologia centra-se, um currículo cíclico, foi confirmada por sua atuação junto aos alunos mais defasados. Ao longo do curso a professora desenvolveu um trabalho suplementar de escrita com tais alunos, que eram por ela solicitados a comparecer cerca de quinze minutos antes do início das aulas, a fim de esclarecer dúvidas e de complementar explicações com respeito às suas dificuldades. Esses momentos ocorriam na língua materna, possibilitando aos alunos reconhecerem tais interações como não fazendo parte das aulas propriamente ditas. Em notas de campo encontramos o registro de uma das alunas(AG) em resposta a uma pergunta da pesquisadora acerca desses momentos. AG os denominou como "recuperação da matéria difícil", demonstrando em seu ponto de vista que não considerava esses eventos como parte integrante das aulas. A presença da pesquisadora

nesses momentos sempre foi educadamente dispensada pela professora, por ser, de acordo com ela, desnecessária. Mais uma vez, essa atitude da professora parece reforçar sua postura de talvez desconsiderar toda e qualquer interação com seus alunos como parte do processo ensino/aprendizagem, parecendo considerar apenas as interações de aula propriamente ditas como responsáveis por esse processo.

- POSICIONAMENTO DA PROFESSORA EM RELAÇÃO ÀS DIRETRIZES

Dentre os problemas apresentados pela professora em relação à adoção dessa metodologia, houve ênfase no controle individual e cuidadoso do momento de supervisão das tarefas executadas em pares ou grupos. De acordo com a descrição que a professora fez do método (Estudo II), idealmente, o professor deve, ao corrigir todo e qualquer erro, possibilitar que a produção de linguagem oral, frente ao restante da sala, seja mais refinado. No entanto, ela explica que as classes com vinte alunos tornam essa fase desgastante, por ser demorada. Para ela, essa fase pode frustrar os alunos que, por serem mais rápidos, têm que esperar pelos demais. A professora admite que para poder agilizar a atividade ela, às vezes, reduz essa fase, perdendo assim parte do objetivo da atividade em grupo que seria "conseguir fluência com acuidade".

Durante nosso contato pessoal contínuo com a professora em questão, a insatisfação com o livro adotado foi um tópico frequente. A razão dessa insatisfação está relacionada a um dos motivos que havia levado o corpo docente- e ela própria- a esse livro, o fato de a clientela ser basicamente composta por falsos iniciantes. Na opinião dela, esse pressuposto precisaria ser repensado, pois alguns alunos seriam iniciantes de fato. Como já foi apontado anteriormente, o curso em seu semestre inicial é oferecido à comunidade em geral, com uma clientela bastante heterogênea. Para ela, alguns dos estudantes não poderiam ser de modo algum considerados falsos principiantes. Como visto, essa peculiaridade demanda da professora uma necessidade de fazer todo um trabalho suplementar com aqueles alunos cujo desempenho pouco satisfatório não havia, em um primeiro momento, sido previsto: os iniciantes. Ela afirma que, após dois anos de adoção do livro, os alunos iniciantes continuam a encontrar grande dificuldade em

responder às solicitações do material. No entanto, a professora demonstrou estar consciente da necessidade de adaptações para adequar qualquer livro ou metodologia a um dado grupo. Esse posicionamento reflete uma postura bastante humanística por parte dessa profissional que está ciente da importância da necessidade de flexibilidade para permitir uma adequação das propostas metodológicas às necessidades dos aprendizes.

Também no Estudo I, de co-autoria da professora, há a exposição do problema do público alvo explicando que, na prática do curso, a suposição inicial de que se lidaria com alunos já iniciados nas "quatro habilidades" a serem desenvolvidas no curso, não foi comprovada, e que, em função disso, o curso apresenta grandes dificuldades para aqueles alunos que não são falsos principiantes. Ao sentir esse impasse em suas salas, o corpo docente viu-se na necessidade de reavaliar o perfil de aluno para o qual havia elaborado o curso.

De fato, foi possível, durante a observação em campo, identificar que alguns alunos tinham dificuldades muito maiores do que os demais. Aparentemente, esses eram alunos mais velhos e com dificuldades em adaptar-se ao papel de "estudante". Esses alunos, por estarem retornando aos bancos escolares após um certo período de afastamento, têm dificuldades inerentes à falta de hábito de conviverem em um ambiente escolar bastante diferente daquele a que haviam sido expostos anteriormente. Esses foram os alunos que a professora apontou como sendo falsos principiantes. Foram eles os alunos contemplados pela professora com um trabalho suplementar com vistas a capacitá-los a acompanhar o conteúdo programático.

- A VISÃO DE ENSINO DE GRAMÁTICA VOLTADA PARA ALUNOS INICIANTES

Dos princípios da metodologia, a professora também destaca a importância diferenciada da visão de gramática. A professora explicitou que, para os autores do livro didático, a gramática precisa ser mais aprendida do que ensinada²¹, encorajando os alunos a pensar e deduzir as regras gramaticais por si mesmos, não sem reconhecer que os alunos precisam de

²¹ Essa escolha lexical na descrição é proveniente da teoria de ensino/aprendizagem de Krashen(1981), e evidencia que a professora tem conhecimento e parece comungar com essa teoria.

estratégias para organizar o que aprenderam e, para tanto, necessitam de regras, padrões e categorias. Ela também afirma que, de acordo com os autores do livro didático, as pessoas aprendem uma língua mais efetivamente usando-a para fazer coisas, para obter informações, resolver problemas, falar sobre experiências pessoais, dentre outras. Ela parece estar fazendo referência à dicotomia "usage/use" (Widdowson, 1979) parecendo ter, nesse aspecto, uma postura consoante com a abordagem comunicativa em seu nível mais abstrato.

Ainda no Estudo II, esclarece-se que em um curso de nível básico, não se tem a expectativa de que os alunos aprendam ou compreendam tudo desde o início, pois há, muita "reciclagem natural" nas unidades do manual didático. Também é ressaltado que os alunos podem, em função desse livro, ser expostos a uma frequência alta das mesmas palavras e frases. O termo "reciclagem natural" é cunhado no estudo de currículo no ensino de línguas onde a reciclagem natural seria uma preocupação em permitir que os alunos sejam expostos quantas vezes necessárias e nos mais diversos usos pragmáticos a diversos itens linguísticos.

- A QUESTÃO DA "AUTENTICIDADE"

Na aula inicial, os alunos foram informados pela professora de que o livro lhes propiciaria lidar com a linguagem "real" proveniente de textos autênticos, definidos como "textos que não foram elaborados com o propósito de ensinar inglês". A professora também buscou alertar os alunos para o papel importante que esse tipo de textos teria em viabilizar a obtenção de "independência", por parte do aluno, com relação a seu próprio aprendizado "por poder capacitá-lo a saber lidar com outras fontes de insumo do mundo real".

Também o estudo do livro didático do curso (Estudo II), apontou como principal característica que, em função do material didático, o curso dá ao aluno um insumo muito rico em "inglês real" (sic).

Parece que nesse momento, a linguagem "real" é tida como aquela que a professora também denomina como "autêntica" e que, assim como os autores do livro didático, ela restringe a concepção de autêntico ao que é produzido por falantes e usuários nativos da

língua alvo. Ao fazer tal restrição, ela reflete uma ênfase da metodologia nesse tipo de fonte de insumo.

Nos Estudos I e II são listadas como fontes de insumo: a fala do professor, gravações (sem transcrição) de falantes nativos, e outras gravações. Pelo que foi possível perceber, para a professora, essas outras gravações referem-se ao uso de canções e de um filme em vídeo, que fizeram parte do conteúdo do curso. Esses estudos parecem não considerar a fala dos próprios alunos e a grande variedade de textos escritos por eles como fontes de insumo. Isso parece indicar que a professora pode não reconhecer que os alunos possam obter de seus pares subsídios de linguagem para executar tarefas e comunicar-se na língua alvo.

Dentro do arcabouço comunicativo, o estudo de Vieira-Abrahão(1992:179) salientou a importância da negociação de significados dentro do trabalho em grupos no ensino de língua estrangeira, revelando a presença de insumo proveniente dos próprios alunos. Já o livro didático reconhece fontes outras, como visto acima(2.2.2.1), mas, somente o insumo em áudio com gravações de falantes nativos é considerado por seus autores como "autêntico".

Pode-se então acreditar que a professora vê como "independência" e uso de linguagem "real" o fato de não mediar o aprendizado via tradução, bem como a utilização de uma linguagem mais próxima da oral, explicitando o que Franzoni(1991:37) chama de "reação clara ao método gramatical tradutivo". Também nos relatos verbais, a questão da autenticidade parece ser enfatizada pela professora como um ponto positivo do livro didático. Porém, o conceito de autenticidade não pode garantir o processo de ensino/aprendizagem *per se*. De acordo com Franzoni, faz-se necessária a vinculação de reflexões quanto ao uso do manual didático, com ou sem textos "autênticos" (aspas da autora citada), como mediador não exclusivo dentro do processo ensino/aprendizagem. No entanto, não obtivemos informações que confirmassem a existência de questionamento por parte da professora e de sua equipe quanto ao material didático com relação ao aspecto autenticidade.

- O INSUMO E O DESEMPENHO DE TAREFAS EM AULA

Os autores do livro didático e a professora partilham do mesmo ponto de vista em relação ao uso do insumo. Os trabalhos em co-autoria e autoria da professora (Estudos I e II, respectivamente), relatam que, na rotina das aulas, antes ou depois de cada atividade proposta, os alunos ouvem gravações de falantes nativos desempenhando a mesma tarefa, ou tarefas semelhantes àquelas que os próprios alunos devem executar. De acordo com as autoras dos Estudos, esse procedimento possibilita aos alunos usarem orações e palavras que ouviram nas gravações, e a descobrir maneiras alternativas de expressar suas idéias. Em sua opinião, quando uma tarefa é desempenhada primeiramente pelo aluno e, posteriormente, ele toma conhecimento, via texto em áudio, de como um falante nativo desempenharia a mesma tarefa, o aluno pode sentir o desafio de vir a saber como a tarefa poderia ter sido desempenhada. Para elas, ao agir dessa forma, é possível propiciar aos aprendizes a compreensão clara de como desempenhar uma dada tarefa. Também os autores do livro didático vêem tal procedimento como uma maneira de propiciar a esses alunos uma compreensão de como os próprios alunos poderiam desempenhar a tarefa. Para eles, os aprendizes podem, dessa forma, obter uma compreensão dos significados e conceitos envolvidos na execução da tarefa propriamente dita.

Através das aulas observadas foi possível notar que era comum a professora permitir a seus alunos executarem sozinhos a tarefa por ela determinada, antes de serem expostos aos textos orais. Ela justifica seu procedimento dizendo: "como os alunos já terão tido tido experiência direta da tarefa, não só podem sentir-se mais envolvidos, como também, podem prever que tipo de linguagem será usada, capacitando esses alunos a compreenderem a gravação mais facilmente". Em outros momentos, os alunos eram primeiramente expostos aos textos em áudio e, posteriormente, executavam tarefas similares às executadas pelos falantes desses textos. A postura da professora também tende a seguir a tendência "inocente" da abordagem comunicativa, pelo menos no tocante à preocupação com o insumo e a realização de tarefas.

Os autores do LD e a professora não mencionam os próprios alunos ao explicitar as fontes de insumo (seção 2.2.2.1). Na prática pedagógica profissional, ao reconhecer a contribuição que as diferenças individuais podem trazer, a professora, por reconhecer que há a necessidade de intercâmbio social entre os aprendizes, acaba por legitimar os alunos como fonte de insumo ao ser atribuída uma pontuação à frequência (vide seção 2.2.1.5).

2.2.3 A AVALIAÇÃO VISTA CONTRA O PANO DE FUNDO DA ABORDAGEM DE ENSINO

Tendo estabelecido um panorama geral detalhando os principais aspectos do contexto focado e suas regularidades, passo a investigar as regularidades oriundas da análise.

Dentre as interações avaliativas do curso focado por esta pesquisa, a avaliação oral de final de curso recebe, tanto por parte da professora quanto dos alunos, um destaque maior dentro do curso, tanto pelo peso a ela atribuído (cf. FIG. 2), bem como pela data especial, fora da carga horária do curso propriamente dito. Além disso, por ser considerada como uma avaliação exclusivamente voltada à produção e compreensão de linguagem oral, propondo-se a avaliar o desempenho oral dos alunos.

O fato de este ser um evento distinto das interações de aula, e, por dele participarem indivíduos outros que não a professora e os alunos de uma mesma turma, o exame oral é uma interação que poderá ter características que revelem traços interativos que auxiliem a responder a pergunta de pesquisa.

Durante o exame oral, há diversas intervenções feitas tanto pelos avaliados quanto pelos avaliadores que caracterizam essa interação. Com vistas a identificar se o foco da

avaliação é o mesmo do foco do ensino/aprendizagem fez-se necessário identificar tais características. O primeiro passo foi investigar nos registros um padrão nas intervenções.

O padrão de intervenções dos avaliadores no exame oral é basicamente composto por três tipos: A) comentários sobre assuntos não previstos nos roteiros de entrevista; B) instruções do roteiro lidas ou reformuladas, e C) perguntas que confirmam informações ou uso adequado da linguagem.

Passando a uma análise mais detalhada das interações avaliativas selecionadas, pode-se identificar como e em quais circunstâncias os três tipos de intervenção ocorrem.

A) Comentários sobre assuntos não previstos nos roteiros de entrevista

Esse tipo de comentário tende a ocorrer de maneira mais prolongada e evidente no início do exame oral.

Os exemplos abaixo, onde a examinadora discorre sobre o nome da aluna avaliada ocorrem na Interação Avaliativa 1. No quinto turno do extrato (07), E1 pergunta se o nome da aluna seria brasileiro, no sexto turno, após a resposta afirmativa de ME, E1 faz uma interjeição de surpresa:

(07)<Interação Avaliativa 1>/.../

(barulho de tênis no chão)

E1- Hi

ME- Hi

E1- What's your name?

ME- ME__

E1- er + Who is your teacher?

ME- XX

E1- ME_(acentuando o nome na terceira sílaba)

ME- ME_(falando o nome devagar e acentuando a primeira sílaba)

E1- Me_(lê silabando e acentuando corretamente)

+ Is it a Brazilian name?

ME- Yes

E1- Really?

/.../

As manifestações de E1 exemplificadas acima encontram-se fora das expectativas de um roteiro elaborado, principalmente porque o tema do nome da aluna é retomado por E1 como se pode ver no extrato (08), onde esse tipo de intervenção tem como característica o fato de E1 parecer esquecer-se de seu papel de avaliadora, ao prosseguir com o mesmo tema.

(08)<Interação Avaliativa 1>/.../(Após entrar um outro aluno E1 passa a orientá-lo e, só depois ela retorna para ME.)

E1- Your name + I'm curious about your name + Is it a Brazilian name you said?

ME- Yes

E1- I know two people called M__(nome parecido com o da aluna)

ME- My school + er I study + Studied + hum + hum + there are two peoples called M (nome parecido)

E1- One M__ is a young girl. She's about five. She is in

escola XX And the other is XX(sobrenome)+ She's

married to a + doctor in Campinas + She is older

than myself + and the two ME__s you know are about your age?

ME- Yes

E1- Ok + so + What do we talk about?

ME-

/.../

A curiosidade de E1 pelo nome da aluna é manifestada em (08) no primeiro turno de E1, e E1 permite-se fazer uma digressão a respeito de outros nomes parecidos com o nome da aluna.

Em (07) e (08), E1 utilizou-se de cinco turnos para discorrer sobre o nome da aluna, um tema que, embora engajando ambas, distanciava-as do roteiro do exame. O assunto demandou da aluna estratégias discursivas para expressar-se em uma situação imprevisata dentro de suas limitações sintáticas e de vocabulário, tanto é que quando ME procura expressar que também conhecia pessoas com um nome parecido com o seu, ela tem dificuldades com a conjugação do verbo estudar no passado. Não há correção da linguagem usada pela aluna quando esta mostra-se indecisa entre *study* e *studied* ou ainda quando produz o plural incorreto ao dizer

a palavra "people" acrescida de "s", dizendo *two peoples*. Por outro lado, ela não pede esclarecimentos a respeito do vocabulário desconhecido à examinadora. Talvez isso possa ocorrer por partilharem, ambas as participantes envolvidas na interação, de um acordo tácito, não explicitado pelas partes, de que a entrevista não começou ainda (como mostra a pesquisa de Fontão do Patrocínio, op. cit.), por não fazer parte da expectativa de esquema de interação avaliativa do aluno. É também possível que faça parte de um momento onde a moldura dessa interação (Tannen, 1992) permite esse tipo de comentários, aparentemente fora das expectativas levantadas pelos roteiros, mas que passam a ser típicos das interações avaliativas, sendo uma forma de possibilitar ao aluno descontraí-lo dentro da situação formal da interação avaliativa.

Nos excertos a seguir encontram-se ocorrências semelhantes extraídas da Interação Avaliativa 3 (09) e da Interação Avaliativa 2 (10), respectivamente.

(09)<Interação Avaliativa 3>/.../

FA- My parents + how can I say *queriam*?

E2- wanted wanted

FA- *grandchildren*

E2- your sister doesn't have children + your brother is not married + don't you have a boyfriend at least?

FA- yes + but not children in *projeto*

(risos)

/.../

Em (09), a aluna sai da temática sugerida no roteiro ao querer informar que seus pais gostariam de ter netos. Ao respondê-la, E2 permanece fora do tema, pois após sintetizar as informações dos irmãos de FA, E2 pergunta a respeito da possibilidade de FA ter filhos, inquirindo-a a respeito da existência de "pelo menos" um namorado.

(10)<Interação Avaliativa 4>/.../

E2- Do you know how to cook?

VA-

E2- Do you cook well?

VA- I don't like cook

E2- No + you don't like cooking

VA- I don't like cooking

/.../

Em (10), E2 questiona a aluna acerca de suas habilidades culinárias sem que esse tema tenha sido sugerido pelo roteiro. Aparentemente E2 buscava com essa pergunta apenas uma mudança de tema, ou ainda familiarizar a aluna, deixando-a à vontade. A força ilocucionária (cf. Gumperz, op. cit.) das intervenções de E2 inquirindo VA se ela sabia cozinhar (*Do you know how to cook?*) e se cozinava bem (*Do you cook well?*) é difícil de ser reconhecida; possivelmente E2 objetivasse apenas atenuar a ação das características de pressão psicológica da moldura de exame sobre a atuação de VA no exame.

Cabe observar que não é típico das interações com a participação de E2 apresentarem esse tipo de intervenção logo no início da intervenção. O principal motivo dessa ausência nos registros é porque E2 mantinha o equipamento de gravação desligado, e a gravação só registra a partir do início acordado entre E2 e alunos, quando a moldura era explicitamente de um exame oral.

B) Instrução do roteiro lida ou reformulada

Essa reformulação de instruções ocorre, via de regra, ou quando o aluno pede algum esclarecimento, ou quando o examinador percebe ter havido uma incompreensão por parte do aluno.

O primeiro exemplo foi extraído da interação avaliativa 2, extrato (11), onde E1 reformula o início da instrução do roteiro do conjunto 5 para o aluno WA:

(11)<Interação Avaliativa 2>/.../

E1- ah that's right + what are you going to talk about WA?

WA- ++ I don't understand

E1- what + how do you start are you going to describe a picture?

WA- hum hum

/.../

E1 procura conduzir WA para proceder à atividade proposta pelo roteiro perguntando *what are you going to talk about WA?*(sobre o que nós vamos falar WA?), e WA manifesta sua incompreensão: *I don't understand*. Então E1 procura reformular sua pergunta e inicia o turno com *what* e, pausando, modifica a pergunta iniciando-a desta vez com *how do you start*(como você começa). Porém, em um desdobramento dessa reformulação, E1 procura indicar uma maneira mais acessível ao aluno para o início da atividade. E1 opta por uma pergunta mais simples que, ao mesmo tempo, daria a WA a oportunidade de saber que a descrição de uma figura seria o primeiro passo: *are you going to describe a picture?*(Você vai descrever uma gravura?). A pergunta mais direta propiciou ao aluno um entendimento do que se esperava dele por parte de E1.

Mais adiante, na mesma interação, ao perguntar sobre o relacionamento entre os personagens da figura a ser descrita, E1, em sua segunda entrada, mais uma vez reformula um enunciado para viabilizar a compreensão por parte do aluno:

(12)<Interação Avaliativa 2>/.../

E1- what is the little boy to the woman? + are they friends?

WA- how?

E1- what is the relationship between the old woman and the boy?

WA- ah + the old woman is grandmother of + the boy maybe

/.../

Inicialmente, o enunciado da pergunta de E1 em (12) era *what is the little boy to the woman?*(o que o menino é da mulher?), imediatamente reformulado para *are they friends?*(eles são amigos?), demonstrando que, possivelmente ciente do nível elaborado de linguagem da construção do enunciado anterior, E1 optou por fazer uma pergunta cuja resposta, afirmativa ou negativa, permitiria ao aluno discorrer sobre o grau de relacionamento de duas pessoas presentes na figura sendo descrita. Entretanto, WA não compreende a pergunta e questiona E1, que lhe responde fornecendo-lhe, desta vez, uma pergunta mais elaborada em

termos sintáticos *what is the relationship between the old woman and the boy?*(qual é o relacionamento entre a mulher de idade e o menino?), mas que, de algum modo, permitiu a WA compreender que seu interlocutor tinha a expectativa de que ele deveria manifestar-se com relação ao possível grau de parentesco entre os personagens da figura.

Esse tipo de intervenção ocorre também dentro da primeira interação avaliativa(cujos atores são E1 e ME), ao dirigir-se a WA, presente na sala. E1 primeiramente reformula o enunciado, e, posteriormente, no mesmo turno, faz a reformulação utilizando a LI para fazer-se entender pelo aluno:

(13)<Interação Avaliativa 1>/.../

(falando com WA, aluno da segunda interação avaliativa)

E1- You are going to to describe a picture. You can choose this picture + or this picture + or just choose one and describe the people and the picture + You can take them and choose one

WA- Just look?

E1- Look + Choose + and describe one + Choose + Escolha um to describe

WA- Hum hum + I understand

(E1 prossegue com ME)

.../

No extrato acima, logo após a segunda tentativa de reformular o enunciado *Look + Choose + and describe one + Choose*, E1 decide fazer da opção de traduzir a terceira possibilidade de reformulação: *Escolha um to describe*.

Uma variação do tipo de intervenção B pode ser encontrada quando há uma tentativa de reconduzir o aluno avaliado às instruções do exame, como no início da interação avaliativa 2 (11), no primeiro turno de E1: *ah that's right + what are you going to talk about WA?*.

(11)<Interação Avaliativa 2>/.../

E1- ah that's right + what are you going to talk about WA?

WA- ++ I don't understand

E1- what + how do you start are you going to describe a picture?

WA- hum hum

/.../

Percebe-se que, após intervenções do tipo A, o entrevistador faz intervenções do tipo B para procurar fazer o aluno seguir ou retornar ao roteiro proposto, como vemos no exemplo extraído da Interação Avaliativa 1 no extrato abaixo. No primeiro turno E1 dá à pergunta *So, what do we talk about?* (Então, sobre o que falamos?) a força ilocucionária de voltar ao tema do roteiro:

(08)<Interação Avaliativa 1>/.../

E1- Ok,+ So, what do we talk about?

ME- (silêncio de aproximadamente 4")

E1- You are a secretary + ok?

/.../

Porém, como E1 e ME não compartilham das mesmas convenções interpretativas(cf. Gumperz, op. cit.), ME não compreende o que se espera dela, sua reação é permanecer em silêncio, aguardando o próximo turno de E1 para saber o que fazer. No turno seguinte, E1 explicita o retorno ao roteiro do exame dizendo *You are a secretary + ok?* (você é uma secretária, ok?). Como ME não é uma secretária e tem um roteiro em mãos atribuindo-lhe este papel, ela então compreende que o que E1 espera dela é falar sobre esse tema e seguir o papel do roteiro.

A intervenção do tipo B é, portanto, comum a ambos os examinadores, mas parece também ser desencadeada quando o aluno comete um erro, ou quando há uma incompreensão evidente por parte do aluno como a que ocorre acima em (08). E1 propõe uma volta ao roteiro *what do we talk about?*, porém ME não toma o turno que lhe foi oferecido. E1 interpreta essa falta de resposta como uma incompreensão da proposta que havia feito, e E1 reformula o enunciado que propõe a recondução ao tema do roteiro com *You are a secretary + ok?*.

C) Perguntas que confirmam informações ou uso adequado da linguagem

Essas intervenções ocorreram em dados momentos para averiguar o uso apropriado dos itens lingüísticos e, em outros, para verificar se a informação passada pelo aluno foi corretamente compreendida pelo(a) examinador(a).

Pode-se verificar esse tipo de intervenção na Interação Avaliativa 1 abaixo, onde a função é verificar a compreensão da informação:

(14)<Interação Avaliativa 1/.../

ME- Where do you from?

E1- I'm from Brazil + I was born in the state of São Paulo +

Are you paulista too?

ME- Yes + I live in Osasco

E1- Oh yeah? Were you born here in Osasco?

ME- Yeah, in Osasco

.../

Ao responder à pergunta de ME *Where do you from?*(de onde você?(sic)), E1 oportuniza em seu turno uma verificação da origem de ME: *I was born in the state of São Paulo + Are you paulista too?*(eu nasci no estado de S. P., você é paulista também?). Ao perguntar se ME era paulista "também", aparentemente, E1 queria saber o local de nascimento de ME. Quando ME responde que mora em Osasco(*I live in Osasco*), E1 faz a intervenção do tipo C: *Oh yeah? Were you born here in Osasco?*(sim? você nasceu aqui em Osasco?), com a provável intenção de confirmar se além de morar em Osasco ME também havia nascido em Osasco, sendo assim, paulista.

A intervenção de tipo C aparece também na Interação Avaliativa 4 no primeiro turno de E2:

(15)<Interação Avaliativa 4>/.../

VA- Eh has one has a person on the window in the window looking for(incompreensível)/

E2- Ok + Ok + let's say it's a woman + né? It looks like a woman

VA- And the picture B [no
 E2- [nobody is there
 /.../

Quando E2 toma o turno onde a aluna descrevia uma gravura onde havia uma pessoa em uma janela, e diz: *let's say it's a woman + né? It looks like a woman*(vamos dizer que é uma mulher, parece com uma mulher, né?). E2 parece estar confirmando o uso lexical da aluna ao dizer *let's say it's a woman + né?*. Uma outra possibilidade é que E2 esteja buscando compreender a descrição que a aluna fazia. Afinal, "uma pessoa", seria uma descrição vaga. Verificando se a pessoa em questão era uma mulher, E2 poderia ter mais evidências de estarem ambos referindo-se à mesma parte da figura que estava sendo descrita, afinal parte do enunciado de FA no extrato(15) acima é incompreensível no registro em áudio e, possivelmente, fosse também de difícil compreensão para E2, pois o volume da voz da aluna, nesse momento em particular, era muito baixo.

O tipo C ocorre duas vezes no segundo e terceiro turnos de E2 na interação avaliativa 4 entre E2 e VA, com o propósito de averiguar o uso correto da LE:

(16)<Interação Avaliativa 4>/.../
 E2- Do you live alone or with your family?
 VA- My family lives in Pernambuco + Minas + São Paulo/
 E2- Do you live with a family here in XX?
 VA- No + but I live with my boyfriend in XX
 E2- just you two + you and your boyfriend
 /.../

Em (16), no primeiro turno E2 pergunta se VA mora só ou com sua família, ao que VA responde que a família dela mora em Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo. Nos turnos seguintes, através das intervenções do tipo C, E2 está averiguando se VA o havia compreendido inicialmente. Mesmo após VA afirmar que sua família reside em outros estados, E2 procura explicitar se ela não estaria morando com uma família(ou parte da família) *Do you live with a*

family here in XX?(você mora com uma família aqui em XX?). Mais uma vez, após VA afirmar que mora com o namorado, E2 procura confirmar se apenas os dois(VA e seu namorado) morariam juntos.

Uma variação da intervenção do tipo C pode ser observada no extrato (17) da Interação Avaliativa 4, a seguir, quando E2 faz uma pergunta de conhecimento, mas no entanto, ele mesmo responde, sem dar o turno a aluna:

(17)<Interação Avaliativa 4>/.../

E2- There's a way to ask in English + How do you say gravata in English? Tie
/.../

A ocorrência acima(17) parece indicar que, além de fazer uma verificação de conhecimento, o examinador pôde fazer de uma das perguntas de conhecimento, que se referia a um conhecimento lexical, uma tentativa de ensino de uma estratégia de comunicação. Conhecendo essa estratégia, a aluna poderia utilizá-la no caso de haver uma recorrência de dificuldade com vocabulário. A força ilocucionária(Gumperz, op. cit.) da pergunta de E2 é no sentido de "autorizar" o uso da L1 desde que esteja inserida em uma pergunta na língua alvo. A aluna responde fora das expectativas possivelmente por encontrar-se em uma situação não prevista, onde não partilha daquela experiência comunicativa.

Como esta pesquisa busca reconhecer a consoância entre o foco de ensino e de avaliação. Buscou-se também nas interações em sala de aula a ocorrência de tipos de intervenções semelhantes. A base desta busca foram os três tipos de intervenção característicos das interações avaliativas, ou seja: A) Comentários sobre assuntos não previstos na interação; B) Instruções reformuladas; C) Perguntas que confirmam informações ou uso adequado da linguagem. A partir desse levantamento de intervenções tem-se a seguinte asserção: o padrão de intervenções avaliativas dos examinadores e das intervenções da professora em sala de aula é comum.

A) Comentários sobre assuntos não previstos na interação de aula

Essas intervenções não foram registradas em áudio, mas em notas de campo, por estar a pesquisadora, na maioria das vezes, a caminho da sala, em companhia da professora, inviabilizando a gravação em movimento. Não há registros em áudio suficientes para comprovar as ocorrências das intervenções do primeiro tipo como típicas da atuação da professora em sala de aula, pois elas tendem a ocorrer no corredor, a caminho da sala, ou no momento em que a professora chega à sala de aula. Porém, em notas de campo, houve um registro que confirma a existência desse tipo de interação entre duas alunas e a professora.

(25)<nota de campo de 25.10.91>/.../

Antes da aula: EL reclama que a compreensão é a habilidade + difícil.

Ky - aquiescendo diz: "não se pode entender tudo c/ 4 meses de aula./.../

Pode-se perceber que também rotulei, em registro, esse tipo de comentário como "Antes da aula". Como não há nessa nota de campo o posicionamento da professora, possivelmente também ela as considere como sendo fora da aula propriamente dita.

Lembro-me, porém de que, antes de a aula ser formalmente iniciada, frequentemente PF conversava com alunos que havia encontrado no fim-de-semana na fila do cinema. Além de falar sobre o filme, conversavam também a respeito de algum evento cultural que aconteceria dentro da universidade, ou de assuntos similares. Apesar de as interações serem na língua alvo, tais intervenções não eram consideradas por seus interlocutores como parte integrante da aula propriamente dita.

É importante lembrar que as interações do tipo A ocorrem tanto nas interações avaliativas quanto nas interações em sala, apesar de, aparentemente serem utilizadas com propósitos diferentes. Como foi visto, para o avaliador, elas parecem fazer parte do ritual de atenuar a pressão psicológica do evento avaliação. Já para o professor, são parte do ritual que encaminha os alunos para a utilização da língua alvo. Entretanto, em ambas as interações, esse tipo de intervenção é comum antes do início formalizado da interação avaliativa ou de aula.

B) Instruções reformuladas ou lidas em aula

O segundo tipo de intervenção, parece ser comum às interações de aula, como podemos observar na aula de 02.10.91:

(26)/.../

PF- +++ so er +++ in this unit we're starting with colors again + That's why we had colors last class + Ok? Let's see + what color are +++ the man's jeans + the man's shoes + the woman's shoes and the woman's glasses +++ are + because in English (professora escreve na lousa) jeans + shoes + glasses + right? gloves +++ you know gloves? (gestos) +++ gloves are plural words +++ like in Portuguese + in Portuguese the correct way way would be você viu meus óculos? não é meu óculos + right? + but people today say meu óculos+ right + ok? + shoes + you have two shoes + right? Pants + there are two + right?

ST- Shoe + shoes (provavelmente lendo o que está escrito na lousa)

/.../

No extrato (26) a professora introduz o tópico da aula através da intervenção de tipo B, reformulando por várias vezes os enunciados com as informações necessárias ao prosseguimento da aula. A intervenção aconteceu logo no início da aula. A intervenção desse tipo, em aula, tem a função de esclarecer dúvidas e desfazer mal entendidos, tanto é que a professora traduz e explica que as pessoas hoje em dia dizem *meu óculos*, mas que o correto seria *meus óculos*.

Também no início da aula, a seguir, é identificada uma intervenção do tipo B:

(27)<aula de 09.10.91>/.../

PF- Who were you working with? + Who was your partner?

Who was working with you? (olhando para HL)

HL- (expressão de questionamento)

PF- Com quem que você trabalhou ?

/.../

No caso do extrato (27), a PF utilizou-se três vezes consecutivas do mesmo recurso de reformulação do enunciado. Primeiramente em inglês, e, na terceira tentativa,

aparentemente, ao perceber que o aluno ainda não havia compreendido as tentativas anteriores, ela optou pela tradução como uma possibilidade de reformulação que levasse o aluno a compreender a pergunta de seu enunciado inicial *Who were you working with?*(com quem você estava trabalhando?).

Há no extrato(28) uma reformulação por parte de outros alunos do enunciado produzido por KT *Do you live in a house or in a flat?*(você mora em uma casa ou em um apartamento). É permitida pela professora, mas ela acaba por intervir fazendo uma reformulação semântica, exemplificando a resposta que se esperava do aluno.

(28)<aula do dia 25.10.91>/.../

KT- (dirigindo-se a MC) *Do you live in a house or in a flat?*

MC- (responde afirmativamente com um aceno de cabeça)

SS- (repetindo para ajudar) *Are you live in a house or in a flat?*

PF- *Do you +* (provavelmente apontando para alguém) *He lives at the students' residence.*

/.../

Nesse caso, em um primeiro momento, a professora interveio para corrigir o uso correto do item lingüístico, *are you live* por *do you live*(você está mora/você mora), e ao mesmo tempo, fez nesse mesmo turno um esclarecimento semântico provendo o exemplo de uma resposta *he lives at the students' residence*(ele mora na residência estudantil), de modo a, sem recorrer a uma tradução, prover a seu aluno MC uma pista que pudesse auxiliá-lo a compreender a questão que lhe havia sido feita por sua colega KT.

Pelo que foi possível observar, as intervenções dos tipos A e B ocorrem nos mesmos momentos e com as mesmas funções tanto nas interações avaliativas quanto nas interações de sala de aula. No caso do tipo B, eventualmente, a PF pode reformular um enunciado com o intuito de ensinar ou de possibilitar um auxílio à compreensão como em (28). Assim a função desse tipo de intervenção pode ser ampliada, não se restringindo a instruir os alunos a respeito de um procedimento, de uma utilização lexical ou de uma explicação semântica.

C) Perguntas que confirmam informações ou uso adequado da linguagem

Em aula, esse tipo de intervenção é frequente. A professora faz uma utilização pedagógica da intervenção do tipo C

(18)<aula de 02.10.91>/.../

PF- Ask each other questions + O que eu falei + Work in pairs + could you please open your books? Open your books to page + thirty + page nineteen + exercise thirty seven + Ok? Page nineteen exercise thirty seven + You can see + er + look at the pictures + at the bottom + At the bottom of the box + ok? At the bottom + at the bottom of the box + ok + Here + ok? Look at the pictures + what things could you describe as ++ sort of redish + sort of redish + kind of redish + it's not red + it's not brown + not marroon + it's redish + sort of redish + which of these things is sort of redish?

ST- The book

PF- The book is sort of redish
(entra um aluno)

PF- Hi + come in + Sort of redish + the book is sort of redish redish? Ok. What can you describe as greeny blue? Greeny blue?/.../

Quando PF pergunta *which of these things is sort of redish?* (qual dessas coisas é avermelhada?), ela está averiguando a compreensão de "sort of redish". Também quando pergunta *What can you describe as greeny blue? Greeny blue?* (o que você pode descrever como azul esverdeado?), a força ilocucionária das perguntas é confirmar a compreensão adequada do uso que acaba de ser ensinado. A pergunta tem o propósito de esclarecer se os alunos haviam compreendido a noção de "greeny blue".

Os três tipos de intervenções em aula e nas interações avaliativas, os comentários de assuntos não previstos, as instruções reformuladas ou as confirmações de informações e de uso apropriado da língua alvo, são comuns tanto às interações em aula quanto às interações do exame oral. Nesse aspecto, há congruência entre a sala de aula e o exame oral,

com algumas variações no tocante à força ilocucionária das intervenções em ambas as situações. Widdowson (1990) explica que um dos principais problemas do profissional de ensino de línguas inserido em uma abordagem comunicativa é o de induzir o aluno à internalização da linguagem e, ao mesmo tempo, à habilidade de usá-la apropriadamente, e é isso que as intervenções refletem.

A partir do levantamento das intervenções nas interações avaliativas e em aula, faz-se pertinente reconhecer como se realizam os princípios da abordagem comunicativa nessas interações. O conhecimento do funcionamento do curso focado permite a elaboração de asserções com vistas a responder à pergunta de pesquisa que está relacionada com a busca de consoância entre o foco do ensino/aprendizagem e o foco da avaliação:

- Asserção 1: A avaliação abre espaço para negociação de significados adequando a linguagem ao contexto;
- Asserção 2: O papel do examinador na interação avaliativa assemelha-se ao do professor nas interações de aula;
- Asserção 3: No exame oral, o uso da língua materna pelo aluno tem função estratégica;
- Asserção 4: Alunos e examinadores/professores apropriam-se do evento avaliativo como espaço potencial para oportunizar ensino/aprendizagem.

As asserções acima serão apresentadas no decorrer das próximas seções, seguidas do levantamento de evidências e de uma discussão.

- O USO PROPOSITADO DA LINGUAGEM

Partindo de uma característica marcante da abordagem comunicativa, ou seja, o fato de que a linguagem é um todo formado por enunciados que são relevantes para seus usuários, tem-se a primeira asserção:

- **Asserção I:** A avaliação abre espaço para negociação de significados onde os usuários/alunos utilizam a linguagem em funções comunicativas, adequando a linguagem ao contexto onde a língua alvo ocorre de acordo com as necessidades de adaptações criativas e adequadas ao contexto.

- **Evidências confirmatórias:** A primeira evidência, que pode também ser considerada um conjunto de evidências, ocorre na atribuição de conceitos no exame oral. Nas instruções para os examinadores, dentre os aspectos que deveriam ser levados em consideração, ao atribuir notas, tivemos: Vocabulário(2,5); Fluência(2,5); Acuidade(2,0); Pronúncia(1,5), e; Estratégias comunicativas(1,5). Os números entre parênteses referem-se à pontuação máxima que um aluno poderia obter em cada quesito. Note-se que essa pontuação privilegia as dimensões de uso comunicativo da linguagem. Há, portanto, um total de 65% da pontuação destinada aos conceitos de vocabulário, fluência e estratégias comunicativas. O aluno que utilizar um vocabulário adequado ao que a interação exame oral lhe propõe, necessariamente estará contextualizando a escolha lexical que faz. Sabe-se, pelas instruções aos examinadores, que a proposta do exame é criar situações parecidas com as experiências situacionais vividas em aula, portanto, em se tratando de um aprendiz de um curso básico, ele terá a tendência de acessar o universo lexical de que dispõe, adequando-o às necessidades e características inerentes à interação.

Outra evidência é a necessidade da leitura dos roteiros como condição necessária ao exame oral. Ao necessitar da compreensão de um texto escrito para empreender uma interação essencialmente oral, essa interação é permeada pela linguagem escrita, não ficando restrita à dimensão oral da linguagem como faz parecer o fato de essa interação ser rotulada como "exame oral".

- **Evidência desconfirmatória:** O roteiro de instruções para o examinador(Anexo 12) orienta no sentido de não dar aos alunos nenhum tipo de pista e também para deixá-los controlar a conversação.

Em primeiro lugar, quando há negociação de significados, há intercâmbio de informações. Este intercâmbio é, eventualmente, composto por enunciados que, ao serem negociados, auxiliam os falantes no decorrer da interação, fornecendo-lhes pistas que permitam e facilitem a participação de ambos. Em segundo lugar, em toda conversação existe assimetria entre os falantes, podendo ser alternada ou não, em função da temática, do contexto específico, da moldura em questão. Deixar os alunos controlarem a situação em um contexto de exame oral, onde a questão fundamental na assimetria é que um dos membros da interação detém total poder de avaliar o outro, chega a ser contraditório. A assimetria é evidenciada pelas forças de poder subjacentes à interação propriamente dita. Ao ser avaliado, o aluno pode buscar o turno mais vezes, com a intenção de expor seu conhecimento, ou, de comprovar sua competência de utilização da língua alvo, porém não se encontra em uma posição de simetria que lhe permita "controlar" a conversação.

- Discussão: possivelmente, ao estabelecer critérios que limitassem a atuação dos examinadores, a intenção do corpo docente, ao elaborar as instruções para os examinadores, foi dar ao exame oral uma validade que garantisse retratar o padrão de conhecimento ou de habilidade de uso da língua alvo por parte dos aprendizes. No entanto, como o exame foi construído a partir de práticas comuns à sala de aula, a interação refletiu a negociação de significados inerente à necessidade de adaptação de enunciados a contextos específicos, como podemos exemplificar pelos excertos a seguir.

Durante a descrição de uma gravura, na interação entre E1 e WA, o examinador parece tentar auxiliar o aluno na tarefa de descrição, dando-lhe a pista de incluir em sua descrição o possível relacionamento das pessoas da gravura, auxiliando-o a ampliar a descrição, permitindo-lhe e indicando-lhe ser inventivo:

(05)<Interação Avaliativa 2>/.../

E1- what is the little boy to the woman? + are they friends?

WA- how?

E1- what is the relationship between the old woman and the boy?

WA- ah + the old woman is grandmother of + the boy maybe
/.../

Ao ter dificuldades de compreender a pergunta de E1, WA pede um auxílio para viabilizar sua compreensão utilizando a pergunta *how?*. E1 percebe que o aluno tem dificuldade de compreender e, apesar de o aluno não haver feito uma escolha lexical adequada usando "what?", E1 acaba por renegociar o que havia perguntado, no caso, a relação entre os dois personagens da gravura que estava sendo descrita.

O excerto (05) exemplifica a negociação de significados onde o uso da linguagem, e não a sua forma, é privilegiada. Aparentemente, a atitude de E1 revela que a competência discursiva é priorizada na comunicação, indo ao encontro com a visão de Canale(1983) sobre as dimensões de competência de uso da linguagem.

No próximo exemplo, E2 e VA, ao abordarem informações pessoais da aluna, negociam significados, E1 quer saber com quem VA mora, e, para tanto utiliza três turnos:

(06)<Interação Avaliativa 4>/.../

E2- Do you live alone or with your family?

VA- My family lives in Pernambuco + Minas + São Paulo/

E2- Do you live with a family here in XX?

VA- No + but I live with my boyfriend in XX

E2- just you two + you and your boyfriend

/.../

A aluna parece haver compreendido a pergunta de E2 *Do you live alone or with your family?*(você mora só, ou com a sua família?), e VA fornece-lhe uma informação diferente do que lhe havia sido perguntado. E2 queria saber se VA morava só, ou com sua família. VA prontamente informa que sua família mora em outras localidades. De certa forma, em um primeiro momento, E2 parece acreditar que o significado de sua pergunta poderia não haver ficado claro e insiste em tentar saber se ela moraria com uma família *Do you live with a family here in XX?*(você mora com uma família aqui em XX?), ao que a aluna, mais uma vez, amplia sua

resposta e informa morar acompanhada de seu namorado. Ainda assim, E2 faz uma terceira pergunta objetivando confirmar se somente ela e o namorado morariam juntos. Essa negociação, onde, em três turnos, E2 procura certificar-se de que VA não mora com a família, pode ilustrar o quanto um falante, no caso E2, engajado em uma conversação, sustenta-a negociando significados a fim de esclarecer com exatidão a informação que quer obter. Por sua vez, VA, a aluna, também coopera na negociação, engajando-se em fornecer as informações.

Com o excerto (06), acima, pode-se perceber que a assimetria é mantida: quem efetivamente controla os turnos é o examinador, preocupado em obter uma resposta conclusiva à sua pergunta sobre onde VA moraria.

Mais adiante, outros aspectos de alguns destes mesmos excertos serão analisados. Por hora, pode-se atentar para o fato de que WA e VA negociam significados dentro da interação, fazendo pleno uso da competência comunicativa.

A partir dos elementos acima expostos, faz-se necessária uma análise mais pormenorizada do papel do professor avaliador.

- DO PAPEL DO PROFESSOR AVALIADOR

Após o levantamento acima das intervenções recorrentes nas interações avaliativas e nas interações de sala de aula, tem-se a segunda asserção.

Asserção 2: O papel do examinador na interação avaliativa assemelha-se ao do professor nas interações de aula.

- Evidências confirmatórias: Como primeira evidência de que os papéis dos examinadores da interação de avaliação oral se assemelham, há o levantamento dos tipos de intervenções(realizado no início desta seção), onde se pode notar que em dois tipos de intervenções esses papéis são semelhantes: nas do tipo B, instruções do roteiro lidas ou reformuladas e nas do tipo C, perguntas que confirmam informações ou uso adequado da linguagem.

A segunda evidência provém das notas de campo que registraram as expectativas levantadas pelos alunos por ocasião do exame oral. De modo geral, os alunos afirmaram não haver surpresa em relação às perguntas dos examinadores, e dois deles (JD e MA) associaram a interação avaliativa às aulas, declarando-as como "parecidas". É possível que os alunos estivessem se referindo à temática semelhante, mas a atuação dos examinadores certamente corroborou para que essa associação fosse estabelecida por parte dos avaliados. Aparentemente, a expectativa de atuação dos alunos é cumprida no sentido de assemelhar-se à atuação em aula, pois as atividades que eles iriam desempenhar seriam semelhantes às de suas aulas.

A terceira evidência é a ocorrência de correção da fala dos alunos(a ser analisada mais pormenorizadamente no último tema desta seção) nas interações avaliativas(exame oral), assim como estão nas interações em aula. Há correções diretas nas interações avaliativas por parte dos examinadores e, em aula, há a correção direta por parte do professor. Excetuando-se a aceitação da existência de correção feita pelos colegas, comum à sala de aula, o examinador e o professor atuam de maneira semelhante no que diz respeito à correção.

- Evidência Desconfirmatória: A evidência desconfirmatória provém das instruções para os examinadores onde estes são orientados a não fornecer pista alguma aos alunos(Anexo 12). A evidência de que o papel do examinador é diferente do papel do professor, leva a crer que há uma dissonância na sintonia do enfoque das interações de aula e das interações avaliativas orais. Assim, ao ser expressamente orientado no sentido de não ajudar os alunos quando estes encontrassem dificuldades de desempenho na língua alvo, o papel a ser exercido pelo examinador é diverso do papel do professor em aula.

- Discussão: Em aula, apesar de interagirem na língua alvo, as intervenções do tipo A não são tidas por seus interlocutores como parte integrante da aula propriamente dita. Esses momentos que antecedem o início formal da aula, geralmente sinalizados verbalmente pelo professor, são por vezes considerados como um pré aquecimento(cf. Fontão, 1993) e assim o professor faz dos comentários não previstos uma estratégia de aquecimento no início da interação. Nas interações

avaliativas, porém, são parte integrante da avaliação porque, nesses momentos o examinador tem a oportunidade de estar exercendo o seu papel de avaliador da produção oral do aluno a todo e qualquer instante. A importância desse tipo de intervenção quando sua força ilocucionária é de aquecimento no início da interação avaliativa é maior. Também pode ser mais importante na interação avaliativa porque o professor/examinador assume ali uma posição explícita de assimetria aos olhos do aluno, uma vez que detém o poder de aprovação ou reprovação, posição que pode ser atenuada com a utilização de comentários casuais, e não previstos. Quanto ao tipo de assunto abordado, fora dos roteiros pré-estabelecidos, pode ter uma função outra que a de avaliar. O examinador procura criar uma atmosfera psicológica positiva, propiciando assim, um clima para que o aluno fale, evitando inibi-lo. Ao fazer uso das intervenções desse tipo, o avaliador amplia seu papel e pode diminuir a pressão psicológica da avaliação, que não existe em aula. Esse papel pode ser comum a um avaliador, independentemente da abordagem em questão. Dentro da moldura de avaliação, o papel de provocador de desinibição faz parte das características da moldura propriamente dita. Espera-se do avaliador/examinador esse tipo de intervenção com a função de atenuar as demais características das intervenções da moldura de exame e toda sua carga sociocultural e psicológica de interação ameaçadora dentro do sistema educacional.

Quanto à existência de intervenções do segundo tipo(ou tipo B), a reformulação de enunciados com o intuito de auxiliar os alunos, nas interações avaliativas, são uma evidência que tira a importância da evidência desconfirmatória. Embora a comunicação prescindida da cooperação(cf. Widdowson, 1990), o professor avaliador procura vir em auxílio do aluno com dificuldades de comunicação na interação avaliativa, mantendo a postura de facilitador da comunicação, uma característica da fundamentação da abordagem comunicativa que a diferencia das demais abordagens.

Pelo que ficou estabelecido nas instruções fornecidas aos examinadores, no papel explicitado de avaliador, não cabe corrigir e, muito menos, prover vocabulário ao aluno. No entanto, os examinadores atuam corrigindo e, por vezes, auxiliando os alunos nas interações avaliativas. O papel do examinador e do professor assemelham-se em uma sintonia com as

principais diretrizes da abordagem comunicativa, cuja proposta de atuação para o profissional de línguas é a de facilitador da comunicação.

O próximo tema tratará da análise da utilização da língua materna em aula e nas interações avaliativas e auxiliará a identificar em mais um aspecto a convergência ou não convergência entre o foco do ensino e da avaliação.

- O USO DA LÍNGUA MATERNA (PROFESSORES E ALUNOS)

Todos os alunos da turma enfocada têm português como língua materna(L1). É comum que em sala os tanto alunos quanto a professora utilizem mudanças de código entre L1 e L-alvo e entre L-alvo e L1. Gumperz(op. cit.) traz explicações para mudanças de código na conversação. Embora o autor não tenha investigado a sala de aula, ele propôs seis tipos de instância de mudanças de código que foram resumidos na seção 1.2.1 do Capítulo 1, os quais serão utilizados na análise das mudanças de código por parte do professor, a seguir.

Nas aulas, a língua materna foi sistematicamente utilizada como um recurso facilitador do ensino. No caso dos excertos (26) e (36) abaixo, a mudança de código é usada durante a explicação de vocabulário, onde possivelmente para evitar qualquer incompreensão, usar L1 funciona mais como uma espécie de recurso pedagógico do qual a professora lança mão para ensinar a utilização de plural na língua inglesa, contrastando com a língua portuguesa. No exemplo abaixo(26), a professora explica que, no português "correto", a palavra "óculos" seria utilizada no plural, flexionando-se o pronome possessivo também no plural(meus óculos):

(26)<Aula de 02.10.91>/.../

the woman's glasses +++ are + because in English (professora escreve na lousa) jeans + shoes + glasses + right? gloves +++ you know gloves? (gestos) +++ gloves are plural words +++ like in Portuguese + in Portuguese the correct way way would be você viu meus óculos? não é meu óculos + right? + but people today say meu óculos+ right + ok? + shoes + you have two shoes + right? Pants + there are two + right?

/.../

Ela prossegue com o contraste entre o uso do plural na variedade padrão do português e sua semelhança com o inglês, onde por exemplo, "calças"(pants), é uma palavra cujo uso é sempre associado ao plural, assim como em português, embora na língua portuguesa, coloquialmente, seja difundido o uso de "calça" no singular.

No extrato (36) a mudança de código é utilizada quando a professora prevê uma possível associação incorreta entre *marroon*(cor de vinho) e "marrom"(castanho) por serem cognatos:

(36)<Aula de 02.10.91>/.../
 ST- Bege
 ST- What color is marroon?
 PF- Marroon is cor de vinho
 SS- (risos)
 /.../

Quando o aluno pergunta qual a seria a cor em questão, há uma opção pedagógica que justifica a de mudança de código. A professora economiza o tempo de levar o aluno a deduzir por conta própria a questão do falso cognato das cores. Na abordagem comunicativa, o uso da L1 enquanto recurso pedagógico é pertinente.

Nos extratos (26) e (36) a justificativa para a mudança de código de acordo a classificação de Gumperz(op. cit.) seria usar menções em (26), enquanto que em (36) seria a necessidade de qualificação do enunciado, com o objetivo de mudar o código para adequar o que foi dito, de modo a facilitar sua compreensão.

Nos excertos (37) e (38) abaixo, o uso de L1 ocorre principalmente em instruções de procedimento:

(37)<Aula de 02.10.91>/.../
 PF- Let's see + Go ahead + work in pairs
 SS- Work in pairs

PF- Cês vão trabalhar em pares pra dizer what color is the man's hair + what color is the woman's hair + right?

EM- Par de dois?

PF- Par de dois(imitando o sotaque carregado do interior paulista) + se num dé pra fazê par de dois + faz par de três + Ok?

/.../

A instrução para que os alunos se organizem em pares em (37) é realizada nos dois turnos da PF com a utilização da L1. Aparentemente, após orientar os alunos a trabalharem em pares em inglês, a PF opta por continuar a orientação na L1 com o objetivo de qualificar o enunciado. No excerto (38) abaixo, possivelmente, ao utilizar a L1 para apressar os alunos, a professora também qualifica o enunciado:

(38)<Aula de 02.10.91>/.../

PF- e um L na esquerda ++ vamo lá + rapidinho + vamo?

ST- eu não consigo escrevê na direita ++

(inaudível)

PF- é a mesma palavra de alright ++ right or wrong ++ é a mesma palavra ++ é a mesma ++

AN- é igual?

/.../

No excerto acima, ao utilizar a língua materna para apressar os alunos *vamo lá + rapidinho + vamo?*, há uma certa imposição de autoridade para que a tarefa fosse cumprida dentro da velocidade imprimida pelo falante detentor de maior poder, e que, em sala de aula, vem a ser, sempre, o professor.

Quando no excerto (38) o aluno AN faz uso da L1 para conferir compreensão do item lexical "right", esse uso pode ser considerado quase como uma interjeição pois ele está surpreso por "right" de direita(direção) ter na LE a mesma origem de "alright"(tudo bem/certo?).

Em (38) o uso de L1 pelo aluno também pode ser considerado uma necessidade de qualificação do enunciado. A tarefa exigia dele uma habilidade especial, escrever "R" e "L" nas mãos (respectivamente direita e esquerda). No entanto, escrever com a mão esquerda um "R"

na mão direita era uma dificuldade geral para os alunos destros, e aquele aluno verbalizou essa dificuldade *eu não consigo escrevê na direita*, objetivando ser ouvido pela professora(o volume de sua voz é alto em relação ao dos demais alunos).

(39)<Aula de 02.10.91>/.../

DI- middle name

PF- middle name + tá certo ++ tá tudo escrito aí ++ cês tão olhando? Olha aqui ó + ó ++ on the left + on the right + in the middle + tá ++ ok

/.../

No excerto (39), onde PF confirma e reafirma a associação de palavras feita pelo aluno(*in the middle* associado a *middle name*, ou seja, "no meio" e "nome do meio"), a professora diz *tá certo*. De acordo com a classificação de Gumperz(op. cit.), nesse turno ela reitera a conclusão a que o aluno havia chegado. Ao prosseguir a interação a professora dá instruções, mais uma vez, procurando qualificar sua mensagem *tá tudo escrito aí ++ cês tão olhando? Olha aqui ó + ó*, ou, possivelmente, impondo sua autoridade para imprimir um ritmo mais rápido à execução da tarefa.

Há mudança de código da LE para a L1 por parte da professora nos seguintes momentos: início de aula (como nos excertos (26), (36) e (37) da aula de 02/10/91); início de explicação de como proceder para realizar uma atividade (38); e, durante a realização de uma atividade proposta(39). Como se pode perceber, esses momentos são frequentes e podem ocorrer praticamente durante toda a interação em aula. Porém, na avaliação de linguagem oral, a utilização da língua alvo por parte dos examinadores é menos frequente.

No exame oral os alunos são os usuários mais recorrentes da L1. A partir dessa constatação, construiu-se o mapeamento do uso de L1 por parte dos alunos nas interações avaliativas. A terceira asserção surgiu da necessidade de explicar a utilização da mudança de código na construção do discurso do aluno na interação avaliativa do exame oral.

- Asserção 3: No exame oral, o uso da L1 pelo aluno tem função estratégica.

- Evidências confirmatórias: As primeiras evidências confirmatórias são a utilização de perguntas de vocabulário desconhecido extraídas do exame oral de 25.11.91. em cinco eventos, cujos excertos serão analisados a seguir:

No primeiro evento a aluna quer expressar que seus pais queriam uma filha menina, porém ela não sabe dizer "queriam" e pede auxílio a E2:

(31)<Interação Avaliativa 4>/.../

VA- my parents + how can I say queriam?

E2- wanted

VA- a girl

/.../

E2 lhe diz o item "wanted" na língua alvo, cooperando com a construção do discurso da aluna, uma vez que ela soube fazer um uso estratégico da L1, em sua limitação de vocabulário, ou mesmo da competência linguística(ela poderia saber usar o verbo "want" no presente). Este exemplo reflete um uso acordado entre os atores da interação, pois permitiu à aluna prosseguir sua fala sem ceder o turno ao examinador. Este por sua vez, aceitou essa forma de construção do discurso tomando parte dele sem questionar a atitude da aluna.

Também no caso dos excertos a seguir, em diferentes momentos, a mesma aluna usa a mudança de código de modo a possibilitar-lhe manter seu turno, sem ter que parar de falar por não saber como falar algo no código da língua alvo. Em (23) a aluna em seu primeiro turno utiliza "cocaina" na L1:

(23)<Interação Avaliativa 3>/.../(o assunto é o perigo em Piracicaba)

FA- there's a lot of cocaina

E2- cocaine

FA- I see boys + friends of my brother

E2- Your brother's friends

FA- my brother friends

E2- They died? They're dying?

FA- two have AIDS

/.../

Quando E2 diz "cocaine" na língua alvo ele não toma o turno da aluna. FA, por sua vez, usa a L1 para referir-se à cocaína, mas ela não repete a palavra que lhe é fornecida por E2. A aluna engaja-se no discurso fazendo da mudança de código um uso que não é encontrado na classificação de Gumperz (op. cit.). Esse uso do enunciado para perguntar o vocabulário é usado como uma estratégia comunicativa por FA permitindo que mantenha o turno e complete a exposição de sua opinião acerca do perigo em Piracicaba.

Mais adiante, na mesma interação a aluna utiliza um recurso semelhante. Ela faz da pergunta do item lexical "aumentou" um recurso de utilização da L1 para, mais uma vez, manter o turno. E2, ao fornecer a resposta, complementa o turno da aluna com *got larger + increased*:

(23) <Interação Avaliativa 3>/.../

FA- how do you say aumentou in English?

E2- got larger + increased

FA- danger/.../

O recurso estratégico utilizado acima repete-se em (32) onde FA novamente mantém o turno enquanto E2 participa da construção do discurso dela ao fornecer a informação que ela solicita (como dizer "restrito"):

(32) <Interação Avaliativa 3>/.../

FA- How can I say restrito?

E2- restrict + no, it's not restrict (voz baixa "falando para si próprio)

/.../

Enquanto E2 preocupa-se em prover a escolha lexical mais adequada para "aumentou", FA prossegue, mantendo o turno. Essa estratégia utilizada pela aluna soluciona, pela quarta vez consecutiva, sua dificuldade de utilização da língua alvo de uma maneira aceita por E2.

Veja-se também o excerto (33) abaixo, onde E2 supriu o vocabulário inquirido ("estudaram comigo") sem dar atenção para o aparente esquecimento da aluna que, ao formular o enunciado da pergunta, omite parte dele; *how can I estudaram comigo?*(sic):

(33)<Interação Avaliativa 3>/.../

E2- Where do you live in XX(nome do município)?

FA- In 24 + XX(nome da rua) my friends + how can I estudaram comigo?

E2- studied studied

FA- with me

/.../

Em (33) FA deixa de falar o verbo "say" no enunciado de averiguação de vocabulário "how can I say..." ("dizer" em "como eu digo..."), mas, mesmo assim, E2 fornece a resposta, pela quinta vez, contribuindo para que o uso estratégico desse tipo de enunciado "autorize" a utilização da L1 na construção do discurso da aluna. FA prossegue após E2 fornecê-lhe *studied* e completa o enunciado em inglês a partir de "comigo"(*with me*) deixando de verbalizar a primeira parte de "estudaram comigo", ou seja, deixando de dizer "studied".

Nos momentos anteriores (23) e (32), a mesma aluna havia feito as perguntas completas com *How can I say...*, portanto, esse esquecimento confirma a apropriação do uso estratégico da L1. Afinal, esquecer de fazer o enunciado da pergunta de vocabulário completo não lhe impediu de obter o retorno imediato do E2. O recurso possibilitou-lhe complementar seu próprio turno completando a segunda parte do enunciado com *with me*.

- Evidências desconfirmatórias: A primeira evidência desconfirmatória é exemplificada no extrato (35) onde VA faz um breve uso da L1 *né*, mas não como recurso estratégico.

(35)<Interação Avaliativa 4>/.../

E2- Hum hum + that's a tree

VA- Eh + next to né? Next to and + on the left ++ On
the right has has two children on the garden

/.../

VA pode estar buscando uma confirmação para a escolha lexical "next to" que havia acabado de fazer, uma vez que ela parecia não estar segura de sua competência linguística quanto ao uso de uma preposição que a auxiliaria a descrever a posição de uma árvore na figura que tinha em mãos para descrever. Este é um caso onde há uma reiteração do enunciado (cf. Gumperz, op. cit.), onde a aluna reitera o enunciado *next to* com "né?".

A segunda evidência desconfirmatória de que o pedido de auxílio de vocabulário nem sempre é utilizado como estratégia discursiva é uma ocasião em que VA, ao descrever para E2 a figura que tem em mãos (19), expressa desconhecer a palavra "gravata", e obtém o auxílio de E2 que lhe dá esse item lexical em inglês (tie). E2, porém, manifesta dificuldade em compreender onde a aluna quer inserir "tie" ao realizar a descrição de uma gravura onde ele próprio não vê gravata alguma:

(19) <Interação Avaliativa 4> /.../

VA- I think the desk:: was break/

E2- [broken + ok yeah

VA- but I don't break + + I don't know gravata

E2- Oh, yes a tie + so you see a tie here /.../ where's the tie?

/.../

E2 conclui que VA estava vendo algo parecido com uma gravata *so you see a tie here*, e então busca a confirmação: *where's the tie?*. Em (19) a mudança de código por parte da aluna desencadeou um problema de interpretação. E2 não encontra justificativa para a necessidade de uso do item lexical "gravata" e por isso desconhece o motivo da pergunta da aluna. A mudança de código por parte da aluna no excerto (19) acima, ao afirmar não saber "gravata", não pode ser justificada como uma "menção" (cf. Gumperz, op. cit.) porque não há apropriação do item lexical para formular um enunciado. Quando E2 pergunta *where's the tie*, ele não obtém resposta.

A falta de experiências comunicativas em comum entre E2 e VA (cf. Gumperz, op. cit.) pode ter contribuído para essa falta de sincronia. VA, posteriormente, não responde à pergunta de E2 *where's the tie?* e tampouco incorpora a palavra "tie" na descrição.

- Discussão: As seis possibilidades da tipologia de Gumperz (op. cit. Seção 1.2.1) estão incompletas para enquadrar as evidências confirmatórias de instâncias de mudança de código enquanto recurso estratégico. Esse tipo de ocorrência seria uma sétima possibilidade, combinando as instâncias de menção e de qualificação do enunciado em L1. Esse uso da mudança de código na interação avaliativa pode ser denominado "recurso anti-quebra". Os alunos fazem uso da pergunta do item de vocabulário que desconhecem para se permitirem prosseguir com o turno e não para buscarem um aprendizado. Quando os alunos não repetem na LE o item que lhes foi fornecido inserindo-o em seu discurso, eles acabam por ignorá-lo, após haver atingido o objetivo principal de manter o turno. A necessidade de uso imediato de um item lexical na língua estrangeira sendo estrategicamente suprido pelo entrevistador, permite ao aluno, via "recurso anti-quebra", não ter que interromper seu turno na interação. A instância que parece caracterizar mais claramente esse tipo de uso da pergunta de vocabulário é o extrato (33), p. 102, onde a aluna sequer finaliza a pergunta para permitir-se usar a L1 dizendo apenas *how can I estudaram comigo?*, deixando de usar o verbo "say".

Quanto à segunda evidência desconfirmatória analisada acima, talvez a aluna, naquele momento, pudesse estar tentando qualificar o que foi dito para o examinador e, ao mesmo tempo, evitando uma quebra no discurso de exame oral em LE. Porém a tentativa de uso da L1 com esse intuito não foi bem sucedida.

Como a mudança de código é comum ao professor e aos alunos em sala, seria de se esperar que o uso de L1 fosse autorizado também no exame oral. Entretanto, pelo que foi dado a conhecer aos alunos, esse uso não só seria reprovável, mas também não seria autorizado. Logo, um dos pontos em que diferenças entre as interações de aula e as interações do exame oral foram antecipadas, é no tocante à mudança de código linguístico. No entanto, foram encontradas ocasiões no exame oral onde também os examinadores, por um curto espaço de tempo, fizeram

uso da L1, alternando-a com a língua alvo (mudança de código), embora essas ocorrências fossem menos frequentes. Resolveu-se, então, investigar instâncias de ocorrência dessa troca de código por parte dos examinadores em uma interação onde, como foi apontado, não havia expectativas desse tipo de ocorrência.

A seguir, observaremos excertos de interações avaliativas onde ocorreram as mudanças de código feitas por parte dos examinadores. Como alguns desses excertos foram analisados anteriormente, será mantida a numeração, mas, eventualmente serão sintetizados.

Em (13), E1 havia anteriormente dado as instruções em inglês, mas quando WA verificou sua compreensão perguntando "just look?". E1 percebeu que as instruções não haviam ficado claras para WA, então ela mudou o código :

(13)<Interação Avaliativa 2> /.../

WA- Just look?

E1- Look + choose + and describe + Escolha um to describe

WA- Hum hum + I understand

/.../

Aparentemente, ao dizer *Escolha um to describe*, inserindo o código da L1 em um enunciado na língua alvo, o objetivo de E1 foi qualificar a informação, no que foi bem sucedida pois, mantendo sua parte na interação em LE, sem mudar o código, o aluno expressa haver, finalmente, compreendido.

No excerto (15) abaixo, a L1 parece ter sido usada mais para estabelecer uma boa empatia inicial entre o examinador e a aluna *it's a woman + né?*:

(15)<Interação Avaliativa 4>/.../

A1- Eh has one has a person on the window in the
window looking for (inaudível)/

E2- Ok + Ok + let's say it's a woman + né? It looks like
a woman

/.../

É possível que E2 nem tenha percebido que fez um breve uso da L1. E2 pode ter apenas incorporado a interjeição "né" de L1 a seu discurso na LE, o que é comum, mesmo em falantes proficientes de L2. E2 poderia querer reiterar a mensagem da aluna, proporcionando-lhe uma espécie de incentivo para prosseguir no cumprimento da tarefa proposta, i. e., descrever uma figura. É comum às avaliações de linguagem oral a utilização da mudança de código com o objetivo de estabelecer empatia e cumplicidade entre avaliador e avaliado, possibilitando diminuir a tensão do aluno avaliado, facilitando que a comunicação seja bem sucedida dentro da interação.

Pode-se concluir que as funções de mudança de código de menção e de reiteração do enunciado que ocorrem na interação avaliativa são semelhantes às de sala de aula. Porém, ocorrem mais comumente por parte dos alunos durante o exame oral. Mesmo assim, as ocorrências são bem menos frequentes. É provável que ambos os atores envolvidos atuem com o acordo tácito que, apesar de ser essa uma prática comum à sala de aula, precisaria ser evitada durante a interação avaliativa.

A moldura do exame oral (cf. Tannen op. cit.) parece estar se sobrepondo ao uso comunicativo da linguagem, fazendo com que esse uso tenha um foco diferenciado em ambas as situações. Por um lado, não havendo necessidade de ensino no exame oral, o uso da L1 não se justificaria enquanto prática pedagógica. Por outro lado, pode haver uma remanescência das práticas audio-linguais cuja moldura de avaliações é proveniente de visões onde a linguagem não recebe um tratamento integrativo e sociocontextualizado e o uso da L1 na avaliação é inconcebível.

A avaliação oral, tal como ocorre neste contexto, reflete um avanço no uso esporádico e propositado da L1 por parte de ambos os atores envolvidos na ação. O uso da mudança de código linguístico como "recurso anti-quebra" incorporado ao discurso do aluno é uma utilização da L1 enquanto estratégia de comunicação (cf. Canale, op. cit.) e pode contribuir para o desempenho oral na língua alvo. Ao evitar a quebra de seu turno, o aluno não precisa reformular a todo instante os enunciados que não consegue expressar a contento por lhe faltar um único item lexical.

O próximo tema trata de um aspecto pouco elaborado na literatura de ensino de línguas dentro dos pressupostos comunicativos, a operacionalização da correção dentro das interações avaliativas.

- ENSINO/APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO (CORREÇÃO)

Ambos os examinadores envolvem-se em instâncias onde há correção, ensino, e indicações de possibilidade de aprendizagem durante o exame oral. A quarta asserção é originada pela análise de tais eventos:

Asserção 4: Alunos e examinadores/professores apropriam-se do evento avaliativo como espaço potencial para oportunizar o ensino/aprendizagem.

- Evidências Confirmatórias: Há um primeiro momento de apropriação de ensino/aprendizagem na interação avaliativa 3, abaixo. A aluna utiliza um item de vocabulário fornecido por E2, ou seja, "nobody", e prossegue incorporando o item à tarefa de descrição da figura. Houve, portanto, uma oportunidade de ensino/aprendizagem:

(15)<Interação Avaliativa 3>/.../

FA- Eh has one has a person on the window in the window looking for(inaudível)/

E2- Ok + Ok + let's say it's a woman + né? It looks like a woman

FA- And the picture B [no

E2- [nobody is there

FA- nobody is there

/.../

O fato de E2 fornecer a palavra "nobody" pode ter sido uma correção intencional, mas o fato de possibilitar que FA reproduza o enunciado adequadamente oportuniza a ocorrência de ensino/aprendizagem. No entanto, não há no extrato acima subsídios para afirmar se essa oportunidade foi ou não bem sucedida.

A segunda evidência provém da Interação Avaliativa 1. Em uma primeira tentativa, a aluna não consegue usar adequadamente "I was born". Em (39) ela diz *I born in S. Paulo*, mesmo após seis ocasiões de uso flexionado dessa expressão por parte de E1, como se pode comprovar no extrato (14) abaixo, nos turnos de E1 (*I was born on...*, *I was born in...*, *Were you born...*, *A person who is born in O...*, *A person who is born in C...*, e *You say I was born in O...*):

(14)<Interação Avaliativa 1>/.../

E1- I was born on the XX (dia) of XX (mês)

ME- Hum + Where do you from?

E1- I'm from Brazil. I was born in the state of São Paulo +

Are you paulista too?

ME- Yes + I live in Osasco.

A1- Oh yeah? Were you born here in Osasco? (a cidade onde ocorre o exame oral não é Osasco)

ME- Yeah, in Osasco

E1- A person who is born in Osasco is called what? A person who is born in Campinas is called a Campineiro + and in Osasco?

ME- No

E1- No? You say I was born in Osasco? That's it?

/.../

"Be born" foi utilizado de diferentes maneiras por E1, mas pouco depois, há uma ocorrência de uso incorreto por parte da aluna ao dizer *I born in ...*, quando o sintaticamente adequado seria "I was born":

(39)<Interação Avaliativa 1>/.../

E1- People who are born in São Paulo + They are called Paulistanos + in Osasco+ You don't know?

ME- Ah + Osasquense + but I born in São Paulo

E1- Ah + Right + You were born in São Paulo but you live in Osasco

ME- Yes

/.../

E1 não corrige a aluna, mas pode-se notar que a examinadora flexiona mais uma vez a expressão em resposta à aluna. Quando o tópico passa a ser a família da ME, percebe-se um primeiro momento de uso sintático correto por parte de ME, onde ela hesita antes de flexionar corretamente, quando se refere ao nascimento da irmã:

(40)<Interação Avaliativa 1>/.../

E1- And how old is your sister + What's her name?

ME- Milena

E1- Milena

ME- Milena is nineteen + Milena is born was born in the same day of me

E1- Oh really? It's your [birthday +

ME- [yes

/.../

Desta vez, ME foi capaz, mesmo após uma incorreção na formulação do enunciado (*Milena is born*), de adequar a conjugação sintaticamente correta de "be born" para expressar-se de maneira bem sucedida. Há hesitação em (40) (*is born was born*), diferentemente do uso incorreto em (39) (*I born in...*), onde a aluna se expressa sem preocupar-se com a correção sintática. Logo após (40), ME produz, sem hesitar e corretamente *she was born in the same day*.

(41) repete o final do extrato anterior para ilustrar que a quebra foi feita para permitir que sejam feitas explicações acerca das ocorrências após cada uma delas.

(41)<Interação Avaliativa 1>/.../

E1- Oh really? It's your [birthday +

ME- [yes

E1- How old were you when she was born?

ME- Ah + Ten + Ten years + I was ten years and Milena was born

E1- You're ten years older?

/.../

Inicialmente, ME não diz "I was born", mas utiliza "I live" indicando que ME ou não sabe ou não se recorda como dizer "nasci" na língua alvo. E1 utiliza a expressão "I was born" em um outro momento, após a utilização por parte de E1 da conjugação correta em outros turnos, ME conseguiu ser bem sucedida ao falar do nascimento da irmã(40), utilizando o enunciado *was born*, em substituição a *is born*, reformulando-o. A ocorrência que indica a aprendizagem da aluna de modo mais evidente está em seu terceiro turno em (41) quando ela usa o verbo "be" pra dizer que tinha dez anos quando sua irmã nasceu(*I was ten*).

Na mesma interação após fazer uma estratégica pergunta de vocabulário em seu primeiro turno, percebe-se que ME procura repetir o enunciado no segundo turno, em voz baixa, como se estivesse falando consigo mesma a resposta de E1:

(42)<Interação Avaliativa 1>/.../

ME- Oh yes my + my brother is in a + very + + eh how can I say agitado?

E1- He's a busy guy

ME- Yes + busy guy(baixinho)

E1- He never keeps still + he's very active

/.../

Quando ME repete para si própria "busy guy" ela parece fazê-lo inconscientemente, internalizando o item lexical desconhecido. Essa atitude indica mais uma vez a oportunização de aprendizagem.

A segunda evidência confirmatória enfoca a oportunização do ensino através da correção. Os examinadores corrigem os alunos quanto à sintaxe e à pronúncia. As instâncias de ocorrência de correção durante o exame oral serão analisadas a seguir. Nos excertos (18), (19), (20), (21) e (23) a correção é essencialmente sintática. Nos excertos (22) e (24) a correção é quanto à pronúncia.

Em (18), em seu primeiro turno, E1 pergunta a WA a idade do menino da gravura sendo descrita no exame. Quando WA responde *eight + years* ele comete uma incorreção

por não completar o enunciado com "old". E1 faz a correção imediatamente repetindo o enunciado complementando-o: *eight years old*.

(18)<Interação Avaliativa 2>/.../

E1- blonde + and how old is he? + about

WA- eight + years

E1- about eight years old

/.../

Na Interação Avaliativa 3, E2 faz a correção interrompendo o turno de VA quando esta disse *was break*, produzindo uma flexão incorreta do verbo quebrar:

(19)<Interação Avaliativa 3>/.../

VA- I think the desk:: was break/

E2- broken + ok yeah

/.../

E, mais adiante, na mesma interação, E2 primeiramente corrige a acentuação de uma preposição que descaracteriza o reconhecimento imediato da palavra e, via questionamento, oferece à aluna uma alternativa de correção *next to?*, onde além da pronúncia ele corrige a sintaxe e a aluna repete a correção dando conta apenas da correção sintática, incluindo "to":

(20)<Interação Avaliativa 3>/.../

(aluna ao descrever gravuras diz:)

VA- Nesty + nesty (pronúncia estressando o final da preposição)

E2- next to?

VA- bellow nesty to

E2- under

/.../

Neste caso, considera-se que a correção tenha sido tanto com relação à sintaxe quanto à pronúncia, a segunda porém não foi percebida pela aluna.

Na mesma interação, quando VA manifesta não gostar de cozinhar *I don't like cook*, E2 corrige a sintaxe incorreta, repetindo o enunciado da aluna e produzindo-o corretamente, porém indiretamente, como uma resposta à manifestação de VA quanto ao fato de não gostar de cozinhar:

(21)<Interação Avaliativa 4>/.../

VA- I don't like cook

E2- No + you don't like cooking

VA- I don't like cooking

/.../

E após discorrerem sobre o uso de cocaína ao compararem duas cidades do interior paulista, E2 corrige a sintaxe em (23) no tocante ao uso caso possessivo:

(23)<Interação Avaliativa 3>/.../

E2- cocaine

FA- I see boys + friends of my brother

E2- Your brother's friends

FA- my brother friends

E2- They died? They're dying?

FA- two have AIDS

/.../

FA percebe que houve uma correção, porém ela percebe a necessidade de inverter a posição dos componentes do enunciado, mas a correção quanto ao uso do "s" possessivo não foi notada.

No extrato (22) abaixo, a correção é essencialmente voltada para a pronúncia de "dead"(mortos). No caso, mesmo sendo a pronúncia incorreta, essa incorreção não levaria à uma interpretação equivocada do que FA quis expressar. Apesar de não haver nenhum tipo de ambiguidade, E2 corrige FA e, aparentemente, procura reproduzir o som de *dead* em *too bad*, em uma tentativa de expor a similaridade sonora:

(22)<Interação Avaliativa 3>/.../

FA- my+ my granfathers are deed

E2- are dead(corrigindo pronúncia)

FA- dead/

E2- too bad/

/.../

Na interação com a aluna AG, a seguir, E2 procura corrigir a aluna quando esta diz ter uma filha de 13 anos e comete uma incorreção sintática típica de transferência da L1, utilizando o verbo "ter" em LE(have/has) para dizer a idade de alguém. A correção de ordem sintática (para referir-se à idade AG deveria usar "is" e não "has") é desconsiderada pela aluna, cuja preocupação não foi a de reformular o enunciado completamente, mas apenas repetir a pronúncia correta do número "treze" em inglês:

(24)<Interação Avaliativa 6>/.../

AG- The girl has 30

E2- She's 13

AG- 13 (corrigindo pronúncia)

/.../

E2 corrige o uso do verbo reproduzindo o enunciado utilizando a opção adequada *She's 13*, e, ao mesmo tempo, fazendo uma correção de pronúncia na produção dos números treze(thirteen) e trinta(thirty). A correção dos números justifica-se pela aluna absolutamente não ter ela própria muito mais do que trinta anos, E2 inferiu que a filha teria treze. Essa correção de pronúncia foi notada pela aluna pois ela se auto-corrigiu imediatamente. Porém, a correção sintática, aparentemente, não foi notada por parte da aluna.

Nos extratos (22) e (24), já analisados acima quanto à correção de pronúncia, a reação de ambas as alunas é no sentido de repetir a pronúncia correta.

- Evidência desconfiratória: Em (23), apesar de procurar repetir a correção de E2, a aluna parece não haver compreendido o que exatamente E2 havia corrigido:

(23)/.../

(o assunto é o perigo em Piracicaba)

st- there's a lot of cocaína

E2- cocaine

st- I see boys + friends of my brother

E2- Your brother's friends

st- my brother friends

E2- They died? They're dying?

st- two have AIDS

/.../

Ao dizer *friends of my brother* a aluna faz uma incorreção e é imediatamente alertada por E2. Porém, a oportunidade de aprendizagem da sintaxe correta não ocorre, pois a aluna acaba por produzir *my brother friends*, e E2, ante essa segunda incorreção nada faz para alertá-la. A aluna pareceu ignorar a ajuda de E2 *They died? They're dying?*, e procurou manter seu turno, onde o objetivo era informar que os amigos do irmão tinham AIDS, e, para tanto, não respondeu às perguntas de E2.

- Discussão: As ocorrências acima são evidências que indicam que, durante as interações avaliativas, a aprendizagem foi oportunizada. Não se pode afirmar que houve ensino porque não se sabe se os examinadores oportunizavam o ensino intencionalmente.

Não há indícios suficientes de que as correções, embora diretas, sejam percebidas e internalizadas pelos alunos. Alguns deles simplesmente prosseguem a interação, sem buscarem uma auto-correção, ou manifestarem qualquer reação logo após haverem sido corrigidos. Quando a correção ocorreu de forma indireta (na Interação Avaliativa 1), e E1 referiu-se à incorreção trabalhando com a sintaxe correta em outros enunciados, a experiência da mediação aponta para

uma aquisição de uso adequado do enunciado enquanto seu uso era experienciado em ocasiões diversas.

No caso de (21), a correção também é indireta e a aluna repete seu enunciado incorporando-a ao manifestar-se novamente a respeito de seu "gosto" de cozinhar.

Em (23), a aluna, após haver sido corrigida por E2 ao dizer *friends of my brother*, manifesta, por tentar reformular o enunciado, estar consciente da correção. Ao ouvir E2 dizer *Your brother's friends* a aluna tenta uma auto-correção: *my brother friends*. No entanto, essa tentativa foi mal sucedida, afinal além da inversão e da omissão do "of", a aluna precisaria utilizar o "s" possessivo, e, aparentemente ela não notou ser essa a correção feita por E2. O examinador não dá um retorno aprovando ou não essa tentativa de correção e prossegue a interação concentrando-se em prever o que poderia haver acontecido aos amigos do irmão da aluna.

Os examinadores corrigem o uso adequado de pronúncia nos excertos (22) e (24), embora não o façam em todas as ocorrências desse tipo de incorreção, como o caso de *deski*: em (19) onde a aluna não foi corrigida quanto à pronúncia de "desk". Também em (20), o uso de *nesty to* (ao invés de "next to") é corrigido na primeira ocorrência, mas não na segunda. A correção nas interações avaliativas é incidental e transitória, como Widdowson(1990) contrapõe às tendências estruturalistas de sistematização.

A preocupação dos examinadores com a correção dentro das interações avaliativas, agindo fora das expectativas de sua atuação, aponta para uma convergência entre o foco do ensino/aprendizagem e da avaliação. Entretanto a correção direta não é coerente com uma abordagem de ensino que priorize a postura do professor enquanto facilitador da negociação.

Como o exame oral implica uma certa subjetividade, é possível que, ao fazer correções diretas, os examinadores procurem dar a conhecer aos alunos os pontos onde a língua alvo está sendo utilizada incorretamente.

Esta seção enfocou a análise da interação avaliativa "exame oral" procurando reconhecer os pontos em que as ações dos sujeitos envolvidos são congruentes com a abordagem comunicativa em sua teorização genérica. A próxima seção traz o ponto de vista dos alunos aqui enfocados.

2.2.3.1 A AVALIAÇÃO ORAL VISTA PELOS AVALIADOS

Apesar de as interações avaliativas fazerem parte da moldura de uma avaliação (Tannen & Wallat, 1982 e Ribeiro, 1988), elas foram de algum modo semelhantes às molduras de ensino/aprendizagem em sala de aula. Esses indícios de semelhança aparecem no depoimento dos alunos ao declararem, ao sair do exame oral, que a interação avaliativa havia sido plenamente de acordo com as expectativas deles. Os alunos, em geral, gostaram da situação nova que havia sido experienciada.

Por que a avaliação oral confirmou as expectativas dos alunos? Nos registros, dois dos alunos acharam os avaliadores "à vontade". É possível que esse "à vontade" seja a postura semelhante à do professor que vai dar a sua aula "à vontade". Embora a moldura não seja de uma aula, esse professor participa da interação avaliativa mantendo, pelo menos em parte, o seu papel de professor. Havia diferenças entre o que os alunos haviam vivenciado em aula e a interação da avaliação oral formal, no entanto, eles não as mencionaram. Por que não foram mencionadas? Uma possível justificativa é o fato de as interações avaliativas possibilitarem uma vivência de uso proposital da linguagem onde os atores, por serem desconhecidos necessitam da constante adequação às necessidades impostas pelo intercâmbio em curso, e onde a vivência de experiência de uso da língua alvo pode ser enriquecedora sob o ponto de vista de relações humanas e principalmente sob o ponto de vista de aquisição da linguagem.

As interações em aula e o exame oral não são totalmente semelhantes: em aula os alunos podem interagir mais frequentemente com os colegas do que com a professora. As intervenções com a professora limitam-se a respostas curtas e objetivas em um espaço breve de tempo, enquanto no exame oral, tem-se a expectativa de que o aluno tome o turno, inicie os tópicos e utilize para tanto o tempo que lhe aprouver, mas contrariamente às práticas em aula, ele não interage com seus pares.

2.2.3.2 A AVALIAÇÃO ORAL COM FOCO NOS AVALIADORES

Ambos os examinadores, como se pode perceber pelo levantamento dos extratos das interações avaliativas analisadas nas seções anteriores, têm em comum uma atitude de procurar deixar o aluno "à vontade" na interação. Também ambos permitem-se desviar do papel restrito de avaliador e interagem com os alunos, dando-lhes a oportunidade de negociar significados e intercambiar informações, não necessariamente dentro das expectativas dos roteiros, e possivelmente fora de suas próprias expectativas. O extrato (43), abaixo, exemplifica essa postura quando E1, a partir de seu terceiro turno, faz uma digressão a respeito das gravuras utilizadas como material a ser descrito em uma atividade do exame oral.

(43)<Interação Avaliativa 2>/.../

E1- did you choose the picture?

WA- this

E1- this one?

WA- hum hum

E1- you liked this one?

WA- hum hum

E1- I really like this eh artist + American artist

WA- hum hum

E1- he's called XX(incompreensível)

WA- very good

E1- he yes + he puts[expression n'] emotions in (incompreensível)

WA- [hum hum] beautiful

E1- yeah I like him + I really enjoy his pictures + all these pictures we have here are his

WA- oh

E1- some are very nice + ok so + who do you want to describe?

/.../

E1 preenche seus turnos expressando sua opinião e tentando engajar WA a fazer o mesmo. WA porém não expõe sua opinião.

O segundo turno de E2 no extrato (09), abaixo, exemplifica um engajamento descontraído que é responsável pela descontração na temática da interação:

(09)<Interação Avaliativa 3>/.../

FA- My parents + how can I say *queriam*

E2- wanted wanted

FA- grandchildren

E2- your sister doesn't have children + your brother is not married + don't you have a boyfriend at least?

FA- yes + but not children in *projeto*

(risos)/.../

Quando E2 manifesta-se ironicamente sobre o vínculo dos parentes de AG à cidades cujo nome seja religioso ele também possibilita descontração (09):

(44)<Interação Avaliativa 6>/.../

E2- Who do you live with?

AG- I live there since 1986

E2- Ok + but do you live there alone?

/.../

E2- Were you born in XX?

AG- S. Paulo +(imcompreensível)/.../ S. Pedro

E2- Two saints + You should live in S. Manuel S. Lourenço S. Vicente

(risos)/.../

No extrato (44) há indícios de que E2 também estaria "envolvido". Há uma incompreensão por parte da aluna ao responder *who do you live with?* com *I live there since 1986*. AG não compreendeu a pergunta, mas arriscou-se a responder, mesmo assim. E2 havia perguntado com quem ela morava, e ela respondeu que morava ali desde 1986. E2 então parece "autorizar" sua incompreensão dizendo *Ok*, e prosseguindo com outra pergunta: *but do you live there alone?* O indicio de envolvimento reside precisamente no fato de E2 não haver se importado com a incompreensão. Logo a seguir, quando AG informa as cidades onde havia nascido e morado anteriormente, E2 opina jocosamente que ela deveria morar em uma terceira cidade com o nome de algum outro santo, e conseqüentemente dando à interação um clima descontraído. O envolvimento é mais flagrante por ser seguido de risos de ambos os atores.

Mais adiante em (45), na interação com AG, E2 mais uma vez parece envolver-se, sem que a aluna pergunte, E2 expressa seu desejo de ter um filho, e permite que AG saiba que ele, E2 tem um cachorro e quanto lhe custa ter um cachorro *The vet is expensive + the food is expensive + my dog eats more than 3 children together*. Esse envolvimento parece ocorrer sem ser previsto. Anteriormente a essa digressão, E2 havia corrigido AG que havia dito *now she will have a baby*, que não precisa ser considerada uma incorreção, principalmente tendo-se em vista que AG é uma aluna de um curso de nível básico, que dificilmente conheceria a expressão *expecting a baby*:

(45)<Interação Avaliativa 6>/.../

AG- now she will have a baby

E2- She's expecting a baby

E2- I wish I had a baby + but I have a dog +

The vet is expensive + the food is expensive + my dog eats more than 3 children together

/.../

Nos extratos acima, os examinadores trazem para a interação informações "novas", fora das expectativas levantadas. Em (43), E1 expressa sua opinião acerca do artista das figuras a serem descritas. Ela usa uma linguagem elaborada; *he puts expression n' emotions*, a que WA responde com uma seqüência de *hum hum*. No já conhecido extrato (09), E2 envolve-se na questão abordada, pois percebe-se que E2, em um primeiro momento, sintetiza as informações que FA lhe fornecera acerca de sua família e depois pergunta *don't you have a boyfriend at least?*. A pergunta, da forma com que foi formulada, expressa uma certa cumplicidade entre os atores ante a problemática ali expressa. Se "pelo menos" FA tivesse um namorado, seus pais teriam chances de obter netos.

No extrato a seguir, E2 envolve-se novamente, desta vez por discordar da opinião expressa pela aluna de que Piracicaba seria mais perigosa do que Campinas:

(46)<Interação Avaliativa 3>/.../

st- Piracicaba is more dangerous than Campinas

E2- You-re kidding + more dangerous than Campinas? + You should go to the outskirts of the city + go to DIC 2, DIC 3 + and you'll see how dangerous Piracicaba is
st- there's a lot of cocaína

/.../

Os excertos (47) e (48), abaixo, ilustram que há momentos em que os examinadores deixam de se envolver. E2 pergunta a aluna se ela mora em um apartamento grande logo após a aluna haver informado: *in XX I live in a flat + a small flat*.

(47)/.../

st- in XX I live in a flat + a small flat

E2- Describe your flat + is it a big flat?

st- It's a small flat + two bathrooms + one bedroom

E2- two bedrooms(corrigindo a pronúncia)

/.../

Quanto à pronúncia, E2 mostrou-se mais atento, mas a correção poderia ter sido feita, pois sintaticamente seria possível *two bathrooms + one bedroom*. A correção ocorreu mais por um julgamento de coerência, por ser incomum que um apartamento tenha dois banheiros e apenas um quarto.

E1 dedicou muito tempo da Interação Avaliativa I a comentários acerca do nome incomum da aluna ME, e comparando o nome ao nome de outras pessoas, conhecidas de E1, tão logo a aluna sai da sala, E1 pergunta o nome dessa aluna a WA, aluno da segunda interação, que sucede a primeira, associando o nome da aluna a um nome muito distante do nome de ME:

(48)/.../

E1- who is your teacher?

WA- PF

E1- PF + and this girl who's just left her name's Liliane?(nome nada semelhante)

WA- ME

E1- ah that's right + what are you going to talk about WA?

/.../

É possível atribuir a comparação ao fato de E1 ter esquecido momentaneamente o nome, porém o que chama a atenção é que o fato de o nome da aluna ser incomum mereceu por parte de E1 muitos comentários e associações.

Os extratos (47) e (48) também apontam para o fato de que há momentos em que os examinadores envolvem-se nas interações avaliativas de maneira não tão intensa.

E1 e E2 têm características peculiares. Os exames conduzidos por E2 são caracterizados pela ocorrência de um início de interação pouco natural. E2 estabelece um início marcadamente formal parecendo estar preocupado em marcar o início das interações comunicativas:

(35)/.../

E2- One two + alright(limpa garganta)

(aluna ri)

E2- Let's start with a picture, ok?

FA- The picture A + + + +

E2- Picture A:

FA- The house is + eh the house has + a tree

E2- Hum hum + that's a tree

/.../

Cabe trazer aqui que é possível que essa atitude de E2 justifique-se por ele apenas haver tomado conhecimento efetivo desta pesquisa poucos minutos antes do início dos exames orais. Além disso, ele foi simultaneamente solicitado a operar o equipamento que estaria presente nas interações e solicitado a cooperar com a pesquisa permitindo a gravação em áudio dos exames orais por ele conduzidos.

Por outro lado, essa preocupação com um início formal (na maioria das vezes marcado por limpar a garganta logo após ligar o aparelho, antes do início da interação propriamente dita) não significa que E2 faça uso da linguagem em um nível mais formal. Tanto é que, nos intervalos, ele chama os alunos a serem avaliados por "next victim", manifestando uma aparente descontração apesar do desconforto de estar sendo registrado em áudio.

As interações avaliativas conduzidas por E1 são peculiares por apresentarem digressões mais frequentemente, como se pode observar no início da Interação Avaliativa 1:

(04, 07, 08) <Interação Avaliativa 1>/.../

E1- Hi

ME- Hi

E1- What's your name?

ME- ME__

E1- er + Who is your teacher?

ME- XX

E1- ME_ (acentuando o nome na terceira sílaba)

ME- ME_ (falando o nome devagar e acentuando a primeira sílaba)

E1- Me _ (lê silabando e acentuando corretamente)

+ Is it a Brazilian name?

ME- Yes

E1- Really?

(barulho de porta abrindo. Após entrar um outro aluno E1 passa a orientá-lo e, só depois ela retorna para ME.)

E1- Hi!

WA- Hi

E1- Let's see + I think white (inaudível)

WA- May I sit down?

E1- Yes (incompreensível)

E1- You are going to to describe a picture. You can

choose this picture + or this picture + or just choose

one and describe the people and the picture + You can take them and choose one

WA- Just look?

E1- Look + Choose + and describe one + Choose + Escolha um to describe

WA- Hum hum + I understand

E1- Your name + I'm curious about your name + Is it a Brazilian name you said?

ME- Yes

E1- I know two people called M__ (nome parecido com o da aluna)

ME- My school + er I study + Studied + hum + hum +

there are two peoples called M_ (nome parecido)

E1- One M__ is a young girl. She's about five. She is in

escola XX And the other is X(sobrenome)+ She's

married to a + doctor in Campinas + She is older

than myself + and the two ME__s you know are about your age

ME- Yes

E1- Ok + so + What do we talk about?

/.../

Esta é a digressão mais prolongada. A maior parte do tempo do início da interação foi dedicado ao nome incomum da aluna. No início da segunda interação avaliativa há também uma longa digressão acerca de um tema musical, precedendo o início formalizado da interação.

Na primeira interação de E1, quando ME assume o papel de secretária e pergunta informações pessoais para E1 e escreve as respostas da examinadora, E1 reage da seguinte maneira:

(50)<Interação Avaliativa 1>/.../

E1- You ask me for this information + hum to fill you know to fill out my form + This is a course on business English and I'm interested in taking this course I want to learn business English + And you are the secretary of the school + Understand?

ME- Yes + + What's your family name?

E1- My family name is XX

ME- How do you spell it please?

E1- You don't have to write it + it's X + X + X (soletrando)

ME- What's your first name?

E1- My first name is XX

ME- Could you give me your address?

E1- My address is rua XX XX + ME + You don't have to write + You don't have to write

ME- No + no

E1- You just ask the questions + My address is rua XX XX (número)

ME- Oh + What's your town?

/.../

Por duas vezes E1 alerta a aluna para o "faz de conta", dizendo-lhe *you don't have to write it*. De acordo com o roteiro, a aluna deve fazer perguntas como uma secretária faria, mas, para E1 sem ser necessário anotar as respostas, como uma secretária, eficientemente,

anotaria. Com essa atitude EI restringe a interação avaliativa a uma função comunicativista(cf. FIG. 1), não assumindo a dimensão comunicativo-social.

Tendo aqui estabelecido os principais pontos do foco nos avaliadores, esta seção analisou o posicionamento dos examinadores na avaliação, contra o pano de fundo da abordagem. A próxima seção resumirá os principais resultados da análise.

2.2.4 RESUMO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE

Os resultados obtidos ao buscar identificar a existência de uma consoância ou não entre o ensino e a avaliação de linguagem oral em uma proposta declarada comunicativa serão aqui discutidos.

Revelaram-se dois patamares de tratamento do ensino/ aprendizagem/avaliação. O primeiro é aquele que expressa as práticas e opções do corpo docente e dos autores do LD quanto à visão de abordagem comunicativa com a qual se identificam e da qual se utilizam para embasar seus procedimentos. Podemos dizer que este é o patamar onde se encontra a concepção e o planejamento do curso.

O segundo patamar é aquele do microcosmo onde o primeiro se realiza. Este é o patamar das realizações e práticas pedagógicas tais como elas ocorrem e, não necessariamente, seguindo os pressupostos com que foram concebidas.

Em se tratando do primeiro patamar, conclui-se que a leitura da abordagem comunicativa proposta pelo corpo docente e pelos autores do LD se dá em um nível comunicativizado(cf. Bizon, op. cit). Em aula, as interações não são permeadas por reflexões teórico-críticas acerca da construção da linguagem. Os exames de meio e de final de curso também comunicativizaram a linguagem oral. Na concepção desses dois instrumentos de avaliação, a linguagem recebe um tratamento que parece diferenciar ambas as dimensões escrita e oral, dando-lhes focos distintos. Quanto às atividades utilizadas para avaliar a linguagem oral, concebem uma segmentação das dimensões da linguagem oral e escrita. Os exames escritos

utilizam atividades de preenchimento de lacunas com elementos isolados de textos orais de modo criativo, porém, em uma tendência comunicativizada, não visando o uso propositado da linguagem para a comunicação.

No segundo patamar, a partir das quatro asserções utilizadas para poder responder à pergunta de pesquisa, obtivemos os seguintes resultados:

1ª asserção: A avaliação abre espaço para negociação de significados adequando a linguagem ao contexto.

- Evidências confirmatórias:

* pontuação do exame oral, onde 65% são voltados para os conceitos de vocabulário, fluência e estratégias comunicativas e como estes são trabalhados na interação.

* leitura dos roteiros no exame oral permeando a interação com a linguagem escrita, não a limitando apenas à dimensão oral.

- Evidência desconfirmatória:

O roteiro de instruções para o examinador restringe a construção da linguagem por ambos os atores que dela participam.

2ª asserção: o papel do examinador na interação avaliativa assemelha-se ao do professor nas interações de aula.

- Evidências confirmatórias:

* as intervenções B) e C) ocorrem em ambos os momentos.

* no exame oral, as expectativas dos alunos foram correspondidas.

* os alunos associaram a interação avaliativa às aulas, declarando-as como "parecidas". A atuação do examinador provavelmente corroborou para esse parecer.

* nas intervenções avaliativas, examinadores têm preocupação em corrigir a fala do aluno, bem como a professora, em aula.

- Evidência desconfirmatória:

Ao ser expressamente orientado no sentido de não ajudar os alunos quando estes encontrassem dificuldades de desempenhar bem o uso da língua alvo, o papel do examinador é diverso do papel do professor.

3ª asserção: No exame oral, o uso de L1 pelo aluno tem função estratégica.

- Evidências Confirmatórias:

* várias instâncias de utilização de perguntas sobre itens lexicais desconhecidos dos alunos em que, após o fornecimento do item em questão pelo examinador, prosseguem com o turno.

- Evidências Desconfirmatórias:

* instâncias onde a mudança de código reitera e/ou qualifica o enunciado.

* ocorrências em que o uso de L1 dificulta a comunicação entre examinador e aluno

4ª asserção: Alunos e examinadores/professores apropriam-se do evento avaliativo como espaço potencial para oportunizar ensino/aprendizagem.

- Evidências Confirmatórias:

* eventos onde os alunos utilizam o vocabulário fornecido pelos examinadores e prosseguem, incorporando a possível aquisição lexical no desempenho da atividade em curso na interação avaliativa.

* Na Interação Avaliativa 1, em um primeiro momento, a aluna que não consegue usar adequadamente "I was born" e diz *I born in S. Paulo*(37), após seis ocasiões de uso flexionado dessa expressão por parte de E1 há uma ocorrência de uso incorreto por parte da aluna. Pode-se notar que a examinadora flexiona mais uma vez a expressão em resposta à aluna. Percebe-se um primeiro momento de uso sintático correto por parte de ME, onde ela hesita antes de flexionar corretamente.

* após fazer uma pergunta de vocabulário, uma aluna procura repetir em voz baixa o item lexical que lhe fora fornecido.

* E2 oportuniza o ensino em (10) dando a VA a opção de dizer corretamente o enunciado *I like cooking*.

* em (17) e (22); E2 tenta ensinar uma estratégia de pedido de vocabulário e de pronúncia demonstrando a semelhança entre "dead" e "bad".

- Evidência desconfirmatória: em (23) a aluna não compreende o que havia sido corrigido.

* E1 e E2 após corrigirem os alunos, os fazem repetir o enunciado incorreto de maneira correta.

Através das asserções aqui expostas pode-se concluir que o exame oral tem a amplitude de propiciar uma oportunidade de comunicação genuína, de uso propositado da linguagem, onde os examinadores e examinandos transitam por negociações de significados, empenham-se na busca pelo turno, são movidos a preencher lacunas de informação na tentativa de construir a linguagem e configurar a comunicação trocando experiências e conhecimentos.

Embora o patamar de realização da avaliação de linguagem oral concretize o ideal da negociação da interação propositada, não chega a problematizar as relações na aprendizagem, levando os alunos a se comprometerem com a aprendizagem, participando de escolhas curriculares e transitando pela construção sociocultural do discurso. Portanto, o exame oral é um evento que não se limita a comunicativizar suas atividades, reflete também uma tendência "inocente" da proposta comunicativa. Essa interação avaliativa engaja o aprendiz: durante a interação ele participa ativamente, utilizando a linguagem como meio de comunicar-se sobre temas, na sua maioria pessoais, onde trata da sua realidade. A oportunização de ensino/aprendizagem durante o exame oral revela que o foco dessa interação avaliativa chega ao nível temático da difração do movimento comunicativo, onde o aluno é encorajado a esse tipo de participação, permitindo-lhe descobrir regularidades linguísticas através do uso propositado da linguagem e do compromisso do aluno com a aprendizagem. O exame oral é uma interação que vai além das aulas propriamente ditas. Por ser composta por atores sem uma experiência socialmente compartilhada de educação, o aluno é capacitado a movimentar-se na conversação mesmo além de sua competência linguística. Os alunos procuram manter seu turno, cooperar na partilha de conhecimento, além de criarem estratégias que os capacitem a lidar a contento com os intercâmbios propostos.

Tendo sido aqui apresentadas a análise e a discussão dos dados, o próximo capítulo deste trabalho trará a conclusão deste estudo e perspectivas para seu encaminhamento.

Capítulo 3

ENCAMINHANDO A PESQUISA: CONCLUSÕES COMO UM PONTO DE PARTIDA PARA A PRÁTICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas das implicações que a realização desta pesquisa pode vir a trazer para uma formação de base reflexiva de profissionais de ensino de línguas.

Esta investigação focalizou a construção da avaliação de linguagem oral em língua estrangeira dentro da dinamicidade das relações humanas de ensino/aprendizagem da linguagem enquanto construtora das interações em sala de aula. A avaliação de linguagem oral foi o ponto de partida para investigar a concretização da abordagem de ensino na avaliação de aprendizagem.

Visando chegar a uma resposta à pergunta de pesquisa - como se constroí a consoância ou a não consoância entre o foco do ensino e da avaliação de linguagem oral em um curso de inglês como LE inserido em um contexto universitário -, o primeiro passo foi conhecer a fundamentação das práticas do curso enfocado, cuja proposta declarada de ensino era a abordagem de ensino/aprendizagem comunicativa.

A fundamentação que embasa o ensino e a avaliação está estabelecida em dois patamares. O primeiro é aquele que justifica e estabelece as escolhas do corpo docente e dos autores do LD quanto à visão de abordagem comunicativa com a qual se identificam e da qual se utilizam em seus procedimentos. Podemos dizer que esta é a fundamentação do planejamento do curso.

O segundo patamar é onde o primeiro nível é realizado. Neste outro nível está a concretização das práticas pedagógicas. A concretização das interações pode diferir do foco da abordagem em que foram concebidas.

No primeiro patamar, o foco declarado do ensino segue os princípios da abordagem comunicativa dentro das diretrizes teóricas mais genéricas do início do movimento comunicativo. O corpo docente e os autores do LD concebem o curso com ênfase na competência comunicativa, levando o aluno a experimentar a realização de ações utilizando a

língua alvo. Há, na concepção de ensino, preocupação em garantir ao aprendiz o uso da linguagem em atividades onde exista uma lacuna de informação, possibilitando que, frente à necessidade imediata de uma dada informação, o aluno busque resolver problemas que lhe são propostos. Há também uma preocupação declarada em fornecer ao aluno subsídios para que ele oportunize regularidades lingüísticas que lhe sejam relevantes. Os temas desenvolvidos são, na maioria das vezes, voltados à vivência pessoal, buscando envolver o aluno na articulação do uso da linguagem na construção do discurso. A concretização do ensino dentro do foco em que é concebido tende a lidar com o ensino em um patamar comunicativizado, onde, em geral, as atividades deixam de cumprir o ideal da interação propositada.

O foco declarado da avaliação de linguagem oral restringe a potencialização de uso do discurso construtor da linguagem nas interações avaliativas. Nos dois exames "escritos", a linguagem oral é recortada e recebe um tratamento com base estruturalista que a distancia da realização do ideal da negociação propositada de significados. Também o exame "oral" é articulado dentro do curso carregando restrições de usos da linguagem pertinentes a outras abordagens, mas cujo uso não se justifica em uma abordagem declarada comunicativa. Dentro dessa articulação, o examinador é orientado a limitar suas contribuições e não lhe é permitido ajudar o aluno a construir a interação. A postura restritiva assumida só se justificaria em exames de proficiência, e o exame em questão é voltado para a aprendizagem.

No patamar de realização, onde o exame oral se concretiza, o planejamento com que havia sido concebido acaba por ser subvertido. O exame oral coloca o aluno e o examinador frente a um elemento humano desconhecido, gerando lacunas de informação inerentes à curiosidade que permeia as relações humanas. Tanto o aluno sendo avaliado quanto o examinador tendem a engajar-se na construção do discurso. Nessa interação as regularidades lingüísticas são negociadas, e, mesmo não tendo por finalidade o ensino, o examinador, ao utilizar a correção e o aluno ao apropriar-se da oportunidade de aprendizagem, oportunizam o ensino/aprendizagem em uma interação essencialmente avaliativa. Mesmo que a intenção dos examinadores com a correção tenha sido de possibilitar aos alunos reconhecerem falhas em sua competência lingüística, estratégica ou discursiva e assim, justificarem uma atribuição de conceitos, o resultado é a

constituição de significados e o comprometimento total do aprendiz dentro da interação. A análise das interações avaliativas demonstrou que esse tipo de interação se dá em um nível em que a linguagem é socioconstruída, fazendo da interação um espaço social concreto para incentivar o intercâmbio entre o aluno e o examinador. A avaliação, revelou-se, portanto, contínua e parte construtora da malha socio-interativa da sala de aula.

No estudo de caso aqui abordado conclui-se que o planejamento de ensino e de avaliação do curso insere-se em uma tendência comunicativizada, enquanto a realização da avaliação da linguagem oral vai além do patamar comunicativizado. Essa interação avaliativa insere-se em uma tendência crítico temática.

Pode-se concluir que a aprendizagem pode assim, transcender as aulas e ter a oportunidade de ocorrer, de maneira comunicativa, na interação avaliativa. Assim sendo, a consoância entre o foco do ensino e da avaliação pode ser efetivada.

Estes resultados apontam que há necessidade de um trabalho que procure integrar de maneira mais coerente a avaliação do ensino de línguas no planejamento de cursos.

Um aspecto da problemática da avaliação não mereceu neste estudo uma análise detalhada. No tocante ao resultado final dos exames, não houve muita diferença entre as notas finais de alunos cujo desempenho em aula é muito abaixo da média de seus colegas e daqueles cujo desempenho foi bem sucedido no transcorrer das atividades comunicativas propostas em sala de aula. A aprovação de todos os alunos no exame oral foi um elemento de surpresa para a professora. Cabe dizer que os alunos RO e MC, por exemplo, obtiveram notas muito abaixo da média nos exames escritos (Anexo 10), mas o exame oral da primeira obteve um resultado bem acima da média e do segundo, um pouco acima da média. A aprovação de ambos no exame oral foi inesperada pela professora que considerava a atuação em aula desses alunos em particular aquém do esperado para alunos desse curso.

Em um exame cercado de critérios previamente estabelecidos, os resultados tenderiam a ser previsíveis. Houve uma busca de objetivação, cercado de notas, números, e, também através da utilização de um terceiro elemento para avaliar a mais subjetiva de todas as notas: a avaliação oral. Esse procedimento foi, possivelmente, uma tentativa de eliminar total e

completamente a subjetividade da avaliação. Na verdade, essa tentativa refletiu um certo receio de arcar com a subjetividade intrínseca da avaliação. O grupo de professores que elabora esse tipo de avaliação formal e "objetivo" assume um papel que em outros contextos seria institucional. Da feita que passam a representar a instituição de ensino, também ficam isentos da eventual culpa pelo sucesso/fracasso escolar. Deve-se lembrar ainda que os exames orais não eram usualmente gravados em áudio. Atipicamente, no caso desta pesquisa, houve um registro eletrônico do desempenho dos avaliados.

Como visto, o curso aqui focado não recebe uma pressão explícita da instituição no sentido de quantificar a aprendizagem, mas, mesmo assim, os critérios de avaliação foram cercados de cálculos e subdivisões e explicitações. Possivelmente esse procedimento visa evitar questionamentos posteriores por parte dos alunos e, principalmente da instituição, que, em última instância tem o poder de dispensar o professor que não cumpre com as expectativas implícitas. Ao agir da maneira que o fizeram, os professores ficariam "protegidos" quanto à possível contestação da avaliação como um todo. Assim, os processos de avaliação parecem ter sido escolhidos mais de modo a priorizar a objetividade do que a visão de linguagem e de ensino/aprendizagem. A tentativa de procurar refletir os pressupostos da abordagem que defendem ao realizar tarefas no exame oral não foi suficiente para fazer convergir ambos os interesses de "proteção" e avaliação. Os procedimentos adotados quanto à avaliação são, na verdade, inerentes a qualquer abordagem que procure eximir-se de responsabilidade quanto aos resultados de proficiência dos alunos oriundos de seu processo de ensino/aprendizagem/avaliação.

Por outro lado, o fato de o resultado da avaliação oral desses alunos ter sido surpreendente, também reflete que, o modo de avaliar, ou medir o desempenho lingüístico é subjetivo, principalmente por ser sujeito a muitas variáveis, quer de fundo psicológico, cognitivo, ou procedimental. O escopo desta pesquisa não permitiu precisar o que está por trás dessa problemática. São necessárias investigações posteriores que enfoquem também a validade e a fidedignidade da avaliação de linguagem oral da aprendizagem em uma proposta comunicativa.

A intencionalidade dos enunciados do examinador e do aluno examinado durante o exame oral é outro aspecto que merece investigações que auxiliem a compreender as escolhas

e o propósito dos atores envolvidos no momento do intercâmbio social que constroem. Também transcenderia o escopo desta pesquisa trabalhar a avaliação de linguagem escrita como parte do processo de ensino/aprendizagem comunicativo com foco na integração da linguagem enquanto discurso construtor da sala de aula.

- IMPLICAÇÕES

Para possibilitar mudanças na formação do profissional de ensino de línguas seria necessário reformular um aspecto essencial no âmbito acadêmico das aulas dos cursos de letras. Há a necessidade de fazer com que essas aulas sejam o ambiente onde, conscientemente, os alunos vivenciariam, a partir da prática teórico-crítica, uma proposta de ensino de línguas estrangeiras coerente com os aspectos sociais, cognitivos e discursivos, evitando reproduzir sistemas estruturalistas em que, via de regra, aprendem línguas estrangeiras e quebrando assim o ciclo vicioso de propostas de ensino/aprendizagem que, como vimos no capítulo I, deixam de responder à uma visão de linguagem mais ampla e sociocontextualizada.

Viabilizar um ensino de línguas estrangeiras com foco na comunicação e possibilitar ao aprendiz autonomia sobre seu aprendizado bastando apenas buscar a autenticidade da linguagem, de materiais ou reverter a postura do papel do professor é um posicionamento simplista. Como foi possível perceber, essa questão vai além da elaboração de cursos; ela parte da formação crítica e da conscientização do profissional de ensino de línguas e da implementação de prática discursivas propositadas em sala de aula, viabilizando o uso da linguagem em e para a comunicação.

Em geral, os cursos universitários de letras deixam para os últimos anos a temática do ensino de línguas, mais especificamente para a Prática de Ensino, dentro da grade curricular da licenciatura. Essa disciplina é voltada especificamente para tratar das abordagens e metodologias de ensino, sendo responsável pela formação e pelo treinamento do profissional de línguas no tocante a seu futuro desempenho em sala de aula. Além de capacitar o aluno a reconhecer abordagens e a visão de linguagem que as sustenta, métodos e técnicas pedagógicas, precisa abordar a contento o planejamento de cursos, elaboração de materiais e da avaliação. Como formar satisfatoriamente um profissional de línguas para avaliar seus alunos, se, ele próprio

só veio a ser alertado para essa problemática ao final de seu curso, em uma das últimas disciplinas que cumpriu?

Os cursos de letras podem expandir a árdua tarefa de trabalhar com várias propostas de ensino relegada à disciplina de Prática de Ensino para as demais disciplinas de ensino de linguagem. Os alunos podem, enquanto aprendizes de LE, problematizar seus próprios processos de aprendizagem e, assim, desenvolver uma postura crítica engajada na responsabilidade de uma aprendizagem consciente. A formação crítica acerca do ensino de linguagem oral pode iniciar-se nas próprias aulas de língua estrangeira. Tradicionalmente, ao encargo dos cursos de licenciatura fica a reflexão das técnicas de avaliação inseridas nos diversos enfoques de ensino/aprendizagem. A avaliação pode ser objeto de reflexão durante todo o processo de formação dos profissionais de línguas recebendo um tratamento mais questionador, dando-lhe uma função propositada e coerente com a postura pedagógica assumida.

Enfim, as respostas aos questionamentos envolvidos na avaliação de línguas só poderão ser encontradas quando a avaliação for alvo de reflexões desde o planejamento do curso, como parte integrante dele, assumindo seu papel crucial no ensino.

SUMMARY

This research aims at studying EFL(English as a Foreign Language) teaching and testing events construction having the main focus on oral language. This study has used procedures from school ethnography(Erickson, 1986) and, in its analysis, procedures from the ethnographic microanalysis of interaction as well as from the interactional sociolinguistics(Gumperz, 1982 and Tannen, 1984 & 1989). It also makes use of theories about language teaching approaches (Widdowson, 1978 & 1990 and Almeida Filho, 1987 & 1993).

This investigation searches for an answer to the following question: How is consonancy or non consonancy built between teaching approach and testing in the teaching of oral language in an EFL context?

Through the analysis of the data we concluded that the teaching approach declared/so called as communicative has fulfilled the expectations of the communicative approach in its generic preassumptions, whereas it did not reach its critical teaching tendency.

Concerning the role of teachers and examiners, we could also conclude that the testing reflected the teaching approach declared communicative mainly in the aspects of teaching opportunization, in the use of first language as a discourse strategy and in the performance of testing interaction where the actors engage in it, taking over its construction using more contextualized and purposeful language.

The analysis results point at contributions for under graduation courses which prepare language teaching professionals, mainly when it refers to including a reflexive basis of the learning evaluation in a course curriculum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. 1992. **Um Estudo da Interação Aluno-Aluno em Atividades em Pares ou em Grupos na aula de Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- ALDERSON, C. J. 1981a. "Reaction to the Morrow paper(3)" In: ____ & HUGHES, A. (Eds.). **Issues in Language Testing** ELT Documents 111. London: The British Council.
- _____. 1981b. "Report on the discussion on communicative language testing" In: ALDERSON, C. & HUGHES, A. (Eds.). **Issues in Language Testing** ELT Documents 111. The British Council.
- _____. 1983. "Who needs jam?" In: HUGHES, A. & PORTER, D. (Eds.) **Current Developments in Language Testing**. London: Academic Press.
- ALLISON, D. & WEBBER, R. 1984. "What's the place for performative tests". **ELT Journal**. Vol. 38/3: 199 - 203.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 1986. "Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 8: 85 - 91.
- _____. 1987. "O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira". **Revista Perspectiva**. Ano 4/8.
- _____. 1989. "O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas". In: ____ & LOMBELLO, L. C. (Orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas: Pontes.

- _____. 1993. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes.
- AMADEU-SABINO, M. 1994. **O Dizer e o Fazer de um Professor de Língua Estrangeira em Curso de Licenciatura: Foco na Abordagem Declarada Comunicativa**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- ANTHONY, E. M. 1963. "Approach, Method and Technique". **English Language Teaching**. Vol. 17/2: 63 - 67.
- BACHMAN, 1991. "What does language testing have to offer?". **TESOL Quarterly**. Vol. 25/4: 671 - 704.
- BASTOS, H. M. L. 1988. **Pushing the Boat from within: an Analysis of Historical and Sociocultural Factors in EFLT**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG.
- BIZON, A. C. C. 1994. **Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português - Língua Estrangeira: Um Estudo Comparativo**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. 1980. "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". **Applied Linguistics**. Vol. 1/2: 89 - 112.
- BRINDLEY, Geoff. 1986. **The Assessment of Second Language Proficiency: Issues and Approaches**. Adelaide, NCRC.
- BROWN, G. & YULE, G. 1983. **Teaching The Spoken Language: an Approach Based on the Analysis of Conversational English**. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. & YULE, G. 1983. **Discourse Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.

- BRUNFIT, C. 1979. " 'Communicative' language teaching: an educational perspective". In: _____ & JOHNSON, K. (Eds.). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- _____. & Johnson, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- BUCK, G. 1989. "Written tests of pronunciation: do they work?". **ELT Journal**. Vol. 43/1: 50 - 56.
- BYGATE, M. 1988. "Units of oral expression and language learning in small group interaction". **Applied Linguistics**. Vol. 9/1: 59 - 67.
- CAGLIARI, M. I. R. C. & FRAGA, M. C. S. 1990. "O curso de inglês geral do centro de ensino de línguas da UNICAMP: Suas implicações e seus problemas" (mimeo).
- CANALE, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, W. R. (Eds.). **Language and Communication**. London: Longman.
- _____ and SWAIN, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". **Applied Linguistics**. Vol. 1/1: 1 - 47.
- CANDLIN, C. N. 1981. **The Communicative Teaching of English, Principles and Exercise Typology**. Excess: Longman.
- CARROL, J. B. 1980. **Testing Communicative Performance - an Interim Study**. Oxford: Pergamon Press.
- CASTAÑOS, F. 1993. "Dez contradições do Enfoque Comunicativo". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 21: 65 - 78.

- CAVALCANTI, M. C. 1989. **Interação Leitor-Texto: aspectos de Interpretação Pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP.
- _____. & MOITA LOPES, L. P. 1991. "Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 17: 133 - 144.
- CELANI, M. A. A. 1989. "Research needs in L2 learning/teaching". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 13: 27 - 42.
- CHAUDRON, C. 1986. **Selected strategies used by teachers and researchers to evaluate listening comprehension** - Paper presented at the 20th. Annual TESOL Convension. Anaheim, California(mimeo).
- COLLINS, H. 1990. **Compreensão Oral: Um estudo em Língua Estrangeira**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP.
- CRUZ-FERREIRA, M. 1989. "A test for non-native comprehension of intonation English". **IRAL**. Vol. 27/1: 22 - 39.
- CUMMINS, J. 1980. "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". **Working Papers on Bilingualism**. Vol. 19: 197-205.
- CUNHA, W. M. 1992. **Reflexões Sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Segunda Língua**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP
- CZIKO, G. A. 1981. "Psychometric and edumetric approaches to language testing: implications and applications". **Applied Liguistics**. Vol. II/1: 27 - 44.
- DAVIES, A. 1988. "Communicative language testing". In: HUGHES, A. (Ed.). **Testing English For University Study** - ELT Documents 127. London: The British Council.

- DEYES, T. 1984. "Towards an authentic discourse close". **Applied Linguistics**. Vol. 5/2: 128 - 137.
- DIJK, T. van. 1983. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press.
- DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. 1986. "How goals become realized through instructional plans". In: ____ (Eds.). **Course Design**. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. 1985. "The role of input in language acquisition: some implications for second language teaching". **Applied Linguistics**. Vol. 2/4: 27 - 44.
- ERICKSON, F. 1982. "classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons". In: WILKINSON, L. C. (ed.). **Communication in the Classroom**. New York: Academic Press.
- _____. 1985. "Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (org.). **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan.
- FAERCH, C. & KASPER, G. 1983. "Plans and strategies in foreign language communication". In: ____ (eds.), **Strategies in Interlanguage Communication**. London: Longman.
- FILLMORE, C. D. 1979. "On Fluency". In: ____, et alii (Orgs.). **Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour**. New York: Academic Press.
- FRAGA, M. C. S. 1991. "O aspecto camaleão do Collins Cobuild English Course" (mimeo).
- FRANZONI, P. H. 1990. "Um Percurso Crítico do Conceito de Comunicação em LA". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 16: 21 - 28.
- _____. 1991. **Nos Bastidores da "Comunicação Autêntica": uma Reflexão em Lingüística Aplicada**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.

- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. 1993. **Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Aula de Português - Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Estratégica**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- GIULIANO, M. S. M. A. 1994. **Estratégias e Reações de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvida em Sala de Aula**. Campinas: UNICAMP.
- GUMPERZ, J. 1982. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARRISON, A. 1983. "Communicative testing: jam tomorrow?". in: HUGHES, A. and PORTER, D. (Eds.) **Current Developments in Language Testing**. London: Academic Press.
- HYMES, D. H. 1971. "Competence and performance in Linguistic theory". In: Huxley, R. & Ingram, E. (eds.) **Language Acquisition: models and methods**. London: Academic Press.
- JONG, J. H. A. L. 1984. "Testing foreign language listening comprehension". **Language Testing**. Vol. : 97 - 100.
- KRASHEN, S. D. 1981. **Second language Acquisition and Second Language Learning**. London: Pergamon Press.
- _____. 1982. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. London: Longman.
- LADO, Robert 1961. **Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests**. London: Longman.
- LONG, D. R. 1987. "Listening comprehension: need and neglect". **Hispania**. Vol. 70: 921 - 928.
- LONG, D. R. 1989. "Second language listening comprehension: a schema-theoretic perspective". **The Modern Language Journal**. Vol. 73/1: 32 - 33.

- MACHADO, R. O. A. A. 1992. **A Fala do Professor de Inglês como LE: Alguns Subsídios para a Formação do Professor**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- MAGALHÃES, T. R. R. "Auto-avaliação em curso de inglês". **Intercâmbio**. Vol. 4: 245 - 256.
- MARSLEN-WILSON, 1987. "Functional parallelism in spoken word -recognition". **Cognition** 25: 71 - 102.
- MOITA LOPES, L. P. "Eles não aprendem Português quanto mais Inglês". **Belas Letras Nacionais**. Vol. 85: 188 - 200.
- MOLLER, A. 1981. "Reaction to the morrow paper(2)" in: Alderson, C. and Hughes, A. (Eds.) **Issues in Language Testing**. ELT Documents 111. London: The British Council.
- MORAES, M. G. D. V. 1990. **O Saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para uma Formação Crítica**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- MORRISON, B. 1989. "Using news broadcasts for authentic listening comprehension". **ELT Journal**. Vol. 43/1: 14 - 18.
- MORROW, K. 1981. "Communicative language testing: revolution or evolution" in: ALDERSON, C. & HUGHES, A. (Eds.). **Issues in Language Testing**. ELT Documents 111. London: The British Council.
- NAKIC, A. 1981. "The use of authentic sound materials for beginners". **The Teaching of Listening Comprehension** - ELT Documents Special, 7 - 13
- OLLER JR, J. W. 1979. **Language Tests at School**. Singapore: Longman.
- OLLER JR, J. W. 1986. **Language Tests at School: a Pragmatic Approach**. Harlow: Longman, 1986.

- _____. 1980. "Language testing research (1979 - 1980)". In: KAZELAN, R. B. et alii (Orgs.). **Annual Review of Applied Linguistics**. Rowley: Newbury House Pub.
- PORTER, D. 1983. "The effect of quantity of context on the ability to make linguistic prediction: a flaw in a measure of general proficiency". in: HUGHES, A. & PORTER, D. (Eds.). **Current Developments in Language Testing**. London: Academic Press, 1983.
- PRABHU, N. S. 1987. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.
- QUEVEDO, A. G. 1987. **Estratégias de Conscientização no Ensino de Textos Orais: um Estudo Longitudinal**. Dissertação de Mestrado. S. Paulo: PUC.
- RAATZ, V. 1985. "Better theory for better tests?" **Language Testing**, 2/1.
- RECH, M. D. 1992. **O Conflito de Expectativas na Interação em Sala de Aula**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis
- RIBEIRO, B. M. T. 1988. **Coherence in Phychotic Discourse: Frame and Topic**. Washington D. C.
- RICHARDS, J. C. 1983. "Listening comprehension: approach, design, procedure". **TESOL Quarterly** Vol.17/8: 219 - 240.
- _____. & RODGERS, T. S. 1986. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVERS, W. M. 1987. "Interaction as the key to teaching language for communication". In: _____, (Ed.). **Interactive Language Teaching**. New York: Cambridge University Press.
- SARDINHA, A. P. B. 1992. "Conhecimento prévio e compreensão de telenoticias em lingua estrangeira: o efeito das imagens". **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Vol. 20: 103 - 117.

- SAVIGNON, S. J. 1987. "What's what in communicative language teaching". **English Teaching Forum**. Vol. 25/4: 16 - 21.
- SHOHAMY, E. 1982. "Predicting speaking proficiency from cloze tests: theoretical and practical considerations for test substitution". **Applied Linguistics**. Vol. 3/2: 161 - 171.
- SPOLSKY, B. 1989. "Communicative competence, language proficiency, and beyond". **Applied Linguistics**. Vol. 10/2: 138-156.
- _____. 1983. "Fourteen years on later thoughts on overall language proficiency". In: HUGHES, A. & PORTER, D. (Eds.). **Current Developments in Language Testing**. London: Academic Press.
- STERN, H. H. 1983. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- SUNDERLAND, J. et alii. 1988. "To be an explainer: a reporting test of oral proficiency". **ELT Journal**. Vol. 42/1: 28 - 33.
- TANNEN, D. & WALLAT, C. "Interactive frames and knowledge structure schemas in interaction: examples from a pediatric exam" (mimeo).
- TANNEN, D. 1984. **Conversational Style Analysing Talk Among Friends**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- _____. 1989. **Talking Voices**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TARONE, E. 1984. "Teaching strategic competence in the foreign- language classroom". In: Savignon, S. & Berns, M. **Initiatives in Communicative Language Teaching**. (Eds.). Addison-Wesley.

- UNDERHILL, N. 1987. **Testing Spoken Language**. New York: Cambridge University Press.
- WALKER, C. 1990. "Large-scale oral testing". **Applied Linguistics**. Vol. 11/2: 200 - 219.
- WEIR, C. J. 1981. "Reaction to the morrow paper (1)". in: Alderson, C. and Hughes, A. (Eds.). **Issues in Language Testing**. ELT Documents 111. The British Council.
- WHITE, L. 1987. "Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence". **Applied Linguistics**. Vol. 8/1: 95 - 110.
- WIDDOWSON, H. G. 1979. **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1989. "Knowledge of language and ability for use". **Applied Linguistics**. Vol. 10/2: 128 - 137.
- _____. 1990. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINSON, A. 1976. "The Testing of Oracy" in: DAVIES, A. (Ed.). **Language Testing Symposium**. London: Oxford University Press.
- WILLIS, J. & WILLIS, D. 1989. **Collins Cobuild English Course**. London: WQTC.
- ZWITSERLOOD, C. M. E. 1989. **Words and Sentences: the Effects of Sentential-Semantic Context on Spoken-word Processing**. Tese de Doutorado, Katholieke Universiteit te Nijmegen, Holanda.

ANEXOS

DADOS COLETADOS DURANTE O PERÍODO LETIVO

AGOSTO		SETEMBRO		OUTUBRO		NOVEMBRO		Diário Retrospectivo					
Dia	Gravação	Observação	Dia	Gravação	Observação	Dia	Gravação		Observação				
07	-	100'				02	100'	100'					
09	100'	100'				04	-	-	06	100'	100'	Sim	
14	-	-	11	100'	100'	09	100'	100'	13	100'	100'		
16	100'	100'	13	100'	100'	11	100'	100'					
21	100'	100'	18	100'	100'	16	100'	100'	20	100'	100'	Sim	
23	100'	100'	20	-	100'	18	100'	100'	22	100'	100'	Sim	
28	100'	100'	25	-	100'	23	-	-	*				
30	100'	100'	27	100'	100'	25	100'	100'	27	-	-		
						30	100'	100'	29	-	-	Sim	
Total/hs		10	11,4		6,6	10			11,6	11,6		8,3	8,3

36.5 horas de aulas gravadas em áudio.
41.3 horas de aulas observadas.

* No dia 25 de novembro foi realizada a avaliação oral, onde foram coletadas 3 horas de gravação em áudio, e 3.5 horas de observação incluindo entrevistas informais com os alunos. Essa ocasião também foi acrescida com diário retrospectivo.

Básico 1 - Inglês - --- - sala 1 - Prof. 2º sem/91

Nome _____ idade _____

01-Estuda?

() sim () não

Onde?

O que você faz?

Trabalha?

() sim () não

Onde?

O que você faz?

02-Qual o seu histórico de estudo de inglês? (rede pública, privada, escolas particulares, tempo, período, interrupções, etc.)

03-Endereço e tel p/ contato atual:

Endereço e tel p/ contato de origem (o/ CEP)

04-Você autoriza sua participação com entrevistas, na pesquisa aplicada ao ensino de línguas?

() sim () não

Ass. _____

ID	"NOME"	FORMAÇÃO	TRABALHO	HISTÓRICO
24	CLau	MSc. Eng. Quím. P	Lab. Química	PB 1/2, idioma 6m.
32	EDit	Espec. Pré esc. P		PB 1/2
19	ANde	Eng. Quím. G		PV 1/2
44	MCus		secretário	PB 1/2, ESP
19	KTar	Artes Cênicas G		PB 1, PV 2
20	MAri	Economia G		PB 1, PV 2
44	KYom	MA. Educação P	professora	PB 1/2, ESP
28	VAIq	Biologia G	professora	PB 1, PV 2, ESP
28	DEbo	Matemática G		
38	ROse	MA Linguíst. P	terapeuta	PV 1/2
18	WAg n	Economia G		PV 1/2
20	HErn	Ed. Física G		PV 1/2, idioma 2 an
26	JDil	MSc Eng. Mecan. P		PB1, PV 2, idioma 3a
19	MÊri	Economia G		PV1/2, idioma 3a ESP
20	EMer	Química G	mecânico	PV 1, PB 2
38	ANge		costureira	PB 1, idioma 3a
31	ELle		enfermeira	PV 1/2
21	Kari	Pedag. + Psico. G		PV 1/2, idioma 2a
23	JOa	Economia G	bancário	PB1/2, idioma 2m

PB 1= Escola Pública 1º Grau PB 2= Escola Pública 2º Grau

PB 1/2= Escola Pública 1º e 2º Graus ESP = Inglês intr. p/leitura PV 1= Rede Privada 1º Grau

PV 2= Rede Privada 2º Grau PV 1/2= ambos

P= aluno de pós graduação na universidade G= aluno de graduação Idioma= Escola de idiomas em meses e anos ID = idade

aula 06.11.91 JUCE A 1ª parte

003. Prof: entrega os homeworks comentando: 'Good!' ou 'Very Good!'
007. Comenta que em geral as composições estão muito boas e
para pl os alunos lêem as redações uns dos outros.
008. Prof: e alunos conversam (Inaudível)
052. Pergunta se já leram
053. Aluno permanece em silêncio
060. Prof: esclarece alguns pontos das redações (expressões usadas, palavras inapropriadas, etc.)
077. Prof: fala sobre os exercícios que corrigiu e comenta que a maioria dos erros são sobre "a, ~~em~~, and p"
081. Prof: entrega os exercícios pl o aluno e comenta o que seria bom eles fazerem.
084. Aluno pergunta a prof: o significado de uma palavra prof resp. em I (Inaudível).
086. Prof: continua a entregar os exercícios e conversando com os alunos
090. Prof: vai esclarecendo dúvidas alunos/aluno.ifi. entrega os exercícios
174. Prof: tenta terminar a conversa com um "OK?" mas os alunos continuam conversando
177. Prof: pergunta se há ^{mas} algum comentário ~~mais~~ ou mais alguma pergunta.
178. Prof: continua comentando os exercícios e as redações dos alunos.
- 188^o. Explica que eles vão ouvir um listening: ~~depois~~ um diálogo
- 202^o: Pergunta aos alunos se eles querem fazer isto os alunos respondem que sim
205. Explica que ela colocará a fita três vezes e no final eles ouvem

Responder duas perguntas que ela vai escrever na lista
escrevendo as perguntas e replicando ao mesmo tempo

As perguntas são sobre o nome e sobrenome da pessoa

214. O prof: diz que eles devem responder isto numa folha
a parte

218. Prof: diz que a 2ª pergunta é sobre o "address" da pessoa,
nº de telefone, local de nascimento ou nacionalidade.

225. Prof: repassa o os alunos o que eles devem responder ao
final de listening.

245. Prof: explica que place of birth é ^{cidade} ~~local~~ ou país de origem.

255. Prof: explica ~~o que é o teste~~ que será um tipo de
listening quiz e traduz quiz como um teste rápido

260. ~~Prof: repassa~~ Prof: diz de novo as perguntas para alunos

265. Alunos conversam entre si (inaudível).

275. ~~Prof: repassa~~ Prof: volta a falar mas não estava no ponto.

285. A Prof: diz que colocará o diálogo três vezes (Alunos
confirmam o "memento" "AHAM") e diz que a história
acontece em Nova York. Explica o contexto (uma escola de
inglês ALI) explica o que é o ALI na Columbia University e
que o diálogo se passa entre a diretora do ALI e um estudante)

309. Inicia o listening

319. Termina o listening e a prof: perg. em J se foi difícil?
Os alunos respondem em II que não.

327. A Prof: explica ^{mas} que colocará o listening de novo e
que desta vez eles devem procurar e não escrever. Porque ela vai
colocar mais duas vezes para eles escreverem.

327. Termina o listening.

329. Prof: pede em J para alunos não escreverem

338. termina o listening e Prof: explica em I que desta vez eles podem escrever.
340. Prof: diz em I que tem algo no English 4 e não no English 1
341. Retirada o listening.
355. termina o listening e Prof: recoloca a fita
357. Retirada o listening.
366. Prof: interrompe o listening e confirma (dizendo o correto) e os alunos o endereço
368. Prof: perg. em I se pode continuar. Os alunos respondem que sim (u.ih)
371. Continua o listening. ~~Quando~~ Cada vez que passa a resposta de uma pergunta a prof: confirma (com um "OK?") com os alunos.
378. termina o listening e a prof: pede em I os alunos entregarem as respostas.
379. Aluno pergunta em P. se precisa entregar Prof: responde em I que sim.
385. Prof: explica em I. que eles vão corrigir o exercício na aula
386. Prof: passa recolhendo as respostas.
389. Prof: fala de ^{italian show} ~~alguma coisa~~ que a professora viu em um (e entende o que)
391. Passa recolhendo os exercícios. alguns disseram entender (froudiável)
405. Aluno conta a prof: que está grávida e prof: a parabéns, e pede p/ contar p/ a classe em Inglês
413. Prof: ^{ajuda} ~~diz~~ ~~alguém~~ "expecting a baby"
414. Pergunta em I se pode começar / 415. sim

utiliza US 11.71 sobre o $\frac{1}{2}$ - parte

003. Inicia-se o listening novamente.
007. Prof: pergunta: "last name?" alunos respondem "Coste:"
vai se passando o listening e a prof: vai falando e fazendo perguntas (address, telephone, etc...) os alunos respondem e a prof: vai corrigindo a pronúncia (como por ex em Columbus Av.)
Columbus the Italian from Geneva
047. prof: chama a atenção pl pronúncia de "di" pl zero.
053. alunos conversam entre si e d a prof: (fraseável).
- 073 - Prof: explica ^{em I} q. colocará outro listening pl os alunos praticarem.
085. Prof: explica em I que quer saber o nome da pessoa e seu número de telefone.
086. Prof: diz em I que vai colocar 3 regras de novo.
088. Inicia o listening. (diálogo entre duas pessoas).
096. Prof: diz em P. que os alunos devem pegar o endereço e o nome.
099. Prof: diz em P. que o nome da pessoa é Jeannette e confirma q os alunos como se escreve "Jeannette" e diz que ela é de Troy Coast.
110. Pergunta em I e que isto significa em P. alunos respondem: Costa do Marfim.
113. Alunos riram (~~já riram~~ ^{em I} não dá rir/inter rages
"n' entendi porque")
117. Refúcia o listening.
134. Prof: perg. em I "qual Avenida" alunos respondem: ~~Beulah~~
Negative prof: mostra que isto errado e eles começam a dublar (Michigan).
142. Continua o listening
145. Prof: diz ^{em I} que "Thanks a lot" é igual à "Thanks very much"
146. Refúcia o listening.
150. do ~~para~~ sobre o endereço a prof: diz "Madison Avenue"
152. Os alunos confirmam

155. Continua o listening.
158. termina o listening e a prof: pergunta em I sobre os endereços, alunos respondem. Prof: perg. em I depois em P. Se todos conseguiram pegar o endereço.
167. Pergunta sobre o n° do telefone. Alunos respondem em coro.
169. Prof: repete o tel. e os alunos corrigem o que eles escreveram.
172. Prof: ~~aponta~~ coloca a parte da fita onde contém o n° do tel. e confirma c/ os alunos.
176. Passa a parte do listening que tem o endereço e prof: repete o n° (66) várias vezes p/ os alunos entenderem
181. Passa a parte do listening que tem o n° do apto e a Prof: se pergunta "um OK?" e desliga a fita.
184. Prof: perg. em I se eles gostaram da experiência e alunos respondem que sim.
186. Prof: pede ^{em I} p/ os alunos voltarem ao livro e perg. em I se eles fizeram os exercícios sobre adjetivos e alunos respondem que sim
190. A professora ^{em P.} perg. a prof: se ela tem mais uma folha e a prof: responde que sim e pergunta ^{em P.} aos outros alunos quem não tem a folha.
193. Eles conversam entre si (Prof: + alunos) - Inaudível.
204. Aluna chupa em I (repetendo) c/ a prof: como se estivesse falando.
208. Eles continuam conversando entre si (Inaudível).
225. Prof: promete fazer mais folhas
230. Eles continuam conversando entre si (Inaudível).

280. Prof^a repete a frase mais duas vezes.
282. Continua a correção (sempre a prof^a lendo o exercício, um aluno lendo a frase e ela repetindo).
287. Prof^a perg. em T se eles sabem o significado de "reliable" um aluno traduz "confiável" e prof^a repete.
304. Prof^a explica novamente o uso de "not as... as" ou "less... than". (falando a frase das duas formas)
309. Escreve a pedido de um aluno "less" na lousa
317. Continua a correção.
324. Há uma explicação sobre o uso de "er" e "more" no comparativo (hot - hotter)
329. Há algumas explicações (inadequadas).
339. Retoma-se a correção. Aparece a palavra "economical" e a prof^a aproveita p/ perguntar aos alunos o que se usa (já que "economical tem" de duas palavras) alunos respondem "more".
344. Continua a correção.
350. Há uma explicação. (Alunos confirmam todas as possibilidades da frase (X is not as... as Y) & is less than Y & Y is more than X)
357. Continua a correção
368. Prof^a faz perguntas sobre quais os adjetivos usados para homens (p/ na frase n=9 aparece "good-looking")
387. Continua a correção. Prof^a perg. quem ainda não falou e a classe aponta "Hebin".
401. fim da p/ta

aula 06/193. lado B. 2ª parte

003. A prof: ~~pergunta~~ discute (através de perguntas) com os alunos o que eles "conseguiram" com o curso (pensar um pouco em Inglês)

012. Os alunos comemoram porque melhoraram

017. Prof: explica que vai haver uma avaliação escrita e pede sugestões sobre algum item que os alunos quiserem ^{ser} ~~trazer~~ avaliados devem colocá-lo em um espaço aberto na prova que a prof: comentará.

028. Os alunos pedem mais informação.

029. Prof: entra em detalhes (como eles se sentiram / relação ao livro, / relação as aulas, etc.) prof: pede sugestões.

037. Aluno sugere (+) linkings.

038. Prof: complementa / linkings em pouco mais fôoco

039. Prof: continua comentando / o aluno. Explicando o que pede ser feitos.

059. Prof: promete pt próx. aula copiar da letra de "Living my religion".

062. Prof: se despede

066. Prof: lembra de citar um caso de um teste de proficiência no qual um aluno colocou "IN the corner" e não "On the corner". Depois ele se explicou dizendo que lembra da música do R.E.M. "I had a me in the corner."
 todo bem.

Anexo 05 Aula de 02.10.91 Transcrição Grossa

PF- +++ so er +++ in this unit we're starting with colors again + That's why we had colors last class + Ok? Let's see + what color are +++ the man's jeans + the man's shoes + the woman's shoes and the woman's glasses +++ are + because in English (professora escreve na lousa) jeans + shoes + glasses + right? gloves +++ you know gloves? (gestos) +++ gloves are plural words
 5 +++ like in Portuguese in Portuguese the correct way would be você viu meus óculos? não é meu óculos + right? + but people today say meu óculos+ right + ok? + shoes + you have two shoes + right? Pants + there are two + right?

ST- shoe + shoes

PF- + so let's see + what color are the woman's coat + the woman's blouse + the man's shirt +
 10 the man's hair + the woman's hair + her shirt and her bag ++ Ok ++ So + let's see ++ the woman's coat ++ do you understand the word coat? Ok ++ let me show you here ++ this is her coat ++

ST- casaco +

PF- Actually this is a raincoat + Right? Good for today + Right? Right? Or trench coat.

15 PF- No, we don't say it + Oh no my pen + Trench + Rain coat or trench coat + Ok? Er +

ST- It's the same?

PF- It's the same. You use it when it rains + You wear it when it rains + Ok? Right? Ok? O trench coat é mais aquela capa de chuva com botões toda transada de gabardine + tá + ok? +
 20 Let's see + The woman's blouse + You understand blouse + don't you? Blouse + Like er + VA is wearing a blouse + blouse yes + AG is wearing a blouse + Now + LA + HE and EM are wearing T- shirts + T- shirts + T- shirts + right? The you have the word pants + or trousers + right? (silêncio) Ok? Next + Glasses everybody understand glasses + ok? VA + FA + EM and AN wear glasses + AN wears two glasses at the same time + right? (riscos, pois aluna usava
 25 óculos de sol sobre a cabeça e sobre o nariz os de leitura) Ok + Now + the woman's coat + the woman's blouse + The man's shirt + Now + MC is wearing a shirt + right? And FA is wearing a shirt too + right? Ok? Shirt. Now, for women we have blouses for man this kind of + thing they're wearing are shirts + shirt +

AN- DI também num tá?

PF- Yeah + DI + I'm sorry + is wearing a shirt also + right + The man's hair + right?

30 ST- Hum hum +

PF- The man's hair + You understand hair + right? The woman's hair + her skirt + Like er + KY is wearing a skirt today + A skirt + I'm wearing a dress + This is a dress + ok? Dress + Now KY is wearing a blouse and a skirt + ok? And bag + bag + You know I told you already bag + Hand bag + Purse + pocket book + remember?

35 FA- Yes + wallet+

PF- What?

FA- Wallet +

PF- Wallet + right? So + what about the other things in the picture? So + you're going to
(alunos entram)

40 PF- Hi + So + you're going to describe + You're going to describe the picture + right? You re
going to talk about the colors in the picture right? Right? Just to review the colors let's see +
(barulho) Let's see the colors again + black + what else?

SS- White

PF- Black + white + come on

45 SS- Green

PF- Green

SS- Blue

PF- Blue + red

SS- Yellow

50 SS- Brown

PF- Brown + purple

SS- PF- Purple

SS- Gray

PF- Marroon

55 SS- Marroon?

ST- Orange

ST- Bege

ST- What color is marroon?

PF- Marroon is cor de vinho

60 SS- (risos)

PF- Bege + right? Gray + red + Ok + (limpa garganta) Why don't you work in pairs now + Talking about the colors in the picture + right? Ok/ Let's see + Go ahead + work in pairs +

SS- Work in pairs

65 PF- Cês vão trabalhar em pares pra dizer what color is the man's hair + what color is the woman's hair + right?

EM- Par de dois?

PF- Par de dois + se num dé pra fazê par de dois + faz par de três + Ok?

(trecho incompreensível)

70 PF- Isso + What color is + jacket é casaco + tá + num é jaqueta + Ok. It's a sweater + (ao perceber que alunos haviam compreendido mal as instruções) Gente + só da página + num é pra dizer o que vocês tão vestindo + Só da página

(trecho incompreensível enquanto alunos trabalham)

ST- Shoes brown

PF- They are brown

75 ST- They are brown

80 PF- Ask each other questions + O que eu falei + Work in pairs + could you please open your books? Open your books to page + thirty + page nineteen + exercise thirty seven + Ok? Page nineteen exercise thirty seven + You can see + er + look at the pictures + at the bottom + At the bottom of the box + ok? At the bottom + at the bottom of the box + ok + Here + ok? Look at the pictures + what things could you describe as ++ sort of redish + sort of redish + kind of redish + it's not red + it's not brown + not marroon + it's redish + sort of redish + which of these things is sort of redish?

ST- The book

PF- The book is sort of redish

85 (entra um aluno)

PF- Hi + come in + Sort of redish + the book is sort of redish redish? Ok. What can you describe as greeny blue? Greeny blue?

AN- The eyes of the cat

90 PF- No + look + I think you'd better +
AN- The pen

PF- The pen is + The eyes of the cat and the +

SS- Pen

- PF- The pen, right?
- AN- The pen?
- 95 PF- The pen + sure
- FA- prá mim a pen é blue +
- PF- this is greeny blue + this is greeny blue ++ azul esverdeado
- AN- e verde azulado?
- PF- entenderam o redish? Avermelhado + tá? Redish ++
- 100 ST- ó + isso aqui é vermelho ++
- PF- vamo lá + e blue? What is bluish here? +++ The address book is bluish + right?
- AN- o que é bluish?
- PF- se redish é avermelhado + bluish é o que?
- 105 AN- ah + tá
- DI- sort of a redish?
- FA- é avermelhado?
- PF- azulado ++ sort of quer dizer meio + meio em inglês você usa ou sort of redish ou kind of redish + tá? Em inglês americano seria kind ++ um tipo de vermelho + assim + ok? +++ Sort of yellow brown ++ sort of yellow brown ++ what is sort of yellow brown?
- 110 SS- the bananas
- PF- what is dark brown?
- SS- shoes
- PF- the shoes ++ what is light blue?
- 115 ST- the eyes cat
- (trecho incompreensível)
- PF- DE's is sort of is light blue ++ DE's blouse is light blue ++ nothing here is easy to identify as light blue + right + right?
- 120 SS- greeny blue
- PF- maybe the address book is light blue + because it's not dark blue + right? Because light blue would be VA's pants + DE's blouse + right? Ah + your pants +++ ok? Agora cês já tem alguns instrumentos a mais aí + podem voltar pra figura ++

125 (trecho incompreensível)

PF- go back to the picture now + ok? Go back the picture ++ ok ++ for hair you use blonde + right? Brown hair or blonde hair ++

ST- blonde ++

PF- blonde + right?

130 ST- pinky blonde?

PF- pinky blonde é aquela loira bem cretina + bem +++
(trecho inaudível c/ alunos trabalhando em pares)

ST- deveria ter castanho ++

135 PF- brown ++ brown hair ++ like your hair is dark brown ++ KA ++ there's no one whit light brown hair here ++ LA has light brown hair + right?

KA- my is black

PF- is it black?

KA- yes + black ++ the sun

PF- yes? Ok

140 DI- light black
(risos)

HE- loiro é yellow?

PF- no ++ quem +++ I've just said ++ quem perguntou se loiro é yellow?

HE- eu

145 PF- loiro é blonde

HE- blonde

PF- blonde
(trecho incompreensível)

ST- what's gray?

150 PF- gray? My dress is gray ++

ST- and e +++ (mostra na figura)

PF- purple

ST- purple?

PF- purple is roxo ++ ok ++ what color are the man's jeans?

155 ST- blue ++

PF- blue + ok ++ MC + what color are the man's shoes?

MC- ah + the man's shoes e:: ++ a::

ST- brown

MC- brown?

160 PF- are brown + right

SS- are brown

FA- are + yes

PF- ok + AN ++ what color are the woman's shoes?

AN- the woman's shoe + the woman's shoes are short of red

165 PF- sort of redish

AN- sort?

PF- sort of redish

AN- sort of redish

PF- what color are the woman's glasses er +++ Claudia ?

170 CL- eh + they are black

PF- yeah + they are black ++ they look black ++ pelo menos parecerem ++ what color is the woman's coat + Wagner?

WG- eh + the woman's coat is bege ++

PF- bege

175 WG- bege

PF- what color is the woman's blouse KY?

KY- the woman's blouse is pink

PF- what color is the man's shirt + FA?

FA- the man's shirt is greeny blue

180 PF- greeny blue ++ greeny blue(Corrigindo pronúncia)

FA- greeny blue

PF- ok ++ what color is the man's hair + EM?

EM- the man's hair is brown

ST- brown? dark brown

185 PF- ok ++ dark brown + yes ++ brown or dark brown ++

ST- por que?

EM- dark brown?

PF_ castanho escuro ++ what color + what color is the woman's hair ++ Fabiana?

(aluna não responde)

190 PF- FB

FB- no

PF- you don't know? Eh + KA + what color is the woman's hair?

KA- I think +++ sort of yellow brown?

195 PF- sort of yellow brown? Sort of blonde ++ maybe light brown or blonde + right? Or fair hair ++ fair ++ fair é claro ++ mas fair é bem mais pra loiro acho ++ [acho que +++ alright + either light brown

ST- [esse é blonde

PF- what color is her + her shirt + er + Roselys ++

RY- er + her skirt

200 PF- SHIRT(corrigindo)

RY- shirt black ++

PF- is black

RY- is black

PF- what color is her bag + DE?

205 DE- her bag is black

PF- ok ++ what color is the +++ pigeon ++ what color are the pigeons here? The pigeon + Heman?

HE- I think it's gray

210 PF- gray ++ they are gray ++ gray + black + white ++ I think it's kind of mixed + right? ST- [how about the ducks?

PF- how about the ducks + right?

ST- gray

PF- gray and

ST- and

215 PF- black ++ isn't it a cisne + a swamp? A swamp? I don't konw ++

ST- cisne é amarelo ++

PF- I think it's kind of a duck +++

PF- er + EM + EM + what color are the flowers behind the man and the woman?

AN- o EM ou eu?

220 PF- AN + I'm sorry

AN- the color of the flower is + I'm think it's yellow ++

PF- the color of the flower are yellow ++ ok ++ could you please + er + turn the page now? Eighteen + to eighteen?

SS- (risos)

225 PF- ok ++ so + look at me now ++ look at me now ++ this is my ++ ok ++ one of my side one of my sides and the other one + right? Ok ++ Roselys is on my +++ what side?

ST- left

PF- left side + right? (lousa) right and left ++ if you have problems remember me ++ right and left ++ just write an R in your right and an L on the left hand ++

230 SS- write?(provavelmente estranhando o uso de "escrever" como "direita", pois ambas as palavras têm a mesma pronúncia)

PF- yes + write R here ++ põe um R na direita ++ (algum aluno ameaça escrever trocado) não + não + na direita ++

SS- (risos)

235 PF- e um L na esquerda ++ vamo lá + rapidinho + vamo?

ST- eu não consigo escrevê na direita ++
(inaudível)

PF- é a mesma palavra de alright ++ right or wrong ++ é a mesma palavra ++ é a mesma ++

ST- é igual?

240 PF- yes + it's the same word ++ ok? Er +++ and in English you can also say ele é de direita + ele é de esquerda politicamente + tá? So acrescenta i - s - t (soletrando)

AN- mas ai não é mensagem subliminar? Cê tá dizendo que a direita tá certa

PF- no

AN- é

245 PF- não + eu disse que da direita + que direita é right + e pode ser right de alright

AN- não + mas não sabe o que eu quiz dizer ++ right é direita + certo? Cê fala que um político da direita ++ ele é da situação + ele tá certo ++ entendeu a mensagem subliminar?

PF- ah ++ tá

DI- Cê queria que os neguinho colocasse o que? Left certo?

250 AN- não porque por exemplo na União Soviética quem é tudo a favor + é right + também não é left

PF- ok ++ this is just +++ everything can be relative ++ what can be right here can be left outside ++ what is right outside can be left here ++

AN- num tô falando de direita e esquerda

255 PF- ok ++ so you have rightist and leftist + rightist and leftist ++so +++ Roselys is on my right ++ Fabiana on my left + right? Now + let's see + er +++ those people are on the right side of the class + those people of the left + and those people are +++

DI- middle

PF- tá escrito + right? Olha aí ++ não precisa escrever nada ++tá tudo escrito aí

260 DI- middle name

PF- middle name + tá certo ++ tá tudo escrito aí ++ cês tão olhando? Olha aqui ó + ó ++ on the left + on the right + in the middle + tá ++ ok

TRANSCRIÇÃO PARCIAL DE AULAS

Aula de 23.08.91

(Início da aula)

/.../

Ok + ah I think I have some more homework here ++ AL is not here
 + and ah + AP is not here + ED is not here yet + Ok? + Ok: now + +
 ah we had to finish the exercise on page + + eight + right? +
 right? + So + last class we did the triangles + right? +
 remember? + with the names of the letters + A B C D + EL? + EL
 will never forget triangles right? (risos)

/.../

Aula de 30.08.91

(final da aula)

/.../

(incompreensível)

PF- Don't you love my dress?

ST- No + I don't like

(incompreensível)

PF- Deu certo tá vendo? + pegou não pegou?

FA- how I I say + + eh + Paul + eh

PF- is married?

FA- no Paul have

PF- has

FA- two

PF- daughters?

FA- daughter sister? two/

PF- children + dois filhos

FA- não + eh + Paul have two + + I eu tenho duas irmãs + Paul
 have two

PF- no + Paul has a brother and a sister

FA- no a brother and a sister

PF-não não + é isso que eu escrevi aqui no começo + que no
 português irmãos generaliza + e filhos também + no inglês não +
 prá generalizar com filhos é children/

FA- children

PF- irmãos é a brother and a sister + if you have two brothers +
 two brothers and two sisters ok?

/.../

Aula de 06.11.91

/.../

PF- Ah + ME

ME- Campina is/

PF- Campinass is

ME- Campinas is + ah + hotter than Osasco

PF- Ok + FA (prossequindo a atividade)

FA- XX is cleaner than

/.../

STUDENT _____ RA _____

PART I: Complete your part in the following mini-dialogues

1- You ask for your friend's address and phone number

you: _____

friend: It's 1880, Glicério Avenue.

you: _____

friend: It's 31-34-56

2- Introduce your friend to your sister.

you: _____

sister: Hello

friend: Hello , " _____ (your sister's name)

you _____

sister: Oh, really. I work for IBM too.

3- You have a new boyfriend/girlfriend. Tell him/her about your family

you: _____

friend: Are any of your brothers or sisters married?

you: _____

4- This time you want to know about your girlfriend's/ boyfriend's family

you: _____

friend: Yes, I've got one brother called James and I've got two sisters, Anne and Sarah.

5- Your friend asks you about your father.

friend: So let's talk about your family tree. Has your father got any brothers and sisters?

you: _____

6- You're at the bank. You need a pen to write a check. Ask the person next to you-

you: _____

stranger: Just a minute, yes. Here.

you: _____

stranger: That's OK.

LA 112 - MIDTERM EXAM

STUDENT _____ RA _____

PART II: Create a dialogue for the following situation:

Situation A : You and your friend are comparing things
you both have with you, in your backpack.
You both say what you've got and then check
what you have in common.

Situation B : You and a classmate talk about your families.

PART III: Write a paragraph about Janice and her family.

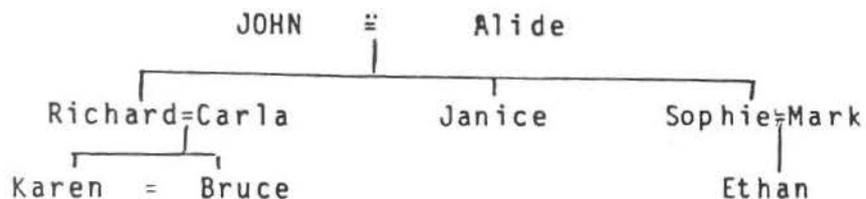
Use the information below to guide you

Name: Janice Tirrel

Age: 22

Place of birth: London

Occupation: secretary



PART IV: Fill in the blanks with his, her, your, he, she, you, we, our

1- My name is Brian and I live in New York, with a friend. _____ name is Cinthia. Cinthia is a Biologist. _____ works at NYU and _____ loves _____ work.

2- Last night Peter, my colleague from work, came to visit me. Peter is so nice. We talked a lot and he told me about _____ family. He's got two brothers and two sisters. One of _____ sisters is married. _____ name is June. _____ husband's name is Ed. They live in Ohio.

3- Both my parents are from Rio. My mother's sister lives in Salvador. _____ husband is a doctor. One of my father's brothers lives in Porto Alegre. _____ wife is from Chile.

LA - 112- MIDTERM EXAM

STUDENT _____ RA _____

LISTENING COMPREHENSION

LISTENING A

Margaret works in a hotel. She works at the reception desk. Listen to her talking to two guests and fill in the chart below. The first guest is a woman and the second is a man.

GUESTS	FIRST NAME	SURNAME	ROOM NUMBER
1st guest	Diana	Tunt	
2nd guest			

LISTENING B

Angela is looking for a job. A man at a job agency takes down some information about her. Complete the information on this form.

SURNAME	OPERAET
FIRST NAMES	Angela Maria
ADDRESS	2 - DEN BIGH ROAD, LONDON W7
TELEPHONE NUMBER	578 2115

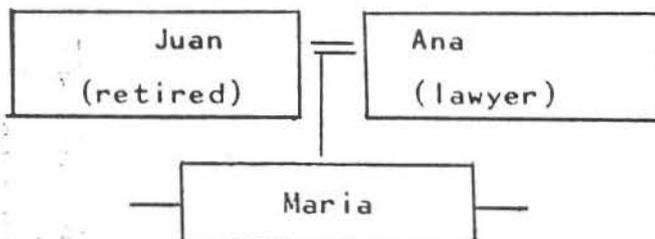
LA 112-- Final Test

STUDENT _____ RA _____ GRADE _____

LISTENING TESTPART I

A) Maria Sanchez is showing Ali some pictures of her family.

Draw Maria's family tree as you listen to the conversation.



B) Answer the following questions about Maria and her family:

1-Where is Maria from? _____

2-What do her sisters do? _____

PART II

Listen to the conversation again and answer:

1-Where is Ali from? _____

2-How many children has he got? _____

3-What is his last name? _____

WINSCOMBE SCHOOL OF ENGLISH

APPLICATION FORM

SURNAME

.....

FIRST NAME

.....

ADDRESS

.....

TEL:

.....

- FINAL TEST

STUDENT _____ RA _____ GRADE _____

PART I : Read the passage and answer TRUE or NOT TRUE .

Richard lives in Bristol. He has a design agency where he works with his partner, Philip. They are both married and have children. Richard has two sons and Philip has a son and a daughter. Richard and his wife live in a big flat in central Bristol; next to the office. Philip's family have a small house in the north of Bristol.

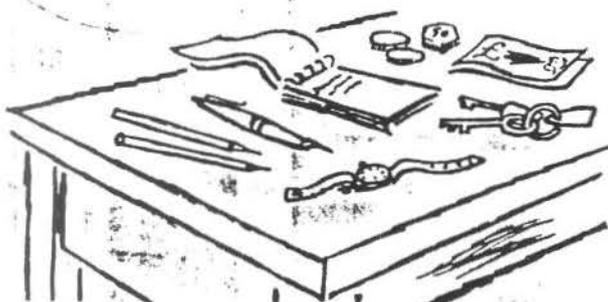
- 1- Richard and Philip work in Bristol. _____
- 2-Richard has two daughters. _____
- 3-Philip lives in the centre of Bristol. _____
- 4-Richard and Philip each have the same number of children. _____
- 5- Richard lives in a small flat. _____

PART II : Look at the pictures and write about Marco.

1 Look at the picture. Write about Marco's family.



2 What has Marco got on his desk?
Write four sentences.



PART III: What is the missing word in the following sentences

- a) Can you turn the _____ on, please?
 b) Do you want me to _____ your cigarette?
 c) The woman on the left is wearing _____ blue pants.
 missing word _____

PART IV: Say what you think about Campinas. Write 5 sentences comparing it to the other cities. Use some of the adjectives given here: nice/ interesting/ expensive/ large/ hot/ beautiful/ good/ big.

- 1 _____
 2 _____
 3 _____
 4 _____
 5 _____

PART V: Complete your part in the following mini-dialogues

1- At a party

stranger- Hello, my name is Ana.
 you _____

2-At the post-office

stranger+Excuse me, have you got a pen?
 you _____

3-Your friend is visiting you. Offer him/her something to drink.

you _____
 friend- Just a glass of water.,,please.

4- You and a friend are talking about your friend's sister.

friend-My sister Jeniffer is married to Alex.
 you _____

friend-Yes, they have two boys.

5-Tell your friend about your house.

friend- What kind of house do you live in ?
 you _____

friend- Where did you live as a child?

you- _____

friend- What was your house like? Can you describe it, for me?

you _____

SET 1

LA 112- Oral Exam

PART I : You are a secretary at the International Teacher Training Institute. Your job involves giving teachers information about courses and filling in application forms. Ask the examiner some personal questions so as to fill in the application form you have been given.

PART II: Tell the examiner where you lived as a child. Describe the house carefully. Compare it to the house you live in now.

LA 112- Oral Exam

SET 2

PART I : You are a secretary at the International House in London . Your job involves giving information about Executive Courses in Business English and filling in application forms. Ask the examiner some personal questions so as to fill in the application form you have been given.

PART II: Draw your family tree. Start it with your parents. Show it to the examiner and tell him/her about it (at least 5 sentences

LA 112- Oral Exam

SET 3

PART I : Compare the two pictures the examiner has given you and find at least six differences in them. Tell the examiner about the differences you have found.

PART II: Ask the examiner about the house he/ she lives in at the moment . Ask at least five questions.

LA 112- Oral Exam

SET 4

PART I: Compare the two pictures the examiner has given you and find at least six differences in them. Tell the examiner about the differences you have found.

PART II: Ask the examiner at least 5 questions about his/her family

NOTAS DOS ALUNOS

Os alunos abaixo são identificados por suas iniciais:

ALUNO	EXAME DO MEIO	EXAME FINAL	EXAME ORAL	PRESENÇA EM AULA	TAREFA	FINAL
JD	9.0	8.7	8.5	8.0	10.0	8.8
DEb	8.6	8.9	7.0	7.0	9.0	8.1
VA	7.6	7.6	5.5	4.0	10.0	6.8
FA	8.2	9.6	8.0	9.0	9.0	8.7
EM	7.9	7.5	8.5	10.0	10.0	9.0
AN	9.5	9.3	8.5	7.0	9.0	8.8
RO	5.2	3.9	8.0	10.0	10.0	6.6
HE	9.7	8.2	9.0	6.0	8.0	8.5
MA	8.6	8.3	7.5	5.0	3.0	8.5
WA	9.6	9.5	8.7	5.0	7.0	8.5
MEr	8.9	8.9	9.0	8.0	9.0	8.8
ANg	6.5	6.8	6.5	10.0	10.0	7.2
KYc	7.4	7.5	8.0	7.0	9.5	7.7
MC	4.3	2.1	6.5	10.0	9.5	5.4
CL	7.5	7.3	8.7	9.0	7.5	8.0
ED	3.6	5.6	0.0	8.0	10.0	4.2
JO	6.1	6.1	6.0	4.0	8.5	6.1
KA	9.0	8.1	9.0	9.0	10.0	8.8
KT	5.6	5.0	6.5	4.0	2.0	5.1

Pesos: 2 3 3 1 1

Interações Avaliativas

- INTERAÇÃO AVALIATIVA I Atores envolvidos: E1 e ME
- 5
 (barulho de tênis no chão)
 E1- Hi
 ME- Hi
 E1- What's your name?
- 10
 ME- ME__
 E1- er + Who is your teacher?
 ME- XX
 E1- ME_ (acentuando o nome na terceira sílaba)
 ME- ME_ (falando o nome devagar e acentuando a primeira sílaba)
- 15
 E1- Me_ (lê silabando e acentuando corretamente)
 + Is it a Brazilian name?
 ME- Yes
 E1- Really?
- (barulho de porta abrindo. Após entrar um outro aluno E1 passa a orientá-lo e, só depois ela retorna para ME.)
- 20
 E1- Hi!
 WA- Hi
 E1- Let's see + I think white (inaudível)
 WA- May I sit down?
- 25
 E1- Yes (incompreensível)
 E1- You are going to to describe a picture. You can
 choose this picture + or this picture + or just choose
 one and describe the people and the picture + You can take
 them and choose one
- 30
 WA- Just look?
 E1- Look + Choose + and describe one + Choose + Escolha um to
 describe
 WA- Hum hum + I understand
 E1- Your name + I'm curious about your name + Is it a
- 35
 Brazilian name you said?
 ME- Yes
 E1- I know two people called M__ (nome parecido com o da aluna)
 ME- My school + er I study + Studied + hum + hum +
 there are two peoples called M_ (nome parecido)
- 40
 E1- One M__ is a young girl. She's about five. She is in
 escola XX And the other is X (sobrenome)+ She's
 married to a + doctor in Campinas + She is older
 than myself + and the two ME__s you know are about
 your age
- 45
 ME- Yes
 E1- Ok + so + What do we talk about?
 ME-
 E1- You are a secretary ? Ok
 ME- er + I ask for him about this? (provavelmente referindo-se a
- 50
 WA presente na sala)
 E1- You ask me for this information + hum to fill you know
 to fill out my form + This is a course on business English and
 I'm interested in taking this course I want to learn business

- 55 English + And you are the secretary of the school +
Understand?
ME- Yes + + What's your family name?
E1- My family name is XX
ME- How do you spell it please?
E1- You don't have to write it + it's _ _ _ _ +
- 60 ME- What's your first name?
E1- My first name is XX
ME- Could you give me your address?
E1- My address is rua XX XX + ME + You don't have to write + You
don't have to write
- 65 ME- No + no
E1- You just ask the questions + My address is rua XX XX (número)
ME- Oh + What's your town?
E1- Yeah + I live in XX(nome de um bairro)
ME- Oh + in XX(nome da cidade) + What's your country?
- 70 E1- Brazil
ME- Brazil? + + Could you give me please your telephone number?

E1- It's ____ (número)
ME- Hum + + Sex? + What's your sex? (como que checando a
75 pergunta)
E1- I'm a woman + Quite obvious isn't it?
ME- Oh yes! (ri)
What's your date of birth?
E1- I was born on the XX (dia) of XX (mês)
- 80 ME- Hum + Where do you from?
E1- I'm from Brazil. I was born in the state of São Paulo +
Are you paulista too?
ME- Yes + I live in Osasco.
A1- Oh yeah? Were you born here in Osasco? (a cidade onde ocorre
85 o exame oral não é Osasco)
ME- Yeah, in Osasco
E1- A person who is born in Osasco is called what? A person who
is born in Campinas is called a Campineiro + and in Osasco?
ME- No
- 90 E1- No? You say I was born in Osasco? That's it?
ME- Yes
E1- Paulista (ri)
ME- I lived just in Osasco I moved this + er + year for XX
E1- You moved to XX with your family?
- 95 ME- No no [alone
E1- [Just you
E1- Your parents live in Osasco?
ME- Yes
E1- People who are born in São Paulo + They are called
100 Paulistanos + in Osasco+ You don't know?
ME- Ah + Osasquense + but I born in São Paulo
E1- Ah + Right + You were born in São Paulo but you live in
Osasco
ME- Yes
- 105 E1- Is Alphaville in Osasco?

- ME- No, is near
 E1- There are really beautiful places I visited last year beautiful places
 ME- Residencial(pronúncia muito próxima a L1)
 110 E1- Let's see + The second part you're going to draw (inaudível) your family tree right? + Your family tree
 ME- My family
 E1- (provavelmente referindo-se ao conjunto nº) Isn't that it what does it say? Draw your family tree
 115 ME- Yes + + + hum + + I I say er + my family or ask?
 E1- You + You're going to draw your [family
 ME- [Yes
 E1- You're going to tell me about your family + the people who live in Osasco + So it's your mom and dad [and
 120 ME- [hum hum +
 My father Miguel and my mother Lucilene + Hum I have one brother and one sister + + My sister is Milene + she is young + and my brother is marcel + er er they aren't married
 E1- hum hum (aquiescendo) Is Marcelo older or younger than
 125 Milene?
 ME- Is uh younger than me
 E1- So you are the oldest?
 ME- yes
 E1- How old is Marcelo? He's about seventeen
 130 ME- Fourteen
 E1- Fouteen
 E1- And how old is your sister + What's her name?
 ME- Milena
 E1- Milena
 135 ME- Milena is nineteen + Milena is born was born in the same day of me
 E1- Oh really? It's your [birthday +
 ME- [yes
 E1- How old were you when she was born?
 140 ME- Ah + Ten + Ten years + I was ten years and Milena was born
 E1- You're ten years older?
 Me- Yes
 E1- You're twenty nine?
 ME- Yes
 145 E1- You don't look twenty nine + You look younger
 ME- Yes
 E1- Are you married?
 ME- No
 E1- And your your brother + Your sister is not married
 150 ME- No
 E1- You don't look twenty four + You don't look older than twenty five you don't look twenty nine + you look twenty four
 ME- Oh yes my + my brother is in a: + very + + eh how can I say agitado?
 155 E1- He's a busy guy
 ME- Yes + busy guy(baixinho)
 E1- He never keeps still + he's very active/.../

- Interação Avaliativa 2
- 160 /.../
 E1- Tell about the people in the picture. How old are they?
 /.../
 (trecho de transcrição da intervenção avaliativa 3)
 /.../
- 165 E2- One two + alright(limpa garganta)
 (aluna ri)
 E2- Let's start with a picture, ok?
 A1- The picture A ++++
 E2- Picture A::
- 170 A1- The house is + eh the house has + a tree
 E2- Hum hum + that's a tree
 A1- Eh + next to né? Next to and + on the left ++ On
 the right has has two children on the garden
 E2- Ok, and now how about the picture + B [oh
 175 A1- [no
 E2- children
 A1- The number + the house's number in picture
 E2- Hum hum
 A it's 112 and in picture B is eh [twenty one
 180 E2- [right
 A1- The door is closed
 E2- Alright the door is closed
 A1- The door is open + In picture A +
 Hum the picture
- 185 E2- OK, Let's/
 A1- The house in the house in picture A has
 6 [windows and picture B has 5 [doors
 E2- [6 windows [hum hum
 A1- Eh has one has a person on the window in the
 190 window looking for(inaudível)/
 E2- Ok + Ok + let's say it's a woman + né? It looks like
 a woman
 A1- And the picture B [no
 E2- [nobody is there
- 195 A1- Nobody is there
 A1- Six eh/
 E2- Ok, yeah, 6 + very well+++
 A1- (inaudível)/
 E2- Your family tree start with your parents.
- 200 /.../
 interação de aula do dia 25.10.91:
- 205

- INTERAÇÕES AVALIATIVAS TRANSCRIÇÃO GROSSA

INTERAÇÃO AVALIATIVA 3: E2 & FÁ - SET 4

E2 faz início limpando a garganta e "One, two"
Let's start with a picture

FA- has a person + a person on the right
E2- It's a woman + né + let's say it's a woman

(Ele faz ela falar da família dela ele faz mudança de tópico)

FA- My brother's name is Francisco
E2- Chiquinho (L1 ?)

/.../

FA- he has/

E2- he is (CORREÇÃO)

FA- he has twenty one years old

/.../

FA- My parents + how can I say queriam (L 1)

E2- wanted

FA- a girl

/.../

FA- Not children in projeto (L 1)

E2-

/.../

E2- Which city do you prefer? (Fora do roteiro)

/.../

FA- How can I say Restrito (L 1)

E2- Restrict + No it's not restrict (PENSA p/SI)

/.../

E2- Do you like restaurants?

E2- Do you like chinese food? (fora do roteiro)

/.../

E2- Ok + This is it (encerra atividade 1)

/.../

E2- Where do you live in Campinas?

FA- In 24 _____ (nome de rua) my friend how can I estudar comigo -
descreve casa

VA/E2 quite big / quite big

/.../

FA- Piracicaba is more dangerous than Campinas

E2- You're kidding + more dangerous than Campinas? + You should
go to the outskirts of the city + go to DIC 2, DIC 3 + and you'll
see how dangerous Piracicaba is

FA- ther's a lot of cocaina (USO DE L 1 PoR ALUND)

E2- cocaine

FA- I see boys + friends of my brother

E2- Your brother's friends (CORREAO)

FA- my brother friends (E2 & CORRIGE)

E2- They died? They're dying?

FA- two have AIDS

E2- two of them (continua a falar)
 FA- how do you say aumentou in English? (L 1)
 E2- got larger + increased
 FA- danger
 /.../
 E2- are you tired? nervous?
 /.../

INTERAÇÃO AVALIATIVA 4: E2 & VA - SET 3

Find the differences
 Começo: Shall we start?
 (Interrupção)

E2 força aluna ao uso :
 E2- There's a way to ask in English + How do you say gravata in English? Tie
 /.../
 VA- Nesty (CORRIGE: next to)
 VA- bellow " " : under
 VA- is more large (S/ CORR)
 /.../
 E2- Is it nicer than...?
 VA- it is nice than (sem CORR)
 /.../
 VA- Too many people
 E2- Too crowded (Fora das expectativas p/ iniciante)
 /.../
 VA- I don't like cook
 E2- You don't like cooking
 VA- I don't like cooking (OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM)

 E2- Ok VA + It's finished.
 /.../
 E2 chama "next victim" - Pesquisadora interrompe p/ dar instruções c/ a fita.

INTERAÇÃO AVALIATIVA 6: E2 & AG -

/.../
 AG- I'm from Alfenas
 E2- Were you born there?
 AG- No + Paraguassu near Alfenas
 E2- Do you go there often? How frequently do you go there?
 AG- frequently
 E2- which do you prefer?
 /.../
 AG- It's very oportunity for my children and my husband's work and I study English

AG- The girl has 30
 E2- She's 13
 AG- 13 (CORREÇÃO DE PRONÚNCIA)
 E2- Do you work too?
 AG- I work in my house
 /.../
 AG- There's more one trouser in the badth
 /.../
 -Picture has there one on the table
 E2- OK + enough of this (E2 CORTA ATVIDADE 1, mas AG CONTINUA A
 DESCRIVER A CASA - NÃO ENTENDE ou NÃO QUER)
 E2- Who do you live with?
 AG- I live there since 1986
 E2- OK + but do you live there alone?
 /.../
 E2- Were you born in Campinas?
 S. Paulo S. Pedro
 E2- Two saints + You shoul live in S. Manuel S. Lourenço S.
 Vicente risos
 /.../
 E2- Brothers & sisters???
 /.../
 AG- now she will have a baby
 E2- She's expecting a baby (NICE SHOT)
 E2- I wish I had a baby + but I have a dog
 The vet is expensive + the food is expensive + my dog eats more
 than 3 children together
 (ST NÃO PERGUNTA, E2 SE ENVOLVE)
 /.../
 st- my husband when he my boyfriend(À DOMINA PAST E SE SAI SEM E.
 À CORRIGE)
 /.../

LM & ???

E2- girlfriend
 st- she live in Campinas
 st- in Campinas I live in a flat + a small flat
 E2- Describe your flat + is it a big flat? (ALUNO ACABOU DE DIZER
 QUE ERA SMALLL SEM ATENÇÃO?)
 st- It's a small flat
 two bathrooms 1 bedroom (CORRIGE NUM)
 E2- it's noisy (barulho de passos e fechar de porta)
 E2- Do you work?
 st- I'm(sic) work and I study English
 /.../
 E2- It's finished (CEDO)

INTERAÇÃO AVALIATIVA 7 E1 & KA - SET 4

E1 dá o 1º turno e liberdade de início da entrevista (ME TRAI?) apenas chamando a KA pelo nome, esta então diz:

KA- I'm going to compare the two pictures
/.../

KA- the telephone is in the desk

E1- This is on the desk

KA- On the desk + I'm sorry (CORREÇÃO / OP. de APRENDIZAGEM)
/.../

E1 pergunta o que tem under the bed:

KA- There is a shoes (E E1 & CORRIGE)
/.../

(E1 faz correção c/ there is something)

KA- I'm learned (risos)

E1- I think you forgot (TENTATIVA DE ATENUAR CORREÇÃO E DE FEEDBACK?)
/.../

(E1 usa "very good" mesmo quando aluna comete incorreção)
(MUDAÇA BRUSCA DE TASK)

E1- What is the next task?

Ask the members of the family
(interrupção de terceiros)

KA- If you are married (PERGUNTAS DE KA INCORRETAS. E1 RESPONDE SEM CORRIGIR: ACHA DESNECESSÁRIO? FALTA DE EMPATIA/ SACOU QUE A ALUNA A HAVIA ALERTADO DE QUE O EXAME & É PARA CORRIGIR)
/.../

E1- Is your family big? (FORA DO SET ONDE ALUNA É QUE DEVERIA FAZER AS PERGUNTAS)
/.../

KA- é que eh the age (L 1)

(E1 continua a fazer perguntas da família fora do roteiro)
(E1 provoca KA p/ usar "youngest" pq . é teaching point?)
/.../

KA- My other sister go/

E1- she's expecting a baby + She's going to have a baby

KA- she go/

E1- she's going
/.../

KA- I'm going to: /

E1- to have
/.../

KA- Because I don't married (SEM CORREÇÃO e é TEACHING POINT)

(Surge o nome Paula referindo-se a sobrinha)
E1- Oh it's a niece + a nephew is a boy (ENSINO?)

E1- I have two nephews + I don't have nieces (FORA DO SET/ ENSINO)

KA- no?

(E1 prossegue perguntando em L2 se a irmã da aluna sabe se vai ter boy ou girl e aluna responde)

KA- I know a boy

E1- I want a boy (CORREÇÃO ANTECIPADA)

KA- Because there are more girls + more womans than boys

E1- in my family too (N PERGUNTADO, p/ POR A VONTADE?)

/.../

KA- I don't understand (E1 REPETE E REFORMULA)

E1- Ok + do you have more questions about my family?

KA- eh

E1- That's it

KA- Eh/

E1- Ok.

(DEPOIS QUE ALUNA MANIFESTA N ENTENDER PARECE QUE E1 JÁ EMITIU JULGAMENTO E N DA CHANCES p/ PROSSEGUIR C/ AS PERGUNTAS)

KA- Do you married and three childrens? (S/ CORREÇÃO)

E1- Yeah + Ok + That's good

(PARECE QUE AO DIZER SE ESTÁ BOM OU NÃO ELA DÁ O SINAL DE ENCERRAMENTO - ALUNA TENTOU: ARTES CÊNICAS, NÉ)

INTREACÇÃO AVALIATIVA 5 E2 & AD

set 1

E2- My friend + come in + you were in a hurry yeah?

I didn't find your name

AD- My name/ + is AD.

E2- / yes Ah(primeira letra do nome) + D_(resto do nome

(trecho incompreensível)

E2- A ___-___ (lê nome soletrando) + AD AD AD (repete sem pausa o prenome) eh + I can't find your name here AD + Ah + here + I'm getting blind + AD PP(sobrenome)

(E2 lê parte 1 do roteiro, mas não lê parte 2)

/.../

E2- Do you want to write? XXXX (E2 FAZ A TAREFA DE ESCREVER O NOME QUE É PERGUNTADO MEANINGFUL DIFERE DE E1)

st- What's your first name?

What's you bird?

E2- You mean day of of birth + Do you want to know when I was born? June 9 Th.

st- where are you from?

E2- 1048 XXX st.

- INSTRUÇÕES DO EXAME ORAL

(A ser lido pelos examinadores - tradução)

Como o exame foi elaborado tendo por base atividades que foram executadas durante o semestre, os alunos deveriam ser capazes de desempenhá-las sem maiores problemas. Por favor não lhes forneça dica alguma - deixe-os controlar a conversação. Alguns dos aspectos que nós gostaríamos que você levasse em consideração enquanto estiver atribuindo notas aos nossos alunos são:

- 1 - Vocabulário: Máximo 2,5 pontos
- 2 - Fluência: Máximo 2,5 pontos
- 3 - Acuidade: Máximo 2,0 pontos
- 4 - Pronúncia: Máximo 1,5 pontos
- 5 - Estratégias Comunicativas: Máximo 1,5 pontos

Muito obrigado por sua ajuda

.....
Tradução por: Denise H. Monteiro