

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

MARIA FERNANDA GROSSO LISBOA

A AVALIAÇÃO EM LE EM ESCOLAS DE IDIOMAS: SUBSÍDIOS
PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA DO PROFESSOR DE
LÍNGUAS

CAMPINAS
2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

L681a Lisboa, Maria Fernanda Grosso.
A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas / Maria Fernanda Grosso Lisboa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua estrangeira. 2. Professores - Formação. 3. Escolas de idiomas. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: Foreign language evaluation in school of idioms: language teachers bases for reflexive development.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Foreign language; Teacher training; School of idioms.

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (orientadora), Profa Dra. Sandra Regina Gattolin de Paula, Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale.

Data da defesa: 05/03/2007.

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

Maria Fernanda Grosso Lisboa

A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora:
Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

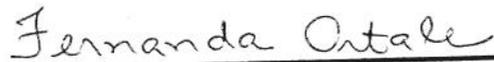
UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2007

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Profa. Dra Rosa Maria Nery



Profa. Dra Fernanda Landucci Ortale

Profa. Dra Maria Rita Salzano Moraes



Profa. Dra. Sandra Regina Gattolin de Paula

Dedico este trabalho...

...aos meus pais,

Jorge Luís e Suely... pela minha vida e pelos sacrifícios realizados para que eu pudesse chegar até aqui...

...ao Jorge Fernando,
meu irmão...pela amizade...

...ao Robson,
minha família em Campinas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades proporcionadas em minha vida, por nunca ter me deixado perder a fé mesmo nos momentos de desesperança e dificuldades;

Ao meu pai, Jorge, pelo apoio à minha carreira, pelo carinho e pelas mensagens no meu celular quando a saudade apertava;

A minha mãe, Suely, pelo amor e carinho incondicionais durante toda a minha vida e por compreender as minhas ausências nesses últimos dois anos;

Ao meu irmão, Jorge Fernando, pelo carinho e pela admiração que sempre me motivaram;

A todos os meus familiares que mesmo à distância sempre torceram e rezaram por mim;

À Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela orientação sempre atenciosa, pela paciência, pelo carinho e incentivo durante esses dois anos de trabalho;

À Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale pela amizade, pela orientação durante a graduação e pelas valiosas sugestões para este trabalho;

Às Profa. Dra. Elza Dói e Profa. Dra. Rosa Néry pelas sugestões por ocasião da qualificação.

À Juciele, pela amizade, pela força e pelo apoio e por ter deixado tantas lembranças boas do tempo em que estávamos tão próximas.

Ao Robson...

...pela amizade, pela paciência durante os meus momentos de stress; pelas broncas e pelo ombro amigo nos momentos de desespero...

...por ser um “chefe” tão especial e compreensivo, pela confiança, por acreditar sempre no meu trabalho e na minha capacidade...

...pelos nossos “altos papos”, pela admiração que sempre me motivaram e, especialmente, por não me deixar desistir de um sonho;

À Juliana, minha amiga-irmã, por me ouvir nos momentos de stress, por me motivar e não me deixar desanimar nos momentos mais difíceis;

Ao Luigi, pelos cafés no IA e pelo apoio nos momentos de “piração”;

Ao Alexandre, pelo grande apoio e amizade há tantos anos;

À Ana Thereza, pela amizade e por abrir as portas de sua escola para a realização deste estudo;

Ao professor “João” pela colaboração, pela boa vontade com que sempre me atendeu e pela amizade acima de tudo;

Aos professores e alunos da escola onde este estudo se realizou, pela colaboração, atenção e carinho com que me ajudaram; aos meus alunos Felipe, Tiago, Fernanda, Maiara, Maraísa, Juliane e Juliana pela ajuda e colaboração sempre “animadas” durante a coleta dos dados;

Aos meus alunos que, durante esses dois anos, me ouviram falar sobre textos, mestrado e sempre foram compreensivos nos meus momentos de stress e cansaço.

Aos funcionários do IEL, que sempre nos atendem cordialmente, especialmente à Rose, ao Carlos e ao Cláudio da secretaria de Pós-Graduação;

A todos aqueles que de alguma forma me ajudaram durante minha vida e que me fizeram acreditar que eu podia alcançar os meus sonhos;

À CAPES, pela ajuda financeira.

“É melhor tentar e falhar,
que preocupar-se e ver a vida passar;
é melhor tentar, ainda que em vão,
que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar,
que em dias tristes em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco,
que em conformidade viver ...”

Martin Luther King
(1929-1968).

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, teve por objetivo caracterizar o processo avaliativo em LE em uma escola de idiomas no interior de São Paulo. Para tanto, investigaram-se as concepções de linguagem, ensino, aprendizagem e avaliação que norteiam a prática dos professores envolvidos — um professor de inglês e a pesquisadora — nos papéis de professora de espanhol e de aluna de inglês, sendo a pesquisadora aluna desse professor no grupo de inglês pesquisado. A partir da observação das aulas de seu professor de inglês e de suas experiências como aluna desse grupo, a pesquisadora encontra subsídios para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a sua própria prática como professora de espanhol. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os sujeitos, questionários, gravação em áudio das aulas e diários escritos pela pesquisadora após as aulas. A análise dos dados foi baseada nos estudos sobre competência comunicativa e abordagem comunicativa (Canale & Swain, 1980;1983; Almeida Filho, 1986, 1987,1993, 1999; Savignon, 1991, entre outros) e nas teorias sobre avaliação em LE (Scaramucci, 1997,1999, 2000, 2000/2001; Rolim, 1998; Avelar, 2001; Caldas, 2001; Batista, 2004). Os resultados da análise apontam para um descompasso entre o discurso dos professores envolvidos, os quais declaram adotar uma abordagem comunicativa e uma avaliação coerente com essa abordagem. Suas práticas em sala de aula, entretanto, revelam grandes equívocos em relação ao que seja um curso de línguas comunicativo e uma avaliação compatível com essa abordagem. A avaliação ainda é predominantemente somativa, visando à nota e à aprovação. A avaliação formativa declarada pelos professores é praticamente inexistente no contexto. Os alunos apresentam, na maioria dos casos, uma concepção de avaliação reducionista, relacionando diretamente avaliar a fazer uma prova. Implicações para a formação do professor de língua estrangeira são apresentadas.

Palavras chave: língua estrangeira; formação de professores; escolas de idiomas.

ABSTRACT

This research of ethnographical nature had the objective of characterizing the evaluative process in a foreign language in a school of idioms of the countryside of Sao Paulo state. For so, it was investigated the conceptions of language, teaching, learning and evaluation which lead the involving teacher's experiment — an English teacher and he researcher — in the roles of a Spanish teacher and an English student being the researcher a student of this teacher in the focused English group. Having the classes (giving by this teacher) and the researcher experiments (from this group) as a starting point, the researcher found allowance for developing a reflection about her own practices as a Spanish teacher. The data were collected throughout interviews with the subjects, questionnaires, class recording and daily reporters written by the researchers' right after the classes. Data analysis was based on the studies about communicative competence and communicative approach (Canale & Swain, 1980, 1983; Almeida Filho, 1986, 1987, 1993, 1999; Savignon, 1991, among others) and on the theories about foreign language evaluation (Scaramucci, 1997, 1999, 2000, 2000/2001; Rolim, 1998; Avelar, 2001; Caldas, 2001; Batista, 2004). The results of the analysis show an irregularity between a coherent evaluation and the involved teacher's discourse which theoretically claim they adopt a communicative approach. Their experiments in the classroom, meanwhile, indicate many misunderstandings based on what is supposed to be a communicative language course and on a compatible evaluation within this approach. The evaluation is predominantly traditional, aiming only the grades and the approval. Continuous evaluation asserted by the teachers is inexistent in this context. Students declare, in most of the cases, a reductionist evaluation conception, connecting evaluating to doing a test. Foreign language teacher training implications are showed.

Keywords: foreign language, teacher training, school of idioms.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 : FRANQUIAS DE ESCOLAS DE IDIOMAS.....	22
TABELA 2: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	63

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
INTRODUÇÃO.....	21
1.1 JUSTIFICATIVA E ESCOLHA DO TÓPICO.....	27
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	29
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	30
1.3.1 Cenário da pesquisa.....	30
1.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	36
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	40
2 CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	41
2.1 A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	41
2.2 A AVALIAÇÃO NUM ENSINO COMUNICATIVO.....	49
2.2.1 A avaliação no contexto internacional.....	51
2.2.2 A avaliação no contexto nacional.....	52
3 CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
3.1 A ESCOLA, OS ALUNOS E OS PROFESSORES.....	61
3.1.1 A entrevista com os professores.....	63
3.1.2 A entrevista com a coordenadora pedagógica.....	65
3.1.3 Os questionários dos alunos.....	66
3.2 AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA.....	70
3.2.1 As aulas e as avaliações de espanhol.....	71
3.3 AS AULAS E AS AVALIAÇÕES DO PROFESSOR JOÃO.....	75
3.3.1 O material didático de inglês.....	75
3.3.2 As avaliações.....	77
3.4 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	80
3.4.1 A escola, os alunos e os professores.....	80
3.4.2 O professor João e a avaliação.....	86
3.4.3 A professora-pesquisadora e a avaliação.....	90
3.4.4 A aula do João e a aula da professora-pesquisadora.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS.....	105
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PESQUISADORA.....	107
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS.....	113
ANEXO 3 – PROVA DE INGLÊS DO PROFESSOR JOÃO.....	115
.....	118
ANEXO 4 – PROVA DE ESPANHOL APLICADA PELA PESQUISADORA.....	119
ANEXO 5 – UNIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO DE ESPANHOL.....	121

ANEXO 6 – UNIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO DE INGLÊS.....	131
ANEXO 7 – PROVAS PADRONIZADAS.....	139

1 CAPÍTULO I TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

As escolas e institutos de idiomas ganharam importância em especial a partir da década de 80 quando se desenvolveram mais expressivamente, desenvolvimento esse impulsionado pelo grande público interessado em aprender um idioma, em geral, por necessidades profissionais. Com o fracasso do ensino de inglês nas escolas públicas, criou-se um mito de que só se aprende uma língua estrangeira estudando em uma escola de idiomas. Frases como “Eles não aprendem português quanto mais inglês” (Moita Lopes, 2001) circulam no meio educacional, apoiadas por teorias sociais que atribuem ao déficit lingüístico e/ou cultural do aluno o fracasso da aprendizagem de LE na escola pública mascarando, assim, a ineficiência da instituição (Patto, 1984; Moita Lopes, 1984). Dessa forma, cria-se um círculo vicioso, pois os professores já chegam à escola descrentes da capacidade dos alunos e estes, desmotivados por acharem que não vão conseguir aprender. Concomitante à desvalorização do ensino de inglês na escola pública, assistimos ao fenômeno das redes de ensino particulares de idiomas as quais se espalharam rapidamente pelo país. Esse fenômeno se deve, especialmente, ao “boom” da globalização, quando aprender uma LE converteu-se em uma necessidade de todos aqueles que buscam uma posição no mercado de trabalho. Para atender a essa crescente demanda de alunos, tais instituições passaram a absorver grande parte dos professores que se formam nos cursos de Letras. Profissionais com formação em outras áreas, mas com conhecimento na língua alvo e nativos sem formação específica para o ensino de línguas também encontraram lugar nesse mercado.

Dados da ABF (Associação Brasileira de Franchising) mostram em números o crescimento das escolas de idiomas franqueadas. A classificação de 2007, abaixo apresentada no quadro 1 aponta cinco escolas de idiomas entre as vinte maiores redes de franquias do Brasil.

Posição no Ranking	Franquia	Número de unidades pelo Brasil
3º	Wizard	1210
5º	CCAA	825
9º	FISK	726
13º	Mc Donald's	542
19º	CNA	423
20º	Yázigi	360

TOTAL DE FRANQUIAS DE ESCOLAS DE IDIOMAS: 3544 unidades.

Tabela 1 : Franquias de escolas de idiomas

Fonte: www.portaldofranchising.com.br

Como se pode observar pelos dados, é expressiva a participação das escolas de idiomas no plano educacional. No entanto, apesar dessa grande participação, não há nenhum controle do MEC sobre essas instituições. Para se abrir uma escola de idiomas não é necessário ter formação na área educacional, abre-se uma escola como se abre qualquer outra empresa.

Considerando essa abrangência e a importância desse contexto de ensino-aprendizagem de línguas nos dias atuais, deve-se reconhecer a relevância de estudos que focalizem o seu funcionamento, o seu cotidiano com seus problemas e dificuldades. Apesar disso, ainda persiste na sociedade uma visão de escola de idiomas como um “curso livre”, “opcional” e “elitizado” o que explicaria, talvez, o menor interesse de pesquisadores da área pelo tema da avaliação nesse contexto. Por outro lado, há diversos estudos nesse contexto que abordam a interação coordenador-professor, como Liberali (1998), Abreu (1998), Estefogo (2001), Polifemi (1998) e Ortale (2003).

Ao mesmo tempo, é necessário distinguir focos e objetivos no contexto de escola pública e de escola de idiomas. Na escola pública, por exemplo, devido ao número de alunos, à infraestrutura e a própria formação do professor, torna-se difícil a implementação de cursos como os

de uma escola de idiomas. Além disso, não seria a meta da escola regular, e aqui incluo a escola particular, dar um curso de línguas como uma escola de idiomas. Atualmente, o que se vê na escola regular é a “cultura do vestibular”. Não somente no que diz respeito ao ensino de línguas, mas também das outras disciplinas do currículo do ensino médio, nota-se o vestibular como objetivo quase que exclusivo. Sendo assim, a leitura e compreensão de textos em inglês e o ensino de conteúdo gramatical se justificam pela necessidade e objetivos dos alunos. Por outro lado, acredito que seja reducionista afirmar que a habilidade de leitura é a única com a qual os alunos da escola pública terão contato. O crescimento do uso da Internet mesmo entre as classes menos favorecidas e, com essa ferramenta, o acesso a vídeos, músicas e até programas de TV de países anglófonos aproximam os aprendizes de uma outra realidade da língua e nesse caso, é notório o interesse — especialmente dos adolescentes — e a necessidade de se desenvolver outras habilidades que não apenas a da leitura. Nas salas de bate-papo virtuais, além da leitura, é necessário saber escrever para interagir com as outras pessoas. Atualmente, são possíveis conversas telefônicas via internet, o que exigiriam a capacidade de compreensão e produção oral para que a comunicação se efetivasse.

Uma questão central quando se discute o ensino é o seu papel na sociedade. A escola regular — pública ou privada, a meu ver, deve ocupar-se da formação mais ampla da criança, compreendendo um papel de formadora do cidadão. Segundo o dicionário LUFT, *educar* é “promover (no educando) o desenvolvimento harmônico de sua capacidade física, intelectual e moral”. Nessa mesma linha de pensamento, acredito e defendo que educar, no sentido amplo do termo, implica preparar para a vida mais que preparar para o vestibular. Essa última função seria apenas uma daquelas desempenhadas pela escola mais como uma consequência de um ensino de qualidade do que como uma meta única e exclusiva.

Infelizmente, na maioria dos contextos de ensino, é essa visão reducionista de ensino que prevalece. No ensino de inglês, por exemplo, a língua é vista como um objeto a ser adquirido, dominado. Dessa forma, o foco das aulas é justamente o domínio das suas estruturas. O caráter social da língua é ignorado e, conseqüentemente, as relações de poder implícitas na língua também.¹

Partindo para o objeto desta pesquisa, vários estudos (Rolim, 1998; Avelar, 2001; Caldas, 2001; Scaramucci, 1997, 2000, 2004) abordam a avaliação em LE em escolas públicas e as constatações são, em geral, muito semelhantes. Em grande parte dos cenários, percebe-se que existe um desencontro entre o currículo e as necessidades/expectativas dos alunos com relação à LE, ou seja, entre o que se ensina e o que os alunos realmente gostariam de aprender. Tal desencontro causa frustração e desinteresse pelo ensino de LE o qual, em grande parte dos contextos, se distancia muito da realidade dos alunos; estes, por sua vez, estudam para tirar nota na prova o que reforça uma visão tradicional de avaliação, isto é, aprende-se e estuda-se para a prova, sendo esta, ainda um instrumento disciplinador. Além disso, o planejamento é apenas burocrático, pois o professor não explicita os objetivos do ensino desencadeando, geralmente, incoerência entre abordagem de ensinar e de avaliar. Em suma, o desencontro entre expectativas dos alunos e um planejamento de ensino não adequado ao contexto em que se aplica desloca o foco do ensino da aprendizagem para a burocracia, isto é, os alunos estudam somente para tirar nota, e os professores usam a nota como um instrumento de poder para manter o controle sobre um grupo de alunos desinteressados pela aula. A nota é o centro das relações professor-aluno na escola.

¹ Peirce (1989) faz uma reflexão interessante sobre as relações sociais e de poder intrínsecas ao ensino de língua estrangeira (inglês). No capítulo II, p.32 apresento uma resenha desse trabalho.

Ao observar mais de perto o contexto de escola de idiomas, pude identificar, entretanto, outras questões de ensino-aprendizagem que merecem ser estudadas mais profundamente, como a avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos, por exemplo — foco desta pesquisa — tema polêmico entre professores, alunos e pais de alunos, “vilã”, odiada e temida pelos alunos e instrumento de poder para os professores, como apontei anteriormente. Nas escolas de idiomas é corrente a idéia de que por ser um curso livre, a avaliação não é necessária, relevante; ao mesmo tempo, os pais cobram que a escola mostre no fim do semestre os “resultados” da aprendizagem do filho, em forma de provas e boletins. Sobre a primeira crença há que se destacar que quando os professores dizem que a avaliação não é necessária, eles estão implicitamente pensando em provas de lápis e papel, o que reflete ainda uma visão reducionista do que seja avaliar. Creio que é importante avaliar o aluno em uma escola de idiomas e que se apliquem testes escritos, no entanto, há outras formas de avaliação que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Essas formas ainda são pouco conhecidas e difundidas entre os próprios professores. Quanto à cobrança dos pais, esta reflete a crença de que a “seriedade” de um curso ou de uma instituição se mede pelo rigor e até pela quantidade de provas realizadas.

Como se pode notar, nas escolas de idiomas, a situação não se distancia muito da realidade da escola pública quanto às concepções de avaliação que fundamentam as práticas de sala de aula, já que a cultura de avaliar dos professores ainda permanece arraigada a uma concepção tradicional de avaliação. Assim como na escola pública, também aqui se estuda para “tirar nota” e, conseqüentemente, ser aprovado. O estudo de Romero (1989) corrobora essa idéia de super valorização da nota ao constatar que na escola de idiomas, uma visão tradicional de ensino e avaliação ainda predomina. Em minha prática como professora nesse contexto constatei que, grande parte das escolas de idiomas “vende” um ensino nos moldes da abordagem comunicativa, com o foco no uso cotidiano da língua, de forma natural e autêntica, independente

do que isso signifique para cada pessoa. No entanto, as concepções e práticas de avaliação são muito semelhantes às aquelas tradicionais predominantes nas escolas regulares, públicas e particulares. Dessa forma, se a escola de idiomas pretende oferecer um ensino com um foco e objetivos diferentes daqueles das escolas regulares, o planejamento, os materiais, o ensino e principalmente a avaliação devem refletir essa mudança. O que defendo não é que nos três contextos apresentados — escola pública, privada e escola de idiomas — os objetivos de ensino sejam os mesmos e sim, que currículos e objetivos de ensino diferentes impliquem ensino e avaliações diferentes, coerentes com o planejamento proposto. Entretanto, nem sempre é o que ocorre na maioria dos contextos, criando-se um descompasso entre o planejamento, o currículo e o que realmente se avalia.

Em resumo, este trabalho enfoca o processo avaliativo em uma escola de idiomas e pretende mostrar as percepções de um professor de inglês sobre a sua avaliação em contraste com a visão constatada pela análise dos dados e suas implicações para a prática de sala de aula. A pesquisadora, também sujeito da pesquisa, está presente no cenário do professor de inglês como aluna e, a partir dessa interação entre diferentes papéis reflete sobre sua prática como professora de espanhol.

A partir das análises e reflexões desenvolvidas nesse trabalho espero contribuir para o processo de formação de professores em diferentes contextos educacionais nos quais, muitas vezes, o tema da avaliação não recebe a atenção nem o espaço para discussão merecidos. Também espero contribuir para o “desvendamento” do contexto de escola de idiomas que ainda é pouco estudado apesar de sua importância e expressividade no âmbito de ensino de línguas no Brasil.

1.1 JUSTIFICATIVA E ESCOLHA DO TÓPICO

O ensino de língua estrangeira, LE doravante, cresceu expressivamente no mundo, especialmente no pós 2ª Guerra, desenvolvendo esse que se iniciou durante esse período pela necessidade de comunicação entre os aliados. A partir da década de 90, tal crescimento se acentuou ainda mais com o processo de globalização e a maior necessidade de comunicação entre os povos. Acompanhando esse crescimento, os estudos sobre ensino/aprendizagem de LE também se intensificaram em busca de melhores métodos e materiais para se ensinar/aprender/avaliar um idioma incluindo, também, esforços voltados à formação do professor de línguas.

É relevante considerar também que o ensino de espanhol se desenvolveu consideravelmente em todo o Brasil e está presente praticamente em todas as escolas de idiomas. Com o Mercosul, alguns acordos foram assinados entre os países membros no que concerne ao ensino dos seus idiomas oficiais — português, espanhol e guarani. A proposta é que se incluam nos currículos os idiomas oficiais, além da implantação de programas de formação de professores de espanhol e português em cada país membro. Tal fato justifica um espaço maior nos âmbitos de pesquisas em ensino-aprendizagem de espanhol e na formação desse professor.

O interesse pela avaliação surgiu, justamente, da minha experiência como professora de espanhol e aluna de inglês nesse contexto. Observando a minha prática e a de outros professores, questionava os métodos e instrumentos utilizados para a avaliação da aprendizagem. Como professora, me sentia às vezes insegura ao avaliar meus alunos e, na minha experiência como aluna, diversas vezes me senti injustificada ao ser avaliada.

Motivada por esses questionamentos, ainda durante a graduação, procurei auxílio nas teorias da Linguística Aplicada (LA doravante), mais precisamente no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas. Através de leituras e discussões e observações de minha prática como professora de LE durante a iniciação científica, surgiram mais perguntas que respostas para os meus questionamentos, pois à medida que observava a minha prática com um olhar crítico percebia as incoerências e contradições em sala de aula. Em vários momentos me perguntava se estava sendo justa com meus alunos ao avaliá-los, e se a nota atribuída a cada um refletia o seu nível de aprendizagem, ou ainda se a minha aula e a minha avaliação estavam de acordo com os princípios da minha abordagem de ensinar.

Os estudos sobre avaliação em LE em contexto de escola de idiomas, na maioria das vezes, focalizam a sala de aula a partir do ensino e da perspectiva do professor no processo de ensino-aprendizagem, sendo os alunos e a aprendizagem, em geral, pouco considerados.

Este estudo, em uma escola de idiomas pretendeu não somente focar a avaliação em seu processo mas também ser um ponto de partida para a reflexão do professor sobre sua própria prática. A escola de idiomas e os profissionais que atuam nesse contexto ainda carecem de estudos que ajudem a desvendar esse contexto, a compreender melhor o que se passa no seu dia-a-dia, com seus problemas e peculiaridades. Neste estudo ainda tentei dar voz aos alunos, optando por dois ambientes para observação. Acredito que o intercâmbio de experiências enquanto aluna, professora e pesquisadora me proporcionou grandes oportunidades de questionamento e reflexão sobre minha prática em sala de aula.

O tema central deste trabalho — a avaliação — será abordado considerando-se a perspectiva de professores e alunos e suas inter-relações, visando a um conhecimento mais amplo do micro-cosmo da sala de aula. Apesar de o foco desse trabalho recair sobre a avaliação da aprendizagem, não há como não tratar do ensino, já que esses dois processos estão

intrinsecamente relacionados. A avaliação deve refletir conteúdos e objetivos de ensino e, às vezes, acaba por determiná-los devido ao seu grande poder dentro do processo de ensino-aprendizagem e seus efeitos são sentidos por alunos, professores e pela sociedade em geral. Diversos estudos abordam a influência da avaliação no ensino o que tem sido denominado na literatura de efeito retroativo (Alderson e Wall 1993; Scaramucci 2000/2001; 2004 dentre outros). Esses estudos serão apresentados e discutidos no capítulo teórico.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa enfoca a construção do processo avaliativo em uma escola de idiomas, norteando-se pelas seguintes perguntas:

- a) Quais as concepções de professores e alunos da escola com relação à prática de avaliação de LE?
- b) Qual a percepção do professor João a respeito de sua concepção e prática de avaliação? Qual a percepção da pesquisadora a respeito da concepção e prática do professor João?
- c) Qual a percepção da pesquisadora como professora a respeito de sua concepção e prática de avaliação?
- d) Como se relacionam as experiências da pesquisadora como professora e aluna, e sua prática de ensino/aprendizagem/avaliação como professora de LE?

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, de natureza etnográfica, enfoco o processo avaliativo em uma escola de idiomas, partindo da análise da sala de aula, sendo dois os ambientes analisados: 1) sala de aula de espanhol em que a pesquisadora era a professora e 2) a sala aula de inglês do professor João, na qual a pesquisadora era aluna.² A triangulação dos dados coletados através dos diferentes instrumentos é um fator importante para que se tenha uma maior proximidade das características do contexto em estudo.

Neste estudo, a adoção da etnografia se justifica já que o foco está no processo, no significado das ações dos participantes, considerando seus pontos de vista, e pretende-se aprofundar a análise dos dados coletados buscando-se uma particularização do contexto e da situação. Esses procedimentos caracterizam um estudo de caso, pois se tem um sistema, um contexto de pesquisa bem delimitado, e enfatiza-se o conhecimento do particular.

Na seqüência, apresento o cenário da pesquisa, incluindo um breve perfil da escola, os sujeitos participantes e as avaliações aplicadas.

1.3.1 Cenário da pesquisa

Esta pesquisa focaliza o processo de ensino-aprendizagem de LE numa escola de idiomas. Até o momento, poucas pesquisas se dedicam a esse contexto tão importante apesar de representarem um amplo mercado de trabalho para os alunos egressos dos cursos de Letras, além

² Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos. Os perfis dos professores serão apresentados mais adiante.

de ser um importante contexto de ensino-aprendizagem de línguas pela sua grande difusão na última década, principalmente.

A escola em estudo — com 150 alunos entre crianças, adolescentes e adultos dos quais, 70% estão matriculados no curso de inglês — está situada em uma cidade do interior paulista e em um bairro de classe média. A escola também oferece cursos de espanhol, francês e italiano.

A instituição adota uma filosofia de ensino baseada no ensino de línguas atrelado a conteúdos culturais. Uma vez ao mês, um professor (geralmente convidado) ministra palestras sobre temas de interesse dos alunos, como por exemplo, culinária italiana e literatura inglesa, com o intuito de mostrar ao aluno que aprender a LE lhes permite ter acesso à literatura, à arte e à cultura em geral, além de comunicar-se com nativos em viagens, ouvir músicas e assistir a filmes na língua-alvo. Projetos interdisciplinares também são desenvolvidos com o intuito de trazer até o aluno uma realidade cotidiana de uso da língua, como, por exemplo, ao elaborar um cartaz sobre a utilização racional de copos plásticos na escola. Nesse exemplo, a LE é uma ferramenta para que o aluno se expresse nessa língua ao tentar conscientizar as outras pessoas a economizarem copos plásticos por uma questão de consciência e cidadania.

A coordenadora da escola, idealizadora desses projetos, acredita no bom resultado já obtido com esses trabalhos. A motivação dos alunos, bem como sua frequência e participação é expressiva, sendo necessária uma reserva de vagas para essas “aulas-palestras”.

As aulas regulares têm duração de 1 hora e 15 minutos distribuídas em dois dias semanais ou 2 horas e meia em um único dia. Os professores são orientados pela coordenação a sempre desenvolverem atividades de interesse dos alunos e não se restringirem apenas ao livro didático adotado.

Todos os professores da escola, incluindo a coordenadora, são formados em Letras com habilitação específica para o ensino de LE e afirmam dar aulas seguindo os princípios da abordagem comunicativa.

Os materiais didáticos adotados pela escola compõem-se de livros didáticos — desenvolvidos, segundo os professores e a escola, seguindo os princípios comunicativos — atividades extras produzidas pelos professores, como por exemplo, atividades com filmes, músicas, dentre outros materiais autênticos.

Nesse contexto, o sistema avaliativo compreende avaliação oral e escrita. Esta última é elaborada pelos professores conjuntamente em reuniões pré-agendadas; porém, nem todos os professores comparecem a todas as reuniões devido aos diferentes compromissos de cada um. A padronização/unificação das provas escritas foi uma tentativa — segundo a coordenadora — de homogeneizar as aulas já que cada professor mostra uma prática distinta em sala de aula, apesar de utilizarem o mesmo material didático, e de afirmarem dar aulas nos moldes comunicativos. A meu ver, a padronização das provas apresenta um lado positivo ao propiciar uma maior integração entre os professores no momento da elaboração dessas avaliações e permite um acompanhamento da coordenação da escola sobre o ensino. Enquanto professora, entretanto, não me agrada a idéia de ter que aplicar uma prova padronizada; com certeza, gostaria de poder adaptar a avaliação dependendo dos grupos de alunos. A idade dos alunos, por exemplo, é um fator importante que deve ser considerado no ensino, na escolha dos materiais e na própria avaliação. Portanto, a padronização das avaliações deve ser pensada considerando as particularidades de cada instituição, o número de alunos e o perfil dos mesmos.

A elaboração e a aplicação da avaliação oral ficam a critério de cada professor, sendo este livre para escolher o melhor procedimento, seja contar a história de um livro ou simplesmente responder algumas perguntas sobre o conteúdo do livro. Por um lado, as avaliações diferentes se

justificam na medida em que as aulas são diferentes. Entretanto, é importante lembrar que a intenção da coordenadora era a de padronizar as avaliações e, conseqüentemente, as aulas dos professores. Dessa forma, tanto a avaliação oral quanto a escrita deveriam ser padronizadas. Além disso, é difícil padronizar uma avaliação se as aulas ficam a critério de cada professor. Os objetivos de ensino deveriam ser os mesmos, incluindo as competências e habilidades a serem ensinadas, os quais seriam retomados na avaliação. No entanto, não há um planejamento de ensino que norteie o trabalho pedagógico na escola.

Por outro lado, as diferenças expressivas entre as avaliações orais se configuram, muitas vezes como um problema, já que cada professor aplica uma prova diferente, com critérios e objetivos variáveis e não muito claros. O fato de se deixar a escolha da avaliação oral a critério de cada professor pode ser interpretada como um não-reconhecimento por parte da instituição da importância dessa avaliação e/ou ainda como um desconhecimento de suas peculiaridades transformando-a em apenas uma formalidade, em um instrumento para dar uma nota. Em entrevista, a coordenadora afirma que em suas turmas não aplica prova oral, devido ao número reduzido de alunos (três ou quatro) não havendo necessidade desse momento formal, já que ela podia acompanhar o desempenho dos alunos diariamente. Nesse acompanhamento, a coordenadora/professora diz observar a pronúncia dos alunos, o modo como se expressa na LE, correção gramatical; no entanto, formalmente não há um acompanhamento em forma de anotações, muito menos em forma de um *feedback* aos alunos, o que seria esperado em uma avaliação contínua. Por outro lado, a professora não acredita que tal procedimento seja possível em uma turma de dez alunos, por exemplo.

Além do livro didático e da lousa, a escola oferece bons recursos para o professor, como, por exemplo, televisão, vídeo cassete, DVD, aparelhos de CD, computador, telão e retro-projetor, que estão à disposição dos professores sempre que necessário. Tais recursos são utilizados com

certa frequência por alguns professores enquanto que por outros, quase nunca. Mais uma vez, podem-se notar grandes diferenças entre a prática dos professores da escola, apontando para concepções sobre ensinar, aprender e avaliar distintas, que caracterizo mais adiante.

1.3.1.1 Os sujeitos

a) **A professora pesquisadora**

No período da coleta dos dados, a professora-pesquisadora tinha 23 anos e dava aulas de espanhol para duas turmas, porém, somente uma delas foi observada para o desenvolvimento deste trabalho. Trabalhou por 4 anos na escola em questão (2001 a 2004). Concluiu em 2004 o curso de Letras numa universidade estadual paulista. Durante os anos de 2001 e 2002, trabalhou como professora de espanhol numa escola de idiomas em uma cidade do estado de Minas Gerais e em 2003, lecionava espanhol para 7^a.e 8^a. séries do ensino fundamental em um colégio particular. Também era aluna de inglês do professor João, na mesma escola onde a pesquisa se desenvolveu. Acredito que a reflexão sobre a minha própria prática foi uma tarefa árdua, porém enriquecedora, que muito me ajudou no aprimoramento do meu trabalho em sala de aula.

Em minhas aulas, além do livro didático, trabalhava atividades extras com músicas, filmes e textos autênticos de interesse dos alunos. De maneira geral, o material didático supria as necessidades e interesses dos professores e alunos. Devido ao caráter atual das atividades propostas, o trabalho em sala de aula se desenvolvia de maneira divertida e interessante, tendo boa aceitação entre os alunos.

b) **O professor João**

O professor João, que também se graduou em Letras numa universidade estadual paulista em 1979, tinha 55 anos no período de coleta dos dados. Trabalhou na rede oficial de ensino até 1985, quando foi para a Inglaterra, onde morou por um ano e meio. Ao voltar ao Brasil, começou a trabalhar como professor de inglês em uma escola de idiomas e num colégio particular da cidade. Em 2000, foi contratado pela escola na qual este trabalho se desenvolveu. Quando soube da intenção da pesquisadora com relação a esse estudo, mostrou-se interessado e colocou-se à disposição para ajudar e colaborar com o que fosse necessário.

As suas aulas não seguiam um esquema prévio e oscilavam entre o uso do livro didático, bate-papos informais e atividades extras as quais o professor João poucas vezes trazia. Durante o semestre, incentivava os alunos a trazerem músicas e até filmes para serem trabalhados em sala. Quando algum aluno trazia uma música, por exemplo, o professor não sugeria nenhuma atividade e raramente havia alguma discussão sobre o tema da música; na maioria das vezes apenas ouvíamos as músicas no fim da aula para “relaxar”; algumas poucas vezes havia lacunas que deveríamos preencher com palavras e expressões da música. Os filmes também eram uma forma de entretenimento, pois o professor não propunha nenhuma atividade para ser desenvolvida antes, durante ou depois do filme.

c) Os alunos da professora-pesquisadora

A turma escolhida para participar da pesquisa cursava o 1º semestre do curso de espanhol regular. Os alunos aceitaram colaborar com a pesquisadora e até acharam “divertida” a idéia de ter um gravador em sala durante as aulas. O grupo era composto por sete adolescentes — 2 garotos e 5 garotas e todos cursavam inglês nessa escola. A faixa etária oscilava entre 16 e 19 anos. Esse grupo foi escolhido por ter sido o mais flexível e comprometido com a idéia de desenvolver a pesquisa.

d) Os alunos do professor João

A turma de inglês avançado do professor João era composta por quatro moças e um rapaz. Todos os alunos trabalhavam e, por esse motivo, muitas vezes não faziam as tarefas e/ou chegavam cansados para a aula. Os alunos aceitaram a idéia do gravador durante as aulas, porém, às vezes se sentiam um pouco inibidos com a sua presença; tal fato foi constatado observando o desempenho dos alunos durante as aulas gravadas e não gravadas. No entanto, podemos dizer que houve uma boa colaboração por parte dos alunos durante todo o semestre, permitindo a gravação das aulas e das avaliações orais, bem como respondendo aos questionários propostos pela pesquisadora.

1.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

a) Observação em sala de aula

Durante o 1º semestre de 2004, foram gravadas, em áudio, quinze aulas de inglês do professor João, quinze aulas de espanhol da professora-pesquisadora, assim como as avaliações orais dos alunos de ambos os professores. Foram entrevistados os demais professores e a coordenadora pedagógica da escola, o que contribuiu para uma melhor caracterização do contexto. A variedade de instrumentos de coleta se justifica na medida em que permite a triangulação dos dados e comparações ao longo da análise, visando a uma maior validade das conclusões.

Essas gravações foram importantes porque me permitiram um revisionamento das minhas aulas como professora e das aulas do professor João em busca de fatos e evidências que pudessem enriquecer a análise. Além disso, as gravações possibilitam uma análise mais completa,

a diminuição de deduções falsas e o tratamento de acontecimentos infreqüentes. As gravações em vídeo não foram possíveis nesse contexto devido à resistência de alguns participantes.

b) Entrevistas

Os quatro professores de inglês da escola foram entrevistados pela pesquisadora para um mapeamento de suas formações, concepções sobre avaliação e possível interesse em participar desta pesquisa. A partir dessa conversa pude definir mais facilmente o sujeito da pesquisa considerando o grau de interesse, a disponibilidade de horários e a empatia professor-pesquisadora. Em anexo, apresento as principais questões discutidas com os professores nas entrevistas.

c) Diários

Após as minhas aulas, eram feitos relatos das atividades propostas e da participação dos alunos, incluindo reflexões a partir das minhas percepções sobre a aula. O mesmo procedimento foi adotado para as aulas do professor João: após cada aula, anotava no diário minhas percepções e críticas enquanto aluna. No total, foram 20 aulas de cada turma registradas em diário.

Os diários com notas de campo estimulam a reflexão e permitem o acesso posterior a informações detalhadas sobre o contexto, sendo importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa desta natureza.

d) Avaliações dos alunos no contexto

Este item abarca as avaliações feitas pelos alunos de espanhol e pelos alunos do professor João.

A avaliação na escola era feita, como já disse, por meio de uma prova escrita e uma oral aplicadas bimestralmente. Além dessas duas notas, os professores eram incentivados a atribuírem notas para a participação dos alunos em sala e tarefas de casa; a aplicação de tal procedimento

ficava a critério de cada professor. Além disso, a escola não determinava um valor padrão para essa nota.

Foram analisadas as provas escritas dos cinco níveis de ensino existentes na escola no período da coleta dos dados. Em geral, as provas seguem o mesmo estilo, sendo constituídas de quatro partes: A, compreensão oral (*Listening*); B, exercícios gramaticais, em forma de lacunas para completar (*Grammar*); C, um texto ou um parágrafo, dependendo do nível, com exercícios de verdadeiro/falso ou perguntas sobre o texto (*Reading*) e D, produção escrita, sendo a proposta um parágrafo ou um diálogo, em geral (*Writing*). Predominam os exercícios na parte B (Gramática), sendo este em torno de seis ou sete do total de dez exercícios da prova. Para a prova oral, feita individualmente com o professor, era solicitado aos alunos que lessem algum livro paradidático ou um texto sobre o qual eram feitas perguntas. Em alguns casos, o professor também podia fazer perguntas sobre o conteúdo gramatical estudado no semestre.

A turma da professora-pesquisadora foi avaliada bimestralmente com uma prova oral e escrita e, no fim do semestre, com um trabalho alternativo, no qual os alunos deveriam elaborar cartazes de conscientização sobre o uso racional da água. Chamo esse trabalho de alternativo porque não fazia parte do planejamento da escola e surgiu de uma idéia da professora de trabalhar alguns temas importantes da realidade dos alunos em sala de aula. Antes da elaboração dos cartazes, os alunos assistiram a uma palestra sobre a água, sua importância e a reciclagem de materiais ministrada por um estudante de Biologia. Também leram um texto sobre esse assunto na LE que serviu de base para uma discussão e posterior desenvolvimento da atividade proposta como avaliação.

Esse trabalho, a meu ver, trouxe bons resultados já que foi um elemento motivador na sala de aula. Os alunos empenharam-se em buscar informações sobre o assunto para a elaboração dos cartazes. Em uma aula, foram trabalhados conteúdos lingüísticos necessários para que os alunos

pudessem desenvolver a atividade — linguagem da propaganda e imperativo, por exemplo. Por outro lado, a demanda de tempo para a realização dessa atividade foi um elemento complicador, devido ao fato de que não estava no planejamento do curso. Ao todo foram utilizadas três semanas de aula desde a palestra sobre o tema até a elaboração e entrega dos trabalhos.

Já a turma do professor João foi avaliada formalmente apenas no fim do semestre também por meio de uma prova oral e de uma escrita. Diferentes sistemas de avaliação podem ser explicados pelo fato de o grupo do professor João ser considerado “Avançado” e não se enquadrar, obrigatoriamente, no sistema regular de avaliação proposto pela escola. Para a prova oral, o professor pediu que os alunos escolhessem um livro entre as opções trazidas por ele (um para todo o grupo) para ser lido. No momento da avaliação, os alunos deveriam contar a história do livro para o professor. Este, por sua vez, também fazia perguntas pontuais sobre a história do livro. Essas avaliações serão analisadas no decorrer do trabalho.

Formalmente, nenhuma nota foi atribuída à participação dos alunos em sala de aula e tampouco às tarefas de casa — atividades do livro de exercícios — nesses dois contextos analisados.

e) Sessão de visionamento

Após a análise dos dados, fiz uma sessão de visionamento com o professor João numa tentativa de expor as minhas constatações e dar a oportunidade ao professor de se posicionar ao relembrar os fatos ocorridos durante o curso. Essa conversa com o professor foi muito enriquecedora pois pude comprovar e refutar algumas constatações feitas a partir dos dados coletados.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Neste primeiro capítulo, apresentei e justifiquei a escolha do objeto pesquisado, o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu bem como as perguntas de pesquisa que nortearam a análise dos dados. Caracterizei ainda a metodologia de coleta e análise dos dados, além dos instrumentos utilizados. No capítulo II, apresentei a fundamentação teórica que embasa esse trabalho e, finalmente, no capítulo III, a análise e discussão dos dados.

2 CAPÍTULO II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No capítulo I apresentei o problema de pesquisa, a justificativa para a escolha do objeto, a metodologia e o contexto de pesquisa. Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica deste trabalho.

2.1 A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Nos últimos anos, praticamente todos os métodos de ensino de línguas apresentaram como objetivo fazer com que o aluno fosse capaz de se comunicar na língua-alvo. No entanto, na década de 70, educadores passaram a questionar se eles estavam conseguindo atingir esse objetivo satisfatoriamente. Alguns começaram a observar que os alunos podiam produzir sentenças corretas gramaticalmente, mas inadequadas quando em um contexto fora da sala de aula. Outros começaram a perceber que, para comunicar-se efetivamente na língua-alvo, era necessário mais que conhecimento de estruturas e regras da língua. Em muitos casos, os aprendizes tinham conhecimentos das estruturas mas eram incapazes de colocá-las em uso, com um propósito de comunicar-se (Widdowson, 1978). Dessa forma, fez-se evidente que para comunicar-se, os aprendizes deveriam aprender algumas funções nessa língua, como pedir informações, convidar alguém para sair, entre outras, dentro de um contexto social (Wilkins, 1976, *apud* Larsen-Freeman). Nesse momento, tornou-se claro que para comunicar-se numa língua não basta ter conhecimento/competência lingüística, é necessária uma competência comunicativa (Hymes, 1971) que inclui o quando e onde dizer o quê e para quem. A definição de

competência comunicativa, porém, gerou controvérsias entre autores e, vale retornar a Chomsky e sua definição de competência para entender melhor esse conceito.

Na década de 60, Chomsky propõe sua teoria da gramática gerativo-transformacional e conceitua o conhecimento lingüístico como sendo composto por competência (*competence*) e desempenho (*performance*), considerando línguas como sistemas governados por regras e não afetados pelas variações sociais e situacionais, ou seja, o aspecto social e humano não influenciaria na língua. (Llurda, 2000). Chomsky desenvolve sua teoria considerando uma comunidade homogênea e um falante-nativo ideal. Para esse autor, competência é o conhecimento internalizado que o falante-ouvinte nativo ideal tem de sua língua (conhecimento tácito) e o desempenho (*performance*) se refere à produção, externalização dessa competência.

Em contrapartida, Hymes (1972) faz uma forte crítica à teoria de Chomsky e sugere um novo modelo de competência acrescentando o conceito de capacidade ou *ability*. Para Hymes, é necessário transcender as noções de competência perfeita, comunidade de fala homogênea e independência de fatores socioculturais presentes na teoria chomskiana. Esse autor introduz o conceito de competência comunicativa para definir todo o conhecimento e habilidade para o uso da língua que o falante-ouvinte possui abrangendo, além do conhecimento e a habilidade gramatical, também o conhecimento de fatores socioculturais, gerando uma conhecida citação sua: “Há regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis”.

Já na década de 80, Canale & Swain(1980) retomam o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes como base para o ensino e avaliação de línguas, apresentando um modelo de competência comunicativa que abarca três componentes: a competência gramatical (o conhecimento lexical e de regras morfológicas e sintáticas), a competência sociolingüística (as regras socioculturais de uso e as regras do discurso) e a competência estratégica (estratégias verbais e não-verbais de comunicação que visam compensar quebras e falhas na comunicação).

Em 1983, Canale reconfigura o modelo de 1980 e sugere que a competência comunicativa estaria apoiada em quatro competências: além das três já propostas — gramatical, sociolingüística e estratégica — o autor acrescenta a competência discursiva que se relaciona com o modo em que se combinam formas gramaticais e significados para construir um texto falado ou escrito, incluindo os conceitos de coesão (unidade de forma) e coerência (unidade de significado).

A partir de então, a necessidade de comunicação efetiva impulsionou o desenvolvimento de programas de ensino de LE baseados nos conceitos de uso da língua — o chamado movimento nocional-funcional que compreende o início do movimento comunicativo, pois esse programa ainda era criticado por segmentar a língua em funções e noções. Nessa época denominavam-se comunicativos esses programas que adotavam um conteúdo nocional-funcional, o qual, a princípio se norteava pelas necessidades dos alunos.

A abordagem comunicativa de ensino de línguas tenta operacionalizar o conceito de competência comunicativa. Segundo essa abordagem, o aprendiz deveria adquirir uma competência mais global, ou seja, habilidades que transcendem o conhecimento lingüístico isolado, o que lhe permitiria comunicar-se efetivamente e não aprenderia apenas um amontoado de formas lingüísticas descontextualizadas sem saber onde, como e quando utilizá-las adequadamente. A linguagem, dessa forma, passa a ser concebida como “um código contextualizado, usado em situações reais de comunicação cujo uso requer além de conhecimento de formas lingüísticas, conhecimento de regras de comunicação exigindo não somente formas gramaticalmente corretas mas também socialmente adequadas.” (Scaramucci, 1997, p.81) Tal princípio contraria as abordagens tradicionais ou estruturais de ensino que se fundamentavam em uma visão de linguagem como um código descontextualizado, formado de elementos que se combinavam dando origem a sentenças gramaticalmente corretas.

Ao contrário dos métodos behavioristas, a abordagem comunicativa tolera o uso da língua materna em sala de aula e os erros, que passam a ser importantes no processo de ensino/aprendizagem, pois são mostras do crescimento da capacidade de uso da língua.

Segundo Almeida Filho (1987, p.36), ser comunicativo

significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Além dos aspectos apontados por Almeida Filho, é importante ressaltar que, antes de tudo, ser comunicativo pressupõe ter uma visão de linguagem que priorize o sentido e um uso da linguagem como um comportamento social. A comunicação se efetiva na interpretação, expressão e negociação de significado caracterizando, assim, uma natureza colaborativa de fazer significado.

Essa abordagem, no entanto, também é alvo de críticas já que não considera alguns aspectos importantes inerentes ao ensino de línguas. Os aspectos sociais, os interesses e ideologias que subjazem o ensino devem vir à tona no processo de ensino-aprendizagem. Pennycook (1989), Peirce (1989) e Swan (1985) propõem reflexões interessantes e desmistificam a idéia de abordagem comunicativa como a cura de todos os males do ensino de LE.

Pennycook (1989) faz reflexões interessantes a respeito do ensino de língua estrangeira como, por exemplo, com relação à postura prescritiva dos métodos de ensino que determinam comportamentos sem considerar o contexto específico da sala de aula. O autor defende a não-neutralidade da língua e a natureza política do ensino. A língua é um instrumento de poder e controle e o seu ensino muitas vezes, pressupõe a manutenção do *status quo*, das desigualdades sociais. No caso do inglês, a expansão do seu ensino e conseqüentemente da sua cultura podem ser interpretadas como uma forma de manutenção da dependência dos países periféricos.

Swan (1985) em uma seqüência de dois artigos, discute aspectos da abordagem comunicativa, suas aplicações e concretizações em sala de aula. O autor questiona, por exemplo, a idéia da “tábula rasa”, ou seja, de que os aprendizes não têm ou não podem transferir habilidades da língua materna para a língua estrangeira e que, como uma criança, devem aprender tais habilidades. Essa crença não se sustenta, pois os aprendizes sabem, por exemplo, negociar significados em sua língua materna, faltando a eles, em língua estrangeira, conhecimentos específicos dessa nova língua como os lexicais. Swan discute também o uso de materiais autênticos ou produzidos/adaptados para o ensino de línguas. Segundo o autor, os materiais autênticos apresentam a vantagem de trazer até o aluno uma informação real, uma amostra da língua em uso. Por outro lado, os materiais produzidos “artificialmente” têm a função de transmitir itens lingüísticos específicos de uma forma controlada, dosada. O autor alerta também para o paradoxo do uso de textos autênticos, já que, apesar de o foco da leitura recair no sentido da mensagem, a dificuldade lingüística pode levar o aprendiz a deslocar o seu foco para o código, ou seja, o uso desses materiais deve ser dosado.

A partir de minha experiência em sala de aula, acredito que o uso de materiais autênticos traz além de amostra real de língua uma motivação maior para os alunos já que eles conseguem ver um uso futuro e prático para o ensino. No entanto, o seu uso excessivo além de deslocar o foco do aprendiz para o código devido às dificuldades que podem surgir, esse material exige um trabalho maior de preparação da aula pelo professor que, muitas vezes não tem tempo nem formação suficiente para trabalhar com esse tipo de material.

Swan (1985) aborda também a questão do uso da língua e da importância não somente do significado literal, que está no dicionário, mas do valor de uma sentença em um contexto, incluindo as regras de uso e de comunicação e a adequação, considerando que a uma sentença

pode ser atribuído mais de um significado dependendo da situação em que é proferida, ou seja, o significado da sentença se constrói na interação entre sua estrutura e a situação de uso. Assim, o objetivo do ensino comunicativo seria o de tornar os aprendizes comunicativamente competentes e não somente estruturalmente competentes.

Quanto à metodologia de ensino comunicativa, Swan critica a falsa dicotomia currículo funcional *versus* currículo estrutural — este último muito criticado com o advento do comunicativismo. O primeiro dita o ensino centrado no uso de formas, o valor comunicativo das estruturas, as funções e estratégias. No entanto, é necessário que o aprendiz tenha conhecimento lexical, estrutural para colocar em prática as funções aprendidas. Dessa forma, os dois currículos seriam complementares e não excludentes, considerando que para expressar significados, para operacionalizar funções, os aprendizes precisam de conhecimento do vocabulário, da sintaxe e, inclusive do sistema fonético da língua em estudo visando a uma otimização da comunicação.

O autor propõe duas questões a serem consideradas em relação a significado e forma: a) Quais palavras e estruturas são necessárias para expressar o significado X?, b) Quais significados precisamos ensinar para a palavra Y ou para a estrutura Z?

A artificialidade da comunicação em sala de aula bem como aquela presente nos materiais e na prática comunicativa em si é outro tópico abordado nesse artigo. Aprender uma língua não é o mesmo que usar essa língua fora da sala de aula. Existe um discurso típico da sala de aula e não se pode negar que haja uma comunicação mas, muitas vezes esta não se configura como uma comunicação genuína. Um certo grau de artificialidade é inerente ao ambiente da sala de aula. O mesmo se passa com atividades do tipo “role play” e de vazios de informação nas quais as informações são impostas, os alunos têm apenas que interagir de acordo com as informações já prontas, não é uma comunicação espontânea, genuína.

Peirce (1989) discute e critica a hegemonia do conceito de competência comunicativa como uma formulação de princípios que embasam o ensino de inglês internacionalmente. Assim como Pennycook (1989) agrega um caráter político à educação, ou seja, ensinar é um ato político.

A partir de uma experiência sobre o ensino de inglês na África do Sul, desenvolve princípios de uma abordagem chamada “pedagogia da possibilidade”, que desafia a desigualdade na sociedade em vez de perpetuá-la fazendo uma crítica à abordagem comunicativa.

Segundo o autor, a língua se configura como um lugar de organização social, de contestação política e social, onde construímos nossa subjetividade e identidade e é sobre esse conceito que o autor se apóia para criticar o conceito de competência comunicativa como difundido até então, isto é, competência comunicativa como sinônimo apenas de adequação, de conhecimento das regras de uso de uma língua.

Em suma, a pedagogia da possibilidade propõe uma reconceitualização do conceito de competência comunicativa, sendo esta mais que o conhecimento das regras de uso, de adequação; competência incluiria a capacidade de dizer e escrever o que é significativo para cada um, para ouvir o que é dito e o que está escondido por trás das palavras, para argumentar, persuadir, negociar, considerando língua como discurso, como algo socialmente e historicamente construído, mas ao mesmo tempo aberto à disputa. Dessa forma, a pedagogia da possibilidade assumiria diferentes formas em diferentes locais e deveria ser entendida com referência ao discurso histórico no qual se localiza.

Leung (2005) considera a competência sociolingüística o coração do conceito de competência comunicativa sendo “adequação/adequado” palavras-chave nessa perspectiva. Defende assim como Peirce, a necessidade de uma recontextualização do conceito de competência comunicativa. Essa necessidade advém do seu isolamento, da reificação do conceito de competência comunicativa como um recorte da realidade, um simulacro levado para a sala de

aula. Tal isolamento se deve, em parte, às idealizações feitas com relação ao falante nativo como alguém que tem um conhecimento completo sobre a sua língua, como uma fonte de conhecimento lingüístico e autoridade. Nessa perspectiva, ser proficiente em uma língua é desempenhar-se como um nativo dessa língua, considerando que um esse teria um conhecimento completo da sua língua. No entanto, devemos considerar proficiência como um conceito relativo, gradativo e dependente do propósito de uso futuro da língua (Scaramucci, 2000). Portanto, para se dizer que uma pessoa é ou não proficiente em uma língua, antes é necessário esclarecer qual propósito, que uso futuro da língua se tem em mente. Uma pessoa pode ser proficiente para ler textos técnicos em inglês e uma área específica e não ser proficiente para o uso no cotidiano, por exemplo. Em suma, não se deve falar em proficiência como um conceito absoluto, estático e sim como um conceito relativo que se relaciona à especificidade da situação de uso futuro da língua. Outro fator importante é a redução do social à interação em sala de aula. Considerando-se a importância do social, faz-se necessário a re-socialização do conceito para que competência comunicativa não signifique apenas um simulacro do falante nativo.

Como pode-se perceber, o conceito de competência comunicativa e os próprios princípios da abordagem comunicativa, como toda teoria, são alvos de questionamentos e críticas, o que a meu ver, é muito produtivo já que a onda de comunicativismo como a tábua de salvação para as questões de ensino-aprendizagem de línguas nos impede de ver suas falhas e fraquezas presentes em toda teoria e qualquer método. Muitas vezes o ensino comunicativo se apresenta como um dogma nos ambientes de ensino de línguas, especialmente nas escolas de idiomas, contexto deste trabalho, onde quem não é comunicativo, ou pelo menos, não se declara como tal, está fora do mercado, é isolado como um portador de doença infecciosa. Tal dogma é alimentado e suportado pela indústria de materiais didáticos que lançam livros com rótulo comunicativo — que vendem — mas, muitas vezes, o conteúdo do produto não corresponde ao rótulo da embalagem. Entre

tantas denominações e conceitos não muito claramente definidos, o professor se encontra num mar de dúvidas e incertezas quanto à sua prática na sala de aula, sem saber que rumo tomar. Em muitos casos, o professor termina por adotar um material comunicativo — quando não escolhido pela instituição de ensino — e se aventura, seguindo o plano proposto pelo livro independente do contexto de ensino.

2.2 A AVALIAÇÃO NUM ENSINO COMUNICATIVO

Nas seções anteriores discuti o conceito de linguagem, de competência comunicativa e de abordagem comunicativa com seus princípios e sua operacionalização no ensino de LE. Os desencontros entre teoria e prática são constantes quanto ao planejamento de um curso comunicativo, os materiais didáticos e a postura de professor e aluno em sala de aula. Com a avaliação não seria diferente. Talvez esse seja o momento dentro do processo ensino-aprendizagem no qual o professor tenha maiores dificuldades por não ter um “manual” a seguir, ou seja, no momento de planejar seu curso e de preparar suas aulas, o professor se apóia no próprio planejamento do livro didático. No entanto, no momento de avaliar seus alunos, as dificuldades emergem, já que as provas geralmente não vêm prontas das editoras.

Num ensino comunicativo, a avaliação deveria enfocar não só a precisão dos alunos como também a fluência dos aprendizes na língua alvo. Entretanto, essa questão é complexa e criou polêmica no meio educacional. Com tantas mudanças na abordagem de ensino, como fica a avaliação? Como avaliar um aluno num ensino comunicativo? Qual o foco de uma avaliação comunicativa? Dúvidas como essas geram mal-entendidos e confusões no ensino e avaliação de

alunos num ensino comunicativo causando injustiças e conceitos equivocados sobre a abordagem e seus princípios.

Muitos desses mal-entendidos provêm das mudanças na abordagem de ensinar, aprender e conseqüentemente avaliar uma aprendiz em LE. Como vimos, nas décadas de 60/70 o ensino de LE era regido por uma visão de linguagem formalista/estruturalista onde o foco do ensino e da avaliação recaíam sobre as formas lingüísticas, muitas vezes sem uma relação com uma situação real de comunicação. Na avaliação cobrava-se conhecimento, portanto, e não habilidade de uso da língua. Os testes avaliavam o conhecimento da língua de forma fragmentada, em habilidades. Nesse período, adotavam-se os testes de item isolados para avaliar separadamente as habilidades. Essa fase ficou conhecida como psicométrica estruturalista.

A partir da década de 80, com o desenvolvimento do movimento comunicativo de ensino de LE o qual se embasa em uma visão funcionalista de linguagem, enfatiza-se a linguagem como uma ferramenta para a comunicação; a linguagem é um código contextualizado que não deve ser fragmentado. Nessa nova fase, o que se busca, tanto no ensino quanto na avaliação é a integração de habilidades.

Além disso, o objetivo do ensino comunicativo é o desenvolvimento de competência comunicativa, conceito este que inclui o desempenho na LE além do conhecimento sobre essa língua, ou seja, a capacidade de se comunicar nessa língua. Segundo Canale & Swain (1980), esse desempenho está diretamente relacionado ao uso real da língua. Portanto, um teste de desempenho deve avaliar o nível de competência comunicativa do candidato.

Os testes de rendimento, de proficiência e de entrada podem ser de conhecimento ou desempenho. O primeiro tipo é muito comum nas abordagens de ensino com base estruturalista como o método conhecido como Gramática- Tradução, pois esse tipo de teste enfoca o conhecimento estrutural, lexical e gramatical da língua como estruturas isoladas. Por outro lado,

o teste de desempenho, como o próprio termo sugere, busca avaliar o desempenho do aluno na L-alvo, a sua competência comunicativa, em suma, a capacidade real de comunicação do aprendiz é avaliada em situações bem próximas as daquelas encontradas na vida real, fora da sala de aula.

2.2.1 A avaliação no contexto internacional

O cenário internacional apresenta uma vasta literatura sobre avaliação em LE como, por exemplo, os trabalhos de Morrow, (1979), Wesche (1983), Brown e Hudson (1998), Davies (2003), Lynch (2001), Hamayan (1995), Hughes (1989), Alderson e Wall (1993) entre outros.

Hamayan (1995) discute o uso de abordagens alternativas de avaliação. Essas abordagens se caracterizariam, segundo a autora, por apresentar uma visão holística de linguagem, ou seja, existe uma inter-relação entre os vários aspectos da linguagem, por basear-se em funções comunicativas e situações reais do dia-a-dia, promovendo, assim, uma avaliação mais holística do aluno e ainda, busca obter informações a partir de diversas fontes e meios como a participação do aluno em sala de aula. Esse tipo de avaliação permite que os alunos assumam uma maior responsabilidade sobre sua aprendizagem, pois as informações são fáceis de interpretar e compreender; para os professores, fornece informações que ajudam o professor a avaliar e redirecionar seu ensino. Uma avaliação alternativa também focaliza o processo da aprendizagem e não o produto, como o uso do portfólio, por exemplo.

Lewkowicz e Moon (1995) defendem que a avaliação não deve ser um processo de mão única, no qual apenas o professor participa ativamente; o aluno também deve participar desse processo através da auto-avaliação, por exemplo. Nesse momento, os alunos devem não somente

auto-avaliar seu desempenho na língua mas também entender por que cometeram um erro através da reflexão e de um feedback do professor. No entanto, essa prática não se faz muito comum nos ambientes escolares já que os professores têm medo de perder a autoridade ao dividir a responsabilidade sobre a avaliação com os alunos.

Como pode-se notar, há muitos estudos sobre avaliação em LE e novas abordagens para se avaliar os aprendizes, porém, na prática, são poucas as mudanças efetivas. A falta de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem e também, a falta de formação específica do professor atravancam a implementação de novas técnicas de avaliação.

2.2.2 A avaliação no contexto nacional

No contexto nacional, encontramos nos últimos anos vários trabalhos na que enfocam o tema da avaliação da linguagem (Scaramucci, 1997, 1999, 2000 para citar alguns; Belam, 2004; Rolim, 1998; Caldas, 2001; Batista, 2004; Avelar, 2001; Vigiá-Dias, 1995; Moraes, 2005 entre outros).

As avaliações em grande parte dos contextos de ensino/aprendizagem apresentam um caráter classificatório, que pretende apenas classificar os alunos a partir das notas obtidas nas provas verificando o que o aluno acertou e errou. Se o aluno não atinge a nota mínima para ser aprovado ele tem uma segunda chance, ou seja, ele pode fazer outra prova na tentativa de melhorar essa nota sem uma preocupação com a aprendizagem em si.

Dessa forma os alunos estudam para ‘tirar nota’ e não para obter conhecimento. Nessa perspectiva a prova apresenta três funções básicas: a prova é um instrumento promocional, um

índice de status do aluno e um instrumento de controle disciplinar nas mãos do professor (Scaramucci, 1999).

No entanto, a avaliação deveria ser vista como uma aliada dos professores e dos alunos na busca pelo conhecimento. Avaliar transcende o exercício de apenas constatar, verificar os resultados obtidos. Nesse caso, caminha-se em direção a uma avaliação diagnóstica que visse o conhecimento além da nota. A prova é um instrumento para coleta de dados sobre a aprendizagem. E é a partir desses dados que o professor pode tomar uma decisão com relação com relação a sua prática. Dessa forma, o professor pode rever conteúdos e tentar solucionar as dificuldades dos alunos (Xavier, 1999).

Scaramucci (1999) defende uma visão de avaliação como um elemento integrador entre o ensino e aprendizagem “considerando-se a relação simbiótica que mantém com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o poder que a envolve (*op.cit.* p.115), ressaltando-se assim, a relevância de estudos que enfoquem essa etapa do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a autora aponta alguns problemas quanto à avaliação como, por exemplo, a não-participação ativa do aluno no processo avaliativo e o estreitamento do conceito de *avaliar*, que, geralmente está associado a dar uma prova, o que enfatiza o erro e não a construção do conhecimento. Esses aspectos configuram uma avaliação classificatória corroborando Luckesi (1984) ao sugerir que na escola se pratica uma pedagogia do exame e não da aprendizagem; mas, o principal problema quanto à avaliação é, segundo a autora, a falta de objetivos específicos e critérios quanto à avaliação devido à falta de um planejamento bem elaborado, gerando, assim, uma avaliação subjetiva e injusta.

Rolim (1998), Caldas (2001) e Avelar (2001) direcionam seus estudos para o ensino de LE em contexto de Ensino Fundamental e Médio público.

Rolim (*ibid.*) investiga e caracteriza a cultura de avaliar inglês como LE de professores de ensino fundamental e médio em uma rede estadual de ensino e conclui que a avaliação ainda é vista de maneira reducionista, como um instrumento de controle disciplinar e sendo a prova escrita o centro do processo avaliativo e seu foco, o produto da aprendizagem. Outra questão importante é a falta de objetivos e critérios na avaliação confirmando Scaramucci (1999), acarretando uma avaliação subjetiva, injusta e autoritária; autoritarismo que, muitas vezes, se respalda na crença de professores e alunos de que todo o processo de ensino/aprendizagem/avaliação é de responsabilidade única do professor, relegando ao aluno um papel passivo, submisso no processo educacional.

Caldas (2001) trabalha com a implementação de uma vertente do ensino comunicativo de LE (inglês) com conteúdos de outras disciplinas em classes de Ensino Fundamental e Médio, enfocando os procedimentos de avaliação de rendimento dos alunos envolvidos. A autora se baseia nos referenciais teóricos da abordagem comunicativa de ensino/aprendizagem de LE e define a avaliação como

Um processo contínuo onde professor e alunos, em constante interação, sejam capazes de refletir sobre suas práticas percebendo, assim, suas dificuldades e necessidades e fazendo direcionamentos que os levem ao crescimento em direção aos objetivos que pretendem alcançar. (*op.cit.* p.41).

No seu estudo, a autora defende o uso de tarefas integrativas para avaliar os alunos, ou seja, tarefas que trazem recortes comunicativos, que são referenciadas em critérios e que devem avaliar o progresso do aluno a partir de objetivos ou um nível de desempenho desejado, pré-estabelecido e explicitado aos alunos. No entanto, apesar de tentativas de mudanças no processo de ensino/aprendizagem/avaliação, a análise dos dados demonstra uma incompatibilidade entre a abordagem norteadora das atividades de ensino-aprendizagem e o processo de avaliar. A avaliação pontual e formal continua tendo um caráter tradicional, ou seja, os alunos aprendem, ou

memorizam somente, para “tirar uma nota” na prova. A avaliação contínua e informal implantada carecia de critérios definidos e, por isso, perdeu-se na subjetividade.

Avelar (2001) desenvolve sua pesquisa numa escola de ensino médio e técnico onde implementa uma proposta de avaliação na qual professor e alunos deveriam refletir sobre suas ações e seus papéis no processo de ensino/aprendizagem/avaliação. Numa primeira fase da pesquisa, a pesquisadora buscou identificar as causas da desmotivação dos alunos quanto aos conteúdos utilizados em sala e concluiu que, entre as principais causas, estão a utilização de conteúdos estipulados pelo material didático, a falta de objetivos no ensino, a não atenção às necessidades e interesses dos alunos, além de uma avaliação promocional e discriminatória que não propicia um retorno e aprimoramento do ensino-aprendizagem. Numa segunda fase da pesquisa, ao implementar a nova proposta de avaliação, constatou-se que os alunos foram capazes de refletir sobre sua aprendizagem, questionando, inclusive o modo como foram avaliados num confronto de crenças e de pontos de vista. Desse modo, pode-se notar o poder da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, podendo contribuir efetivamente para a melhoria dos programas dos cursos tornando-os mais eficientes.

Como pode-se perceber, os contextos específicos de ensino/aprendizagem/avaliação variam mas, os problemas e incongruências se repetem, reflexo de uma cultura de ensinar/aprender/avaliar tradicional. As mudanças ocorridas quanto às abordagens de ensinar LE, por exemplo, dependem da qualidade da formação teórico-crítica do professor para que obtenham sucesso ao serem implementadas de forma efetiva e propiciando bons resultados.

Alguns estudos encontrados se dedicam à avaliação em LE em contexto universitário como, por exemplo, os trabalhos de Batista (2004), Belam (2004) e Moraes (2005).

Batista (2004) desempenha o papel de professor-formador num curso reflexivo com professores recém-formados cujo objetivo é refletir sobre a avaliação em LE e, conseqüentemente

sobre o planejamento, o método e o material didático de ensino devido à relação de dependência entre esses elementos e o poder da avaliação sobre os mesmos. O autor ressalta também a importância da formação reflexiva do professor, pois, ao adquirir novos saberes têm condições de teorizar sobre a própria prática, assumindo uma postura mais responsável e autônoma perante o seu trabalho e, no contexto desse estudo, sobre a própria prática avaliativa. Além disso, o próprio professor formador é influenciado pelo contexto já que também reflete sobre a sua própria prática enquanto formador.

Belam (2004) investiga a interação entre as culturas de avaliar de uma professora num curso de Letras e a de seus alunos numa universidade particular. Nesse estudo evidencia-se uma cultura de aprender e ensinar para a nota corroborando o que Luckesi (1984) chama de pedagogia do exame numa crítica às práticas avaliativas classificatórias na qual a prova se constitui como um único instrumento de avaliação, com o foco no produto e não no processo de aprendizagem. Essa prática está ainda, orientada ao fracasso do aluno, pois, simplesmente propicia a verificação de erros e acertos com vistas à aprovação ou reprovação, configurando uma visão tradicional de avaliação.

A autora se baseia em Romão (1998) ao distinguir uma perspectiva de avaliação tradicional como já descrita, de uma perspectiva progressista de avaliação na qual, a avaliação assume uma finalidade diagnóstica visando identificar as dificuldades dos alunos, num processo permanente, contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem sendo este, (re) direcionado segundo as necessidades diagnosticadas na avaliação.

Nesse trabalho, Belam conclui que todas as crenças identificadas no contexto apontam para uma visão tradicional do processo de ensino-aprendizagem de LE e destaca a necessidade de conscientização das crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem já que este é o ponto de partida para reflexões e mudanças na prática do professor.

Moraes (2005) caracteriza a cultura de avaliar de um professor de inglês LE em uma instituição privada de ensino superior. Para tanto, investigam-se as concepções de linguagem, ensino, aprendizagem que perpassam a prática dessa professora.

A análise dos dados mostrou contradições entre as concepções declaradas pela professora e aquelas identificadas em sua prática, como por exemplo, quanto à concepção de linguagem, declarada pela professora como uma visão sócio-interacional, mas, em sua prática, o que se identificou foi uma concepção predominantemente estruturalista. Essa questão é importante já que a concepção de linguagem é um dos conceitos-chave que caracterizam e diferenciam um ensino norteado pela abordagem comunicativa daquele guiado por uma abordagem tradicional, ou seja, não se constrói um ensino comunicativo pautado em uma concepção estruturalista de linguagem.

Partindo para o contexto específico das escolas de idiomas no qual se desenvolveu essa pesquisa, encontramos os trabalhos de Romero (1989) e Souza (2002) que tem como foco a avaliação.

Romero enfatiza em seu estudo a avaliação de desempenho oral comunicativo de aprendizes de LE, apresentando os principais instrumentos utilizados, como a entrevista face-a-face, exame com material gravado, discussões em grupos, entre outros e os principais problemas desses tipos de testes, especialmente quanto à validade e confiabilidade dos mesmos. A autora critica grande parte dos jogos e “role-plays” por não reproduzirem situações reais de comunicação. Apesar de se proporem a avaliar habilidades comunicativas, acabam avaliando conteúdos gramaticais e vocabulário. Outra questão importante na avaliação oral é a falta ou a grande variabilidade de critérios, gerando opiniões diversas sobre a mesma amostra; em suma, os principais instrumentos de avaliação oral se caracterizam pela artificialidade por não enfocarem o

uso real da língua. Tal situação é identificada no contexto em que se desenvolve esta pesquisa e será abordada no capítulo de análise dos dados.

Souza (2002) focaliza o ensino da produção escrita em cursos de línguas e as forças que influenciam esse ensino, dentre elas a avaliação, representada por uma prova final da própria escola e exames de proficiência em língua inglesa aplicados pela escola em questão. Os resultados nos mostram que, apesar de esses exames apresentarem uma concepção de linguagem mais próxima de uma abordagem sócio-interacionista, o efeito retroativo no ensino é pequeno, refletindo apenas o seu conteúdo em si, ou seja, a escrita. Essa concepção de linguagem não influencia a concepção nem o ensino de escrita da professora-sujeito, talvez pela própria crença de que, na abordagem comunicativa, toda a comunicação se dá através da fala em detrimento às outras habilidades e da visão de escrita como habilidade auxiliar no ensino-aprendizagem de línguas.

Outros estudos como os de Correia (2003), Lanzoni (2004) e Retorta (2007) enfocam o efeito retroativo de testes de entrada. Correia e Retorta utilizam a prova de língua inglesa no vestibular de duas universidades públicas enquanto que Lanzoni estuda o efeito retroativo de um exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês em candidatos a programas de mestrado em uma universidade pública. Os autores concluem que o efeito retroativo pode ter conseqüências positivas e negativas em professores e alunos. Além disso, o efeito retroativo não é determinista já que pode ter efeitos sobre uns e não sobre outros pois, há diversos fatores que influenciam no efeito além da prova em si.

Como se pode perceber, nos diferentes contextos apresentados — escola regular, ensino superior e escola de idiomas — questões referentes à avaliação do ensino-aprendizagem estão presentes e têm bases comuns, como conceitos equivocados sobre a abordagem de ensino, visão de linguagem incoerente com a abordagem de ensino, problemas que, na maioria das vezes, têm

origem na formação precária do professor a qual carece de embasamento teórico e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de poucos trabalhos enfocarem o contexto de escola de idiomas, os encontrados mostram grandes semelhanças quanto às questões de ensino com relação aos outros dois contextos apresentados. No contexto de escolas de idiomas, geralmente, não se exige uma formação específica do profissional que deseja dar aula; enfoca-se o conhecimento lingüístico do candidato, a vivência no exterior e deixa-se para um segundo plano uma formação teórico-crítica desse profissional a qual lhe permitiria uma postura mais autônoma em relação à sua própria prática em sala de aula.

3 CAPÍTULO III ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos dados e a discussão dos resultados deste estudo. Como afirmo no Capítulo I, a coleta dos dados ocorreu no primeiro semestre de 2004 em uma escola de idiomas no interior de São Paulo. Para a análise, me baseei nas entrevistas com os professores e com a coordenadora pedagógica, nas observações em sala de aula, nos diários nos quais descrevi as minhas aulas de espanhol e também as aulas de inglês do professor João, nos questionários respondidos pelos alunos e nas avaliações aplicadas.

Nas próximas seções, analiso os dados coletados por meio de cada instrumento e, também, discuto os resultados retomando as perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho.

3.1 A ESCOLA, OS ALUNOS E OS PROFESSORES.

A escola se localizava num bairro de classe média e tinha 150 alunos. Todos os professores, incluindo a coordenadora, aceitaram participar de uma entrevista oral e individual. Nessa entrevista, tentei levantar as percepções dos professores sobre suas concepções de ensinar/aprender/avaliar em LE.

O perfil profissional dos professores que trabalham na escola é muito semelhante; todos são formados em Letras com habilitação para o ensino de LE contrariamente de outras escolas de idiomas. A formação é muito valorizada nessa escola, sendo pré-requisito para admissão. Os candidatos são entrevistados pela coordenadora pedagógica e por um outro professor de inglês. Se aprovados começam a dar aulas, a princípio nos níveis mais básicos.

Vale ressaltar que, na maioria das escolas de idiomas, a formação específica para lecionar não é um requisito imprescindível nem muito considerado no momento da contratação dos profissionais. Em geral, a proficiência lingüística é o único aspecto avaliado. Não resta dúvida de que a proficiência lingüística é importante em abordagens comunicativas e em outras também, pois o professor é uma das principais fontes de insumo em sala de aula e o desenvolvimento da proficiência lingüística dos alunos depende, em grande parte da proficiência do professor.

Os professores da escola parecem se preocupar com a própria formação e aprimoramento profissional. Três professores, entre os quatro entrevistados haviam cursado em nível de pós-graduação disciplinas relacionadas ao ensino de línguas e duas professoras demonstraram interesse em ingressar como aluna regular no curso de Mestrado. No quadro a seguir, apresento um resumo dos dados sobre a formação dos professores.

PROFESSOR ³	FORMAÇÃO	IDADE	OUTROS CURSOS
Patrícia	Licenciatura em Letras, 1999 Universidade Pública	26 anos	Curso de 1 mês na Inglaterra
Marcela	Licenciatura em Letras, 1999; Universidade Pública.	28 anos	3 disciplinas como aluna especial: “Abordagens, Avaliação e Aquisição de LE.”
Camila	Licenciatura em Letras, 1999; Universidade Pública.	28 anos	1 disciplina como aluna especial: “Abordagens”
João	Licenciatura em Letras, 1979; Universidade Pública.	54 anos	—

³ Os nomes dos professores são fictícios para preservar suas identidades.

Tabela 2: Formação profissional dos professores.

Nas entrevistas, questionei os professores sobre suas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação em LE. Suas respostas foram muito parecidas, talvez, pela formação muito próxima e pelas semelhanças nas experiências profissionais vividas.

3.1.1 A entrevista com os professores

Todos os professores da escola foram entrevistados pela pesquisadora.

A professora Camila afirma,

“Adoto uma abordagem comunicativa em sala de aula, porém, mesclo atividades gramaticais, porém de forma contextualizada. Algumas vezes, utilizo sentenças isoladas para explicar tópicos gramaticais (...) aplico atividades de repetição, audiolingüais e, mesclo com uma abordagem mais tradicional.” (entrevista, 18/03/2004)

Nesse trecho da entrevista, pude notar uma confusão teórica e conceitual sobre abordagens de ensino. No seu discurso, pode-se inferir que há um receio da professora em admitir que ensina gramática e tenta justificar essa prática. Essa atitude da professora é comum entre os professores e, durante as entrevistas percebi até um pouco de insegurança dos professores ao falar sobre “esse assunto”.

No caso específico da professora Camila, o fato de utilizar exercícios gramaticais e alguns exercícios de repetição seriam vistos como atitudes “não comunicativas”, ou seja, para ela e para muitos outros professores, a abordagem comunicativa “não admite sistematização de gramática”. Em outro momento da entrevista, questiono sobre o que é avaliar, e, novamente, as respostas foram bem semelhantes.

“Avalio os meus alunos diariamente nas aulas observando o desenvolvimento do aluno continuamente nas quatro habilidades.” (João)

“Para mim, avaliar é ver como o aluno está evoluindo na aprendizagem. Adoto uma avaliação contínua: participação do aluno em sala junto com a avaliação oral ...formal... e também avalio as tarefas e atividades extras que contribuem para a avaliação escrita”. (Camila)

“A avaliação não tem um momento específico, é contínua. Avalio através das tarefas e da participação em sala”. (Marcela)

“80% da avaliação é diária” (Patrícia)

A professora Camila afirma que usa atividades em duplas como método de avaliação, além de diagnosticar dúvidas dos alunos pelas tarefas de casa.

Observando esses excertos das entrevistas poderia se concluir que os professores compartilham uma visão de avaliação formativa, processual contínua. A avaliação serviria, nesse caso, para diagnosticar dificuldades dos alunos, durante as aulas, nas tarefas, e na avaliação formal aplicada. Por outro lado, em nenhum momento a nota é mencionada. Quando questionei sobre a nota, os professores responderam que a avaliação formal serve apenas para “confirmar” a nota já atribuída na avaliação diária durante o semestre.

Na entrevista, os professores apontaram a necessidade de uma avaliação formal como nos excertos a seguir,

“Acho importante manter a avaliação formal porque os pais cobram isso assim como os alunos.” (Marcela)

“Os pais cobram isso [a avaliação] da escola. Os pais querem nota e os alunos mesmos querem prova” (Camila) *grifo meu*

“A avaliação formal obriga o aluno a estudar” (João)

Como apontam os professores, essa necessidade de uma avaliação formal, de uma nota é alimentada pela sociedade em geral. A nota ainda exerce um grande poder sobre pais, alunos e professores. E é ela quem move o processo avaliativo e, conseqüentemente, o ensino nessa escola. Há uma grande distância, um caminho a ser percorrido entre o que se pratica (avaliação de produto) e o que se deseja (avaliação contínua).

3.1.2 A entrevista com a coordenadora pedagógica

Entrevistei também a coordenadora pedagógica, que representa aqui a instituição. Quanto ao ensino, afirma que adota uma abordagem comunicativa com “ênfase na cultura e a ponte com a realidade” para guiar o ensino na escola.

É importante lembrar que a instituição da avaliação única foi uma tentativa de padronização do ensino já que, segundo a coordenadora,

“Os professores têm formações diferentes e é difícil partir da realidade de cada um. As aulas também devem ser semelhantes; há que se ter um parâmetro”.(24/10/2004)

Quanto à avaliação, declara que deve ser contínua, através da observação dos alunos em sala e a avaliação única é apenas para “fechar um ciclo”. Acrescenta que

“A nota final fica a critério do professor dependendo da observação em sala de aula; o professor tem um critério de variação [da nota], não é só a nota da prova”.

Observando esse excerto percebi uma semelhança entre os discursos da coordenadora e dos professores quanto aos procedimentos de avaliação. A avaliação oral, segundo a coordenadora seria dispensável, pois o acompanhamento diário seria suficiente para observar a pronúncia, a entonação, como o aluno reage com o imprevisto, etc. Acredita que esses aspectos são importantes para a comunicação e devem ser considerados numa avaliação oral, formal ou não.

3.1.3 Os questionários dos alunos

Nesta seção, apresento as respostas dos alunos sobre os seus objetivos com relação ao curso que freqüentaram, quanto às aulas as quais assistiam, suas concepções de avaliação e também sugestões e críticas feitas ao ensino oferecido. Este questionário foi respondido por 50 alunos de diferentes níveis dos quatro professores de inglês e pelos meus alunos de espanhol. Esse instrumento se contribuiu para uma análise de necessidade dos alunos.

Na primeira pergunta, o aluno deveria explicar quais eram as suas expectativas e objetivos com relação ao curso freqüentado.

Novamente, as respostas são muito parecidas e giram em torno da necessidade para o mercado de trabalho e também para comunicação em geral, como exposto nos excertos a seguir.

- 1) “Espero aprender a me comunicar bem em inglês, pois tenho o objetivo de viajar para exterior. Também me preparar melhor para futura prova de mestrado.”
- 2) “Sair falando fluentemente inglês e sair pronto para o mercado de trabalho”.
- 3) “Eu espero que o curso que freqüento reflita em boas propostas de emprego, facilidade na vida financeira e até mesmo que meus limites alcancem de repente o exterior”.
- 4) “Espero sair falando e entendendo inglês”
- 5) “Um bom futuro, porque eu acho que irei para Londres quando crescer e, então esse curso irá ser muito bom para o meu futuro”.
- 6) “Aprender inglês, com diversão, sem ser cansativo e guardar tudo em minha cabeça o que o professor falou e que as aulas não sejam cansativas”.
- 7) “Que eu saia formado, falando inglês e que no futuro eu possa ir aos Estados Unidos a procura de um emprego bom”.
- 8) “Eu espero o meu sucesso profissional, pois futuramente pretendo me formar e ser alguém”.
- 9) “Eu espero que eu saia do inglês falando como se fosse um americano”.

Os excertos acima ilustram as principais expectativas dos alunos quanto ao curso que freqüentam e quanto à língua que estudam. A língua para comunicação é um dos focos dos

aprendizes. “Falar fluentemente”, “falar como um americano” está entre os desejos dos alunos, entre suas expectativas.

No entanto, o que mais me surpreendeu nesses questionários é a crença de que o inglês é a “cura para todos os males”. Essa proficiência, esse domínio da língua como um nativo, é o que faria toda a diferença no seu futuro profissional; o inglês é a esperança de um futuro melhor, provido por um bom emprego, influência do processo mundial de globalização.

Outro aspecto presente nos excertos dos alunos é com relação à cultura de aprender inglês nas escolas de idiomas. O curso é visto como profissionalmente importante como o alunos mesmos declararam. Por outro lado, não existe a “cultura do trabalho” nesse ensino. O aprendizado deve ser algo divertido e é esse aspecto o mais explorado nas propagandas das escolas de idiomas. No excerto 6, fica clara essa intenção no discurso dos alunos, “aprender inglês com diversão, sem ser cansativo”.

Em quase todos os questionários, os alunos apontaram essa característica como essencial nas aulas. Na segunda questão do questionário, os alunos comentam os aspectos positivos e negativos das aulas e do professor.

- 1) Excelente professor, sabe dar aula muito bem, com um ensino divertido/variado (...)
- 2) “A aula do meu professor é muito boa, é uma aula bem animada, em que, todo mundo participa”.
- 3) “O professor é muito legal”.
- 4) “A aula é 10, o professor é show, a gente aprende brincando”.
- 5) “Aspectos positivos: dá muitas atividades divertidas, que não fazem dormir na aula”.

Como explicitado nos excertos acima, a diversão e a descontração durante as aulas são pontos valorizados pelos alunos. Não resta dúvida de que “aprender brincando” é bem mais interessante para grande parte do público das escolas de idiomas. Mas, e o professor? O professor também compartilha dessa crença e então, como preparar-se e como preparar essas aulas? Muitas

vezes, ao preparar minhas aulas, passava um bom tempo pensando em atividades divertidas. Na sala dos professores, ouvi comentários do tipo “minha aula não está muito legal porque não tem nenhum jogo ou brincadeira”. Não creio que a aula de línguas deva ser enfadonha, monótona, até mesmo pelo tipo de interação, especialmente numa abordagem comunicativa. O meu alerta é quanto ao exagero em relação a esse aspecto e suas conseqüências para o ensino. Em alguns momentos da aula não cabem brincadeiras, e os alunos podem subestimar tanto as aulas quanto os conteúdos levando tudo na brincadeira. Por outro lado, a preocupação dos professores é muito grande. Se não for divertida, os alunos não vão gostar, não vão querer fazer ou vão reclamar que o professor é chato. Em resumo, o professor, nesse contexto, muitas vezes precisa ser um “show man” para garantir os alunos e o seu emprego. Essa atitude descrita acima evidencia um equívoco quanto ao ensino comunicativo. Grande parte de professores e alunos acreditam que aprender línguas nessa abordagem é aprender brincando, “quase sem querer”, sem nenhum esforço do aluno, com enfoque na linguagem oral, ou seja, abordagem comunicativa nos ensina a “falar” uma outra língua. Cabe aqui retomar o trabalho de Peirce (1989) onde o autor critica o conceito de competência comunicativa como difundido atualmente. Segundo o autor, aprender uma língua estrangeira é construir uma subjetividade uma identidade nessa língua e não somente saber as regras de uso e falar adequadamente. Competência, nessa perspectiva inclui a capacidade de dizer o que é significativo para cada um e não apenas repetir e usar formas adequadas sem saber o que está por trás dessas formas.

Ainda nesse mesmo questionário pergunto aos alunos o que entendem por avaliação. Como era esperado, as concepções, geralmente retratam uma cultura de avaliar classificatória, com foco no produto da aprendizagem, na nota. No entanto, em alguns excertos identificamos traços de uma avaliação diagnóstica e de auto-avaliação.

- 1) “Avaliar seria dar uma nota pelo trabalho, apresentação de alguém, dar uma nota para o produto final”.
- 2) “Ver que nível a pessoa está quanto à matéria que foi dada”.
- 3) “A avaliação é um jeito que a escola pode ver se nós estamos ou não aprendendo. A avaliação, “às vezes quando não estudamos tiramos notas ruins (sic) mas vendo isto tentamos melhorar ao máximo.”
- 4) “Avaliar significa testar sua capacidade, sua memória”.
- 5) “É ver o que se aprende com o passar dos dias, vendo as tarefas, o aluno dentro da sala, e as avaliações da escola”.
- 6) “Avaliar é verificar o índice de aprendizado ou nível do que é desejado e foi obtido”.
- 7) “Avaliar alguém é saber o que ela aprendeu durante as aulas”.
- 8) “A questão de avaliação compreende analisar e apresentar um parecer sobre algo”.
- 9) “Entendo que avaliar seja estar atento a cada avanço na aprendizagem de seu aluno, diariamente”.
- 10) “Quando eu escuto a palavra avaliação logo me vem na cabeça o sentido de prova”.

Observando os excertos dos alunos, pude notar a força da concepção de avaliação como produto da aprendizagem, com foco na nota e na maioria das vezes, essa nota é obtida a partir de uma prova escrita. No excerto 10, fica claro o estreitamento do conceito de “avaliar” a aplicar uma prova (Scaramucci, 2000). Essa concepção ainda está arraigada à cultura de avaliar dos alunos e professores. Avaliar implica “testar”, “verificar” a aprendizagem para dar nota e é ela a grande preocupação dos alunos, é ela que motiva os alunos a estudar mais ou menos, como declarado no excerto 3. A partir da declaração do aluno entendo que ele estuda mais para melhorar a nota e não para aprender mais.

Por outro lado, nos excertos 5 e 9 notei uma concepção de avaliação como processo no qual coletam-se informações de forma contínua sobre a aprendizagem dos alunos. A análise dessas informações permitiria ao professor redirecionar o seu ensino. No excerto 5, além de uma

visão de avaliação como processo, a prova não é o único nem o principal instrumento de avaliação.

No excerto 6, o termo “verificar” me remete à Luckesi (1990) que discute qual é a prática da escola, a verificação ou a avaliação da aprendizagem. Segundo o autor, a “verificação” é um conceito estático, que reifica a aprendizagem e compreende a obtenção, análise e síntese dos dados, no entanto, não implica mudanças. Já “avaliação” é um conceito dinâmico e avaliar, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto avaliado levando a uma tomada de decisão. Assim, o termo verificar utilizado pelo aluno nesse excerto, evidencia a prática escolar, a cultura de avaliar vigente.

Os dados apresentados até agora, contidos nas entrevistas com os professores e nos questionários dos alunos caracterizam o cenário onde os dados foram coletados.

3.2 AS OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA

As observações em sala compreendem as gravações em áudio de 15 aulas do professor João e 15 aulas da professora-pesquisadora, além das anotações feitas em forma de diários após as aulas. Esses dois instrumentos me auxiliaram, pois me permitiram refletir sobre vários acontecimentos do cotidiano da sala de aula.

3.2.1 As aulas e as avaliações de espanhol

O grupo de alunos de espanhol era composto por sete jovens e cursavam o primeiro nível de espanhol. As aulas eram às segundas-feiras, com duração de 2 horas e 30 minutos e um intervalo de 15 minutos.

3.2.1.1 O material didático de espanhol

O material didático de espanhol é composto pelo livro do aluno e pelo livro de exercícios, o qual apresenta, ainda, um resumo da gramática de cada unidade. O livro do aluno apresenta 11 unidades que, por sua vez, se dividem em quatro lições sobre o mesmo tema, mas com propósitos e atividades diferentes. Antes de cada unidade, há uma seção introduzindo o tema da unidade, uma espécie de pré-aquecimento geralmente apenas com imagens como uma pré-contextualização do tema. A primeira lição enfoca a capacidade de compreensão dos alunos, apresentando textos que contextualizam os recursos lingüísticos tais como vocabulário relacionado ao tema da unidade, formas gramaticais necessárias para que o aluno possa expressar-se e que necessitarão para realizar uma tarefa. Na segunda lição, encontramos aspectos formais da língua que preparam os alunos para fazer as tarefas da lição seguinte. A terceira lição é o núcleo da unidade, e é — segundo os autores — nessa lição que os alunos exercitam ao máximo sua competência comunicativa integrando as quatro habilidades: falar, ouvir, escrever e ler para a realização da tarefa proposta. A quarta lição encerra a unidade propondo atividades e textos que trazem aspectos culturais de diferentes países de língua espanhola com o intuito de

desenvolver uma consciência intercultural nos aprendizes. Os textos podem ser poesias, folhetos turísticos, trechos de jornais, revistas, cartas, etc.

Analisando esse material, pode-se dizer que ele se fundamenta numa visão de linguagem como uma ferramenta para a comunicação social, onde as habilidades estão integradas e o uso da língua está ancorado pelo contexto no qual as situações se passam fora da sala de aula. Desse modo, a adequação social é de grande importância no desenvolvimento das atividades não desconsiderando a importância do conhecimento lingüístico, da forma, embora este não seja o foco principal do material. O próprio livro traz materiais de fontes diversas, os que não foram produzidos para o ensino de LE, são materiais que os aprendizes encontrariam no dia-a-dia de uso da língua, como folhetos turísticos, textos jornalísticos, etc.

3.2.1.2 As avaliações de espanhol

a) A avaliação escrita

Os alunos de espanhol foram avaliados também com provas escrita e oral. Nesta seção, descrevo e analiso uma avaliação de cada tipo.

A prova escrita se compunha de cinco atividades. A primeira apresentava um texto no qual algumas palavras foram suprimidas e os alunos deveriam completá-las ao escutar a fita. Na seqüência, baseado nesse texto, os alunos tinham que responder a três perguntas de compreensão, sendo duas dissertativas e uma em forma de teste; nesta última o aluno dava sua opinião sobre a situação proposta no texto anterior. No segundo exercício, o aluno deveria escrever um texto descrevendo a própria família. No terceiro os alunos tinham que escrever sobre os costumes

espanhóis dos quais se lembravam. No quarto exercício, havia o perfil de duas pessoas e os alunos deveriam imaginar um diálogo entre elas. Finalmente, no último exercício, os alunos estariam conectados à Internet em uma sala de bate papo e tinham que escrever um pequeno perfil para que as outras pessoas tivessem informações sobre eles.

Analisando essas atividades propostas para a avaliação formal, creio que elas são adequadas ao nível lingüístico dos alunos e contempla os temas e conteúdos trabalhados em sala de aula até o momento da avaliação. Todas as situações propostas podem ser classificadas a meu ver como “tarefas comunicativas”, pois se aproximam de situações reais, que poderiam ser encontradas facilmente pelos alunos no dia-a-dia. Na verdade, essas atividades, especialmente a última – na qual os alunos deveriam escrever seu perfil para a Internet – são mais que tarefas comunicativas pois, elas realmente significam para os alunos, há uma relação sócio-cultural, não são apenas funções comunicativas que estão colocadas à prova. Os alunos criam uma relação de subjetividade e identidade com essa língua estrangeira (Peirce, 1989).

Classifico essa avaliação como um teste comunicativo, pois ele integra habilidades — como compreensão oral e escrita e produção escrita — é pragmático, envolve o uso de língua natural em um contexto verbal e situacional (Wesche, 1983).

Para a correção dessas avaliações de desempenho, a professora considerou primeiramente os objetivos de cada questão, a adequação da linguagem empregada, o uso do vocabulário explorado em sala de aula e também a precisão das formas lingüísticas já estudadas durante as aulas. Todas as questões tinham o mesmo valor pois o nível de complexidade era semelhante.

Após a correção das provas, avalio positivamente, como professora, os resultados alcançados pelos alunos. De modo geral, eles conseguiram desempenhar as tarefas propostas, atingindo os objetivos de cada uma. Observando as provas, pude detectar algumas dificuldades dos alunos, todas relacionadas aos conteúdos gramaticais estudados. Esses problemas foram

gerados, talvez, pela falta de sistematização de conteúdos na lousa, motivo de reclamações dos alunos. Não adotei esse procedimento porque acreditava que a sistematização trazida pelo livro era suficiente. Além disso, tive receio de não ser comunicativa ao sistematizar a gramática na lousa, receio também detectado nas entrevistas orais com os outros professores da escola. Esse episódio corrobora a idéia de que a reflexão do professor sobre a prática é um processo extremamente importante para o seu desenvolvimento profissional. O contato com teorias é o primeiro passo para um processo reflexivo mas não é suficiente. A auto-observação da prática, muitas vezes, evidencia questões que merecem ser repensadas e as teorias — competência teórica — é o embasamento dessa reflexão.

b) A avaliação oral

Os meus alunos foram avaliados oralmente no mesmo dia da avaliação escrita. Os alunos estavam um pouco ansiosos, mas tentei tranquilizá-los adiantando que a prova seria um bate papo sobre um tema já abordado em sala. A prova foi feita individualmente e os alunos falaram em média por 4 a 5 minutos — tempo máximo pré-estipulado.

Para essa avaliação, delimiti três temas sobre os quais os alunos deveriam falar: a) meu melhor amigo, b) meu cantor favorito ou c) a pessoa com quem eu gostaria de me casar. Os alunos sorteavam um papelzinho aleatoriamente e descreviam essa pessoa. Os temas foram escolhidos considerando-se os temas discutidos durante as aulas e os conteúdos estudados.

Em geral, iniciei com um bate papo informal em LE antes da prova para que o aluno ficasse mais relaxado. Em seguida, os alunos sorteavam o papel e deixei que eles falassem. Praticamente não interrompi as suas falas e não fiz correções durante a prova. Em alguns momentos fiz perguntas sobre a pessoa descrita para ajudar o aluno e até para dar mais autenticidade à situação já que numa conversa entre amigos existe uma interação, um diálogo e

não um monólogo. Acredito que essa avaliação foi coerente aos objetivos de ensino e, conseqüentemente às interações e atividades propostas durante as aulas. as

Analisando as avaliações, creio que os alunos se desempenharam bem, considerando o nível em que estavam. Eles conseguiram se comunicar, se expressar satisfatoriamente na LE, empregando adequadamente as estruturas lingüísticas aprendidas.

3.3 AS AULAS E AS AVALIAÇÕES DO PROFESSOR JOÃO

As aulas de inglês ministradas pelo professor João se davam às segundas e quartas-feiras e tinham duração de 1 hora cada. É difícil descrever uma aula típica desse professor já que as mesmas não mantinham muita regularidade quanto à sua organização. Em algumas aulas o professor utilizava apenas o livro didático, em outras trabalhava tópicos gramaticais com atividades extras, por exemplo. Por outro lado, algumas rotinas se repetiam. No início da aula, sempre se falava sobre o fim de semana, ou sobre as novidades de cada um. Esse bate-papo não tinha um tempo pré-determinado, podia durar de cinco minutos até quase toda a aula.

3.3.1 O material didático de inglês

Algumas aulas são conduzidas pelo livro didático (apenas o livro do aluno). O livro abrange as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e expressão escrita), além de sistematizar os tópicos gramaticais. O livro é composto por 12 unidades

temáticas subdivididas em lição A e B, que se complementam. Como aluna da turma, posso afirmar que os temas são de grande interesse, oferecendo oportunidades de discussão que favorecem o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e comunicativas. Entre os temas propostos estão educação e ensino, cidades, família, valores pessoais, etc.

Segundo os autores do livro didático da escola (Jack Richards & Chuck Sandy), esse material é voltado para estudantes de inglês que já tenham alguma proficiência na língua e que necessitam ampliá-la para discutir e compreender textos em inglês; aumentar o seu domínio da gramática; ampliar seu conhecimento e uso do vocabulário, falar inglês fluentemente (sem pausas e quebras na comunicação); falar inglês adequadamente, ou seja, usar um padrão de pronúncia e gramática durante a comunicação. O livro apresenta predominantemente exercícios estruturais, e, muitas vezes descontextualizados.

Observando mais atentamente o material, percebi que o mesmo se apóia em uma visão de linguagem como um código descontextualizado e proficiência aparece como um conceito absoluto, baseado no conhecimento do falante nativo ideal; proficiente, nessa perspectiva, é ter conhecimento sobre a língua, dominar suas estruturas. Essas concepções de linguagem e proficiência são típicas de uma visão formalista/estruturalista da língua que caracterizou os anos 50/60, a qual apresentava a língua dividida em componentes lingüísticos — fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas. Atualmente, acredita-se na relatividade do conceito de proficiência, ou seja, em graus de proficiência e não mais proficiência como um conceito único, monolítico.

O livro apresenta temas que suscitam a discussão entre os alunos mas ainda apresenta foco na forma e exercícios de fixação de estruturas lingüísticas.

3.3.2 As avaliações

Como descrevi no Capítulo I, a avaliação formal dos alunos era feita bimestralmente através de provas escrita e oral. Na turma do professor João, as avaliações eram aplicadas apenas no final do semestre por ser um curso avançado com foco na conversação. Nesta seção analiso as avaliações orais e escritas aplicadas.

a) A avaliação oral

No final do semestre fizemos uma avaliação oral e uma escrita. Para a avaliação oral, lemos um livro, no entanto, não houve nenhuma orientação do professor quanto aos objetivos da leitura.

A prova era feita individualmente e podíamos contar a história ou esperar que o professor fizesse as perguntas. O tempo de duração da prova não era pré-determinado; alguns alunos demoravam quinze minutos e outros, trinta e cinco. Creio que esta é a primeira evidência da falta de critérios do professor ao avaliar, pois tal atitude implica condições diferentes de prova entre os alunos. As avaliações orais foram gravadas e analisando-as posteriormente, percebi que as interações eram bem semelhantes entre os alunos avaliados. Em geral, o professor perguntava, o aluno respondia e, a partir dessa resposta ele prosseguia com as perguntas.

Comparando as aulas à avaliação, creio que o tipo de interação é muito semelhante. No entanto, em sala de aula, o uso da LE não era exigido sempre, em muitos momentos a aula transcorria em LM gerando um descompasso entre ensino e avaliação. Além disso, no que diz respeito aos propósitos da avaliação oral, essa prática não condiz com os objetivos de uma abordagem comunicativa a qual o professor diz se afiliar, pois, segundo essa abordagem o uso real da língua estaria em evidência. Nessa prova, a capacidade de memorização foi privilegiada já

que o aluno deveria contar a história do livro incluindo informações pontuais como nomes e datas. Durante a prova, o professor adotou critérios de correção que enfocavam aspectos estruturais da língua como a pronúncia, o uso do vocabulário e de estruturas gramaticais. Em nenhum momento, o professor avaliou considerou o uso real da língua nessa atividade.

Após a avaliação, o professor fez alguns comentários a respeito das avaliações dos alunos e disse que esperava um melhor desempenho. Apontou um problema lingüístico presente nas avaliações e disse que os alunos deveriam se expressar mais em inglês durante as aulas, mesmo em conversas informais. Os comentários do professor e a mesma nota (8,0) para todos causaram um impacto um pouco negativo e desmotivante entre os alunos, pois estes se sentiram incapazes de realizar aquela atividade naquele momento, além da sensação de que o professor realmente “deu” a nota aos alunos. Uma das alunas afirmou que não se preocupava com a nota e não considerava essa nota como um reflexo da sua habilidade. Esse fato, a meu ver, evidencia a falta de credibilidade causada pela falta de critérios na avaliação.

A meu ver, essa avaliação aplicada deixa a desejar em dois requisitos básicos para um bom teste — a validade e a confiabilidade — imprimindo um caráter extremamente subjetivo, com critérios variáveis e desconhecidos pelos alunos. Como afirmei anteriormente, a leitura não era direcionada pelo professor, ou seja, não havia objetivos desde a fase de leitura do livro.

Acredito que um livro possa ser um ponto de partida interessante para uma prova oral, a questão é como usá-lo, o que e como explorá-lo. Adotar um livro ou mesmo um texto como ponto de partida para uma discussão entre os alunos, me pareceria mais adequado ao contexto de ensino. Nesse caso, o tema do livro suscitaria uma interação entre o grupo e uma real produção dos alunos em LE.

b) A avaliação escrita

Essa avaliação foi elaborada pelo professor João era composta por quatro exercícios. A primeira atividade apresentava um texto em inglês com um quadro de vocabulário para consulta. Havia duas atividades de compreensão do texto; uma com perguntas e respostas em português e outra com perguntas e respostas em inglês. No segundo exercício havia um pequeno fragmento que tratava da visão de literatura e a pergunta sobre o texto era justamente qual era essa visão presente no fragmento; a resposta deveria ser dada em português. No terceiro exercício, deveríamos escrever sentenças sobre o que fariam de forma diferente em suas vidas e no último exercício tínhamos que escrever uma propaganda, como um anúncio sobre nós mesmos. O próprio exercício trazia uma lista de adjetivos a serem usados.

Como aluna, considerei a prova fácil, não adequada ao nosso nível de conhecimento. As atividades eram relativamente simples e nas duas primeiras, não tínhamos que produzir nada nem em português nem em inglês já que a atividade era de compreensão, e deveríamos somente identificar as informações no texto.

No terceiro exercício havia um modelo de estrutura a ser seguido (orações condicionais) e tínhamos que usar aquela estrutura para escrever as sentenças. Apenas no último exercício creio que tínhamos um pouco mais de liberdade já que escrevemos sobre nós mesmos. Em primeiro lugar, creio que houve uma subestimação da competência dos alunos já que o insumo apresentado exigia um conhecimento bem inferior àquele apresentado pelos alunos. A meu ver, essa prova foi uma tentativa de amenizar, de compensar o nosso mau desempenho na prova oral.

3.4 DISCUSSÃO DOS DADOS

3.4.1 A escola, os alunos e os professores.

Nas seções anteriores deste capítulo, analisei os dados coletados em cada um dos instrumentos adotados: as entrevistas orais com os professores e com a coordenadora, os questionários respondidos pelos alunos, as aulas gravadas em áudio e os diários escritos sobre as mesmas, além das avaliações orais e escritas dos alunos.

Nesta seção, triangular os dados e contrastar as informações fornecidas por cada instrumento em busca de uma maior credibilidade da análise apresentada. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

A primeira pergunta de pesquisa enfoca *Quais as concepções dos professores e alunos da escola com relação à prática de avaliação em LE?*

Como apresentei na análise dos dados, os professores e a coordenadora foram entrevistados pela pesquisadora e os alunos responderam a um questionário para que se obtivesse um panorama das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação em LE, e tomo por base esses documentos para traçar algumas considerações.

Apesar de o foco deste trabalho recair sobre a avaliação em LE, é importante que se considerem também as concepções de ensino e aprendizagem devido à relação simbiótica existente entre ensino-avaliação. Esses dois momentos devem ser orientados pelos mesmos

objetivos criando coerência entre ensinar e avaliar. Em muitos contextos, como vimos, o planejamento de ensino é algo apenas burocrático. (Scaramucci, 2000/2001)

Nas entrevistas os professores afirmam que adotam uma abordagem comunicativa, ou pelo menos, tentam ser comunicativos em sala de aula. No entanto, sentem-se inseguros em alguns momentos, como, por exemplo, ao ensinar gramática nessa abordagem. Na verdade, o que se nota é uma confusão conceitual sobre o que é abordagem. Uma das professoras declara que faz uma mescla de abordagens em sala de aula e que aplica “atividades de repetição, audiolingüais e uma abordagem mais tradicional” (entrevista, Camila)

O que se pode perceber é que grande parte dos professores apresenta uma visão dogmática, determinista de abordagem, na medida em que há uma rotulação, uma polarização de atividades como determinantes da abordagem. Dessa forma, tudo o que é gramatical remeteria a uma abordagem tradicional; se há repetição, é audiolingüal. Muitas vezes, a abordagem é determinada metonimicamente, ou seja, um tipo de atividade determinaria uma abordagem o que não me parece adequado, coerente, já que, segundo Almeida Filho (1999, p. 12)

a abordagem, filosofia, ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua, linguagem e língua estrangeira, de ensinar e aprender uma nova língua.

Dessa forma, não é um tipo de atividade por si só que determina toda uma abordagem, embasada pelos componentes constitutivos apresentados por Almeida Filho (*op.cit*). São necessárias mudanças na visão de linguagem, por exemplo, para que mudanças efetivas ocorram no nível do ensino. Sendo assim, ao afirmar que faz uma mescla de abordagens, a professora Camila parece confundir diferentes conceitos. Como apresentei, a abordagem é determinada por diferentes visões de linguagem, língua, ensino/aprendizagem, ou seja, é incongruente mesclar diferentes visões de um mesmo conceito.

Ainda com relação ao ensino de gramática, é necessário ressaltar que a competência gramatical é um dos quatro componentes da competência comunicativa (Canale e Swain, 1983). Segundo os autores, todos os componentes teriam a mesma importância para o desenvolvimento de competência comunicativa e, portanto, devem fazer parte do ensino.

Refletindo sobre os excertos acima, notei que existem ainda confusões conceituais quando o assunto é abordagem de ensino mesmo entre aqueles com um grau de formação na área de ensino de línguas, que possuem competência teórica, como entre os participantes desta pesquisa.

Com relação à avaliação, as declarações dos professores são muito semelhantes entre si e evidenciam uma prática de avaliação formativa, diagnóstica, processual.

Essas declarações dos professores me levaram a acreditar que, realmente essa prática fosse comum, recorrente na escola. Dessa forma, a avaliação funcionaria como um elemento integrador entre ensino e aprendizagem (Scaramucci, 1999); o foco recairia sobre a aprendizagem e não simplesmente sobre a nota, ou seja, o foco estaria no processo de aprendizagem, com vistas a acompanhar o desenvolvimento dos alunos e não no seu produto: a nota.

Como já vimos, diversos autores dissertam sobre a avaliação e contrapõem uma avaliação somativa, que visa à nota, a uma avaliação diagnóstica, que visa à aprendizagem em seu processo. (Luckesi, 1984; Hoffmann, 1991; Xavier, 1999/2000; Scaramucci, 1999/2000). Uma avaliação diagnóstica visa ao conhecimento, dessa forma, a prova é um instrumento para coleta de dados sobre a aprendizagem, permitindo ao professor identificar os erros e dificuldades dos alunos e tentar solucioná-los. Ao contrário, a avaliação somativa, classificatória, visa a notas, a prova é um instrumento para a nota e o professor, geralmente, não tem tempo hábil para rever conteúdos, seguindo com o cronograma, numa prática estática apenas de verificação da aprendizagem, sem nenhuma reflexão sobre os resultados.

Analisando os dados das entrevistas com os professores, entretanto, pode-se notar, em alguns excertos uma tensão entre avaliação contínua e avaliação formal, representada quase sempre por uma prova. Esses dois tipos de avaliação podem e devem coexistir em sala de aula já que retratam momentos diferentes no processo de ensino-aprendizagem e são complementares. A avaliação contínua mostra o processo de progressão do aluno e a prova apresenta um resultado pontual desse ensino. Essas duas avaliações devem estar em sintonia, ser coerentes entre si.

Em suma, observando as declarações dos professores nas entrevistas, percebi que existe uma consciência de que avaliar envolve outros procedimentos além de aplicar uma prova formal. Além disso, as declarações dos professores sugerem uma prática avaliativa menos autoritária, contínua, focada no processo da aprendizagem permitindo uma reflexão do professor sobre o seu ensino, sobre o andamento da sua prática em sala de aula. Os professores reconhecem a importância desse processo no desenvolvimento do aluno e inclusive, colocam a prova em um segundo plano justificando o seu uso devido à cobrança dos pais e dos alunos.

Essas conclusões corroboram alguns estudos como os de Scaramucci (1999) ao criticar o reducionismo recorrente na sociedade que associa avaliar a dar uma nota. Tal pensamento leva os professores e a escola a verem a avaliação como apenas um “instrumento promocional, índice de status do aluno e até mesmo como uma forma de controle disciplinar”. Os alunos, por sua vez, estudam porque têm que tirar nota; esta, desvinculada de qualquer preocupação com a aprendizagem em si. O aluno não se interessa em rever sua prova com o professor, saber o que errou e por que errou. Por outro lado, nota não deve ser descartada, pois, com já discutido anteriormente ela se constitui como um indicador da aprendizagem, porém, não deve ser o único como na maioria dos contextos. A nota da prova formal deve ser triangulada com outras fontes de informação do professor. A observação em sala, outras atividades propostas, lição de casa, etc.

Em entrevista com a coordenadora da escola questionei a questão da padronização das avaliações e o argumento apresentado é o de que seria uma tentativa de padronização das aulas. A coordenadora justifica essa atitude considerando que existiriam formações diferentes entre os professores. No entanto, não creio que a formação seja um argumento válido nesse caso já que, todos os professores têm a mesma formação acadêmica, na mesma instituição de ensino superior e três deles se formaram no mesmo ano, com exceção do professor João que havia se formado há mais tempo. Creio que não a formação em si, mas as experiências de cada um enquanto aluno e professor de línguas sejam diferentes, ou seja, culturas de ensinar/aprender línguas e que influenciariam diretamente na prática do professor em sala de aula.

Quanto á prática dos professores, observando as aulas de cada um, pode-se dizer que havia grandes discrepâncias entre a prática de cada um deles, percebidas inclusive pelos alunos ao trocar de professor no fim de cada semestre. Dessa forma, a padronização não exercia um efeito retroativo nos professores, pelo menos não de forma expressiva, já que mesmo com as avaliações únicas cada professor seguiu dando sua aula da mesma forma como faziam anteriormente a esse processo.

As concepções da coordenadora são muito parecidas às dos professores e evidenciam uma prática de ensino nos moldes comunicativos. No entanto, a sua prática não observada e não há como dizer se o seu discurso se concretiza na prática de sala de aula. Quanto à padronização das avaliações escritas, inconscientemente a coordenadora faz referência ao poder do efeito retroativo da avaliação no ensino já que essa medida foi uma tentativa de padronizar o ensino e as aulas.

Os alunos responderam a um questionário e a partir dos excertos é possível traçar algumas considerações.

A primeira pergunta enfocava as expectativas dos alunos quanto ao curso que freqüentavam e à língua que estudavam. As respostas são muito semelhantes e apontam para a necessidade de se aprender inglês para conseguir um bom trabalho.

Duas afirmações representam bem a expectativas dos alunos. “Falar fluentemente” e “Falar como um americano”. Através delas pude captar a concepção de saber uma língua recorrente entre os alunos, a de que aprender uma língua é falar como um nativo, concepção esta alimentada pela falsa idéia de que um nativo tem o domínio completo do idioma. Essa concepção corrobora a idéia de Leung (2005), ao defender uma reconceitualização do conceito de competência comunicativa já que este foi reificado como um recorte da realidade devido, em grande parte, às idealizações com relação ao falante nativo ideal. Em outras palavras, idealiza-se o falante nativo como uma fonte de conhecimento e autoridade e, portanto, deve ser imitado, colocado como alvo do ensino como no excerto 9. Nessa perspectiva, falar fluentemente seria desempenhar-se como um nativo.

Como comentei anteriormente neste trabalho, o advento da globalização nos anos 80, e a rede mundial de computadores — a Internet — impulsionou a expansão do ensino de línguas, especialmente o inglês, gerada pela necessidade de maior comunicação mundial. No entanto, hoje em dia, essa necessidade me parece um tanto quanto inflada desde um ponto de vista comercial. É necessário distinguir-se até que ponto essa necessidade é real ou se converteu em uma jogada de marketing para atrair alunos para as escolas de idiomas. Creio que seja pertinente considerar ainda, como defende Pennycook (1989), que a expansão do ensino de inglês contribui para a manutenção da dependência dos países periféricos, ou seja, a língua é um instrumento de poder e, como tal, pode contribuir para a manutenção do *status quo* das desigualdades sociais entre países desenvolvidos e periféricos.

3.4.2 O professor João e a avaliação

A segunda pergunta de pesquisa enfocava *“Qual a percepção do professor João de sua concepção e prática de avaliação? Qual a percepção da pesquisadora a respeito da concepção e prática do professor João?”*.

Para responder a essa pergunta, tomo por base as declarações do professor na entrevista oral — cujo roteiro se encontra na seção de anexos — as observações em sala de aula trazidas pelo diário e nas aulas gravadas durante o semestre e também tentei obter algumas informações através de uma sessão de visionamento. Nessa sessão, o objetivo era contrastar as minhas hipóteses levantadas durante a análise com a visão do professor. No entanto, acredito que a falta de percepção e de consciência do professor sobre a sua prática como um todo obstruíram o trabalho. Na seqüência apresento e discuto algumas informações colhidas pelos instrumentos de pesquisas e algumas da sessão de visionamento.

Antes de tratar especificamente sobre a avaliação, julgo necessário retomar o ensino na perspectiva do professor João. Pela entrevista com o professor, pela observação em sala de aula e pelos bate-papos informais com o professor, pude levantar alguns aspectos interessantes sobre a sua prática de ensino.

Em primeiro lugar, o professor parece não ter muita consciência sobre a sua abordagem de ensino e de avaliar e o que isso implica na sua prática. Quando perguntei a ele qual a abordagem de ensino adotava em sala, sem titubear, me respondeu que a abordagem comunicativa norteava sua prática. No entanto, ao observar as suas aulas, notei que havia um estreitamento do conceito do que é ser comunicativo; o caso do professor João, tal estreitamento se dá pela crença de que o

foco da abordagem comunicativa é a oralidade e a cultura do país no qual a língua em questão é falada.

Quanto aos objetivos das aulas o professor afirmou que o principal era falar, com correção de pronúncia que o curso tinha um objetivo “prático”, que, nesse caso, era o de conseguir se comunicar. Quanto ao papel da cultura no ensino, o professor reforçou que sempre tentava buscar algo da sua vivência no exterior para trazer para a sala de aula.

Durante o curso quase não houve produção escrita nem como lição de casa. Quando questionado sobre essa escassa produção escrita dos alunos, o professor argumenta comparando o ensino e LE ao de LM na medida em que se uma pessoa estuda uma LE há três anos, é como se ela estivesse na 3ª. série do Ensino Fundamental, portanto é dessa forma que deveria escrever. Dessa forma, acredita que a produção escrita viria num estágio posterior, de forma gradativa. Nesse ponto, identifiquei uma concepção de ensino tradicional, que não considera variáveis sociais, o conhecimento de mundo do aluno no ensino-aprendizagem de LE. As idéias de um aluno de 18 anos não serão as mesmas de uma criança de 9 anos somente porque estuda uma LE há 3 anos, e, conseqüentemente, ele não escreveria como uma criança.

Quanto à produção oral dos alunos — o que seria o foco das aulas segundo o próprio professor — avalia positivamente a participação dos alunos mas critica aspectos gramaticais mal utilizados e destaca a importância da gramática na comunicação. Após a prova oral o professor já havia feito essa crítica aos alunos. Creio que a gramática, assim como o vocabulário, seriam o foco do ensino do professor.

A partir dessas informações trazidas pelos dados, se evidencia uma visão de linguagem formalista/estruturalista, na qual a linguagem é fragmentada, “é um código descontextualizado, formado de elementos que se combinam dando origem a sentenças gramaticalmente corretas” (Scaramucci, 1997). Dessa forma, o foco do ensino, ainda recai sobre as formas lingüísticas,

sobre o ensino de vocabulário com ênfase no modo como essas formas se combinam. Nos dados coletados, percebe-se claramente essa preocupação do professor, contrariando sua declaração anterior de que adotava uma abordagem comunicativa de ensino. Sua prática contradiz sua declaração na medida em que as visões de linguagem presentes são diferentes, não são conciliáveis.

No que diz respeito à avaliação oral, o professor confirmou que o foco era o conteúdo do livro e avaliava a colocação verbal, erros de pronúncia, o detalhismo ao narrar a história do livro. Tal afirmação corrobora o que eu já havia afirmado anteriormente quanto à valorização da capacidade de memorização dos alunos em detrimento do uso real da língua.

Analisando as aulas e os objetivos do professor quanto à produção oral dos alunos e há uma incongruência entre as aulas e a avaliação oral. O professor insiste que o foco do seu ensino é a expressão oral e a comunicação, no entanto, a avaliação oral privilegia a capacidade de memorização e o uso de estruturas formais da língua.

Quando questionei sobre o motivo do uso do livro, o professor se justifica dizendo que tinha a intenção de despertar o interesse dos alunos pela leitura e de ter contato com a língua. Creio que a segunda intenção é válida, no entanto, a primeira não se sustenta, pois, o professor mesmo reconhece que os alunos não tinham tempo para estudar, nem para ler livros durante o semestre. A meu ver, como aluna, inclusive, a leitura se tornava um fardo e não um prazer como pretendia o professor.

No diário, relato o “mau” desempenho dos alunos numa das provas orais e a queixa do professor com relação a esse episódio. O professor atribui esse fato à falta de tempo e de dedicação dos alunos ao estudo da língua. Essa justificativa me parece em parte inadequada. Por um lado, os alunos realmente se dedicavam pouco ao estudo, muitas vezes não faziam as lições, mas, por outro lado, um ótimo desempenho numa situação real de comunicação não ajudaria

muito numa avaliação oral na qual informações específicas de um livro, ou seja, a capacidade de memorização, são tão exigidas.

Em suma, pode-se dizer que o professor João ainda apresenta uma percepção muito ingênua das suas concepções de ensino-aprendizagem-avaliação; eu diria que essa percepção estaria num nível pouco consciente. Não senti durante a sessão de visionamento uma abertura por parte do professor para que eu pudesse expor mais efetivamente as hipóteses da minha análise e, talvez essas críticas não fossem bem recebidas pelo professor.

Pelo que foi exposto e analisado acredito que o conhecimento teórico do professor é constituído pelo que foi aprendido em sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional. No entanto, creio que a influência mais evidente é a do discurso de outros professores, e também divulgado pela mídia sobre novas tendências em ensino de LE. Em bate-papos informais com o professor, notei claramente essa influência ao me perguntar sobre “coisas” que tinha ouvido falar. A questão é que, nesse “telefone sem fio”, conceitos são distorcidos, mal interpretados quase sempre inconscientemente.

Observando a prática do professor João, vejo claramente a importância e a necessidade da reflexão sobre a própria prática como um caminho para a tomada de consciência do professor sobre seu trabalho. Não resta dúvida de que a reflexão somente não é garantia de que mudanças se efetivem mas já é um primeiro passo nesse processo.

3.4.3 A professora-pesquisadora e a avaliação

Nesta seção, retomo e discuto os dados analisados referentes à terceira pergunta de pesquisa que norteou este trabalho. Essa pergunta enfocava “*Qual a percepção da pesquisadora como professora a respeito de sua concepção e prática de avaliação?*”.

Assim como procedi na seção anterior com o professor João, retomo alguns aspectos da aula da professora-pesquisadora em contraste com a sua avaliação.

Quanto à abordagem de ensino, sempre tentava seguir os princípios da abordagem comunicativa por acreditar — ou porque fizeram com que ela acreditasse — que era a mais adequada e eficiente para se atingir o objetivo principal do ensino nessa abordagem: fazer com que os aprendizes se comunicassem na L-alvo. No entanto, da mesma forma como o professor João, a professora também sofreu influência dos discursos que circulam na sociedade. Consequentemente suas concepções e prática estavam permeadas por mal-entendidos conceituais.

Um exemplo evidente era o receio em sistematizar conteúdo gramatical na lousa por acreditar que era “errado” e que se fizesse isso estaria sendo tradicional. Tal atitude foi uma das queixas dos alunos sobre a aula e o que, de certa forma os prejudicou no momento da avaliação. Esse fato ilustra bem um mal entendido conceitual, muito comum entre os professores a respeito da abordagem comunicativa.

Quanto à avaliação, num questionário declaro uma prática avaliativa pautada mais em meus desejos que na realidade da sala de aula. Declaro que,

“A avaliação é um processo que o professor utiliza para medir o nível de aprendizagem dos alunos dentro de uma escala pré-determinada. A partir da avaliação (diária e/ou formal em uma data), o professor reconhece o nível de aprendizagem e quais os principais problemas e dúvidas dos aprendizes. Tal processo reflete os conhecimentos ensinados e devem ser coerente com a abordagem adotada pelo professor. Ao final do bimestre/semestre/ano é atribuída uma nota que representa o nível de aprendizagem de cada aluno. A avaliação pode se dar por diversas modalidades: através de provas

escritas, orais, lições de casa e participação diária do aluno durante as aulas”.
(questionário, 30/03/2004)

Nesse questionário, a professora mostra ter uma concepção de avaliação diagnóstica e contínua. No entanto, nesse mesmo questionário a professora atribui “julgar”, “emitir juízo de valor”, como sinônimos de avaliar. Esses sinônimos são indícios de uma avaliação somativa, arbitrária, focada no produto da aprendizagem e centrada no professor se a o processo se encerra na atribuição de uma nota. Avaliar é mais que julgar, este é o primeiro passo de um processo que deve ser contínuo, redirecionador do ensino a partir das informações colhidas nas avaliações.

Por outro lado, observando a minha prática avaliativa, creio que consegui fazer um trabalho de diagnose com os alunos pelo menos após as provas, revendo conteúdos e sanando as suas dúvidas. No entanto, assim como entre os outros professores da escola, a avaliação diária, contínua, ficou apenas no discurso.

Com relação às provas, creio que consegui me aproximar dos princípios da abordagem de ensino desejada e declarada. Comparando as aulas às avaliações pode-se dizer que os objetivos do ensino e da avaliação estavam em sintonia, ou seja, a avaliação retomava os conteúdos ensinados buscando avaliar a competência comunicativa dos alunos, objetivo do ensino.

3.4.4 A aula do João e a aula da professora-pesquisadora

Nesta seção, tento traçar um paralelo entre a prática do professor João e a minha prática enquanto professora. Acredito que essa reflexão tenha sido enriquecedora, pois ao observar a prática do outro consegui identificar práticas e comportamentos semelhantes. Nesse momento retomo a quarta pergunta de pesquisa que questiona “Como se relacionam as experiências da

pesquisadora como professora e como aluna e sua prática de ensino/aprendizagem/avaliação como professora de LE?”.

Responder a essa pergunta é uma tarefa árdua já que estão envolvidas diferentes experiências e pontos de vista.

Antes de iniciar este estudo, obviamente tinha uma visão somente como aluna da aula do professor João e considerava sua aula um modelo a ser seguido. O material era interessante, as aulas também e as avaliações eram adequadas, nunca havia reclamado sobre nenhum aspecto da aula. Em suma, eu apresentava uma atitude passiva quanto à aula. Porém, ao observar mais atentamente a dinâmica da aula, atrelado às leituras sobre ensino/aprendizagem e avaliação, percebi que a aula estava aquém dos meus objetivos enquanto aluna e um pouco distante da minha prática enquanto professora. De um lado, enquanto professora, tentava sempre melhorar minha prática baseada nas teorias com as quais estava tendo contato durante o meu curso de formação. De outro, enquanto aluna, esperava que a prática do professor João se aproximasse da minha a qual eu acreditava ser a mais adequada, mais eficiente. Em alguns momentos tentei impor a minha vontade sobre a do professor — atitude não muito profissional e ética. Na verdade, após o início deste estudo, não consegui me desvencilhar do papel de pesquisadora quando aluna. O olhar crítico me acompanha sempre em qualquer aula que eu participe.

Mas voltando aos fatos, como professora, eu alimentava uma imagem um pouco idealizada sobre a minha prática, que em alguns aspectos não correspondia à realidade. Nesse ponto, a observação da aula do professor João foi muito importante, pois, foi a partir das críticas que fiz sobre a aula dele é que consegui identificar falhas na minha própria prática. Um desses aspectos, várias vezes relatado no diário das aulas do João, era a monopolização da fala durante a aula. Esse fato passou a me incomodar desde o início da observação das aulas já que, numa abordagem comunicativa, os alunos têm um papel mais ativo em sala e o professor deixa de

ocupar um papel central na interação. No entanto, ao observar minha aula notei que, muitas vezes, também monopolizava a interação, tomava o turno dos alunos. A partir de então tentei me controlar, me vigiar, tentando evitar tal fato, mas ainda isto é recorrente em minha prática.

Outro fato que era invisível a mim mesma na minha aula era a repetição dos enunciados dos alunos em sala e que me incomodava na aula do João. Esse fato ficou evidente em minha aula na análise da interação. Como apresentei, essa era uma forma de avaliação inerente à interação, corrigia a pronúncia, entonação, através desse procedimento. Olhando por esse ponto de vista, compreendi que essa atitude tinha um propósito pedagógico, mesmo que inconscientemente.

Quanto à organização da aula, sem dúvida, na minha, havia uma organização maior dos conteúdos e uma distribuição melhor do tempo destinado a cada uma das atividades. Sempre busquei desenvolver as habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita nos aprendizes concomitantemente, apesar de privilegiar às vezes a produção oral. Tentava também encontrar propósitos nas atividades e até deixar claro para os alunos quais eram e para que estavam desenvolvendo essa atividade.

No momento da avaliação, tentei ser mais criteriosa, traçando objetivos e observando se havia coerência entre os conteúdos ensinados e avaliados, situação bem diferente daquela encontrada na avaliação do professor João, já que sua avaliação não tinha quase nenhuma relação com o que havia sido abordado em sala de aula. Antes da correção das avaliações estabeleci alguns critérios de correção para cada questão baseando-me nos objetivos da mesma. É importante ressaltar que encontrei algumas falhas na minha avaliação ao analisá-la posteriormente durante o desenvolvimento deste trabalho; no entanto, acredito que foi um grande avanço enquanto professora preparar uma avaliação como a aplicada naquele momento.

Como professora e como pesquisadora, acredito que esses aspectos levantados são importantes e contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto profissional. Não resta dúvida

de que a reflexão sobre a prática é que nos permite um olhar crítico sobre nós mesmos, e foi esse olhar que me permitiu ter mais consciência sobre o meu trabalho e efetivar mudanças que julguei interessantes.

A seguir, retomo os resultados da análise dos dados e traço algumas considerações sobre esse trabalho, incluindo suas contribuições e limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmei anteriormente neste trabalho, as escolas de idiomas representam uma parcela expressiva dentro do ensino de línguas no Brasil. No entanto, as pesquisas que enfocam a avaliação nesse contexto ainda são poucas. Tais estudos se justificam na medida em que esse contexto abriga um grande contingente de professores de com diferentes formações e níveis de conhecimento.

Esta pesquisa se desenvolveu em uma escola de idiomas no interior de São Paulo e teve como foco o processo avaliativo dos alunos embora tenha analisado também as concepções de ensino e sua prática, na medida em que ensino e avaliação são inseparáveis. A professora pesquisadora e o seu professor de inglês foram os sujeitos participantes. Os demais professores da escola, a coordenadora pedagógica e os alunos também participaram e contribuíram para um mapeamento desse contexto.

Os dados foram coletados em entrevistas orais, questionários, gravações das aulas em áudio e diários escritos após as aulas e de visionamento. Nesta pesquisa, não foi possível a gravação em vídeo das aulas por resistência dos alunos o que configura uma limitação nesse tipo de pesquisa já que outros aspectos na e da sala de aula poderiam ter sido observados e analisados. Como pesquisadora atuava nos dois cenários em estudo — a sala de aula do professor João onde era aluna e como professora na minha sala de aula de espanhol. A interação entre esses dois cenários foi enriquecedora na medida em que me permitiu refletir sobre a minha prática como professora a partir das experiências vividas como aluna de inglês.

Na análise dos dados constatei que apesar de os professores declararem que adotam uma avaliação diária, contínua e diagnóstica, a prática ainda revela a nota como a grande preocupação

de pais, alunos e dos próprios professores movendo todo o processo de ensino/aprendizagem na escola. A prova continua sendo a forma mais comum de avaliação dos alunos e a falta de critérios para avaliar é o principal problema, especialmente na prova oral. Dessa forma, pode-se depreender que a cultura de avaliar na escola de idiomas é a mesma que nas escolas regulares, públicas e privadas.

Observando a minha prática e a do professor João, consegui perceber aspectos convergentes e divergentes do nosso trabalho os quais serviram de subsídio para minha reflexão. Esse trabalho reflexivo enquanto aluna, professora e pesquisadora me fizeram compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem em si a partir de diferentes perspectivas e pude assim, efetivar mudanças na minha prática como professora.

Creio que as reflexões desenvolvidas neste trabalho podem ajudar outros professores que atuam em escolas de idiomas e mesmo em outros contextos de ensino de LE, estimulando a reflexão sobre as questões levantadas e sobre outras que possam surgir na prática de cada um. A avaliação é um momento que gera dúvidas para o professor tanto para aqueles que não possuem uma formação específica para o ensino de LE quanto para os que possuem um curso de graduação em Letras, por exemplo.

A falta de formação específica dos professores é também um ponto importante a se pensar. Treinamentos no nível de “técnicas para dar aula” não promovem o desenvolvimento do professor. Ele aprende as técnicas e as aplica em sala de aula, no entanto, diante de qualquer problema, o professor não sabe por que uma atividade não repercutiu o efeito esperado. A formação baseada na reflexão sobre a própria prática, sem dúvida, é a melhor opção para o melhoramento da qualidade do trabalho do professor e deve ser incentivada entre os profissionais da área.

Por outro lado, deve-se considerar que em muitos lugares não se encontram com facilidade professores formados. Nesse caso, uma possível solução seria a implantação de pesquisas colaborativas entre coordenador-formador e os professores em busca de um aprimoramento profissional.

É importante ressaltar também que o fato de o professor ter uma formação em Letras não garante que ele tenha uma boa proficiência lingüística, aspecto importante para o ensino de LE em uma abordagem comunicativa. Muitos egressos dos cursos de Letras sentem-se inseguros quanto a sua proficiência lingüística para dar aulas. Muitas vezes, esses profissionais buscam cursos de aperfeiçoamento em escolas de idiomas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, J.C. e BERETTA, A. *Evaluating Second Language Education*. Cambridge University Press, 1992.
- ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Exámenes de idiomas: Elaboración y evaluación*. 1 ed. Madri: Cambridge University Press, 1998.
- ALDERSON, J.C.; WALL, D. "Does washback exist?" In: *Applied Linguistics*. v. 14 n. 2. OUP, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M.E. de *Etnografia da prática escolar*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- ATKINSON, D. "Toward a sociocognitive approach to second language acquisition." In: *Modern Language Journal* 86, IV, 2002.
- AVELAR, S.L.T. *Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp. 2001.
- BACHMAN, L. F. "What does language testing have to offer?" In: *TESOL Quarterly*, vol 25, n.4 winter, 1991.
- BATISTA, L.O. *Processo de reflexão sobre avaliação em língua estrangeira (Inglês) por professores recém-formados*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp. 2004.
- BELAM, P.V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (Inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP. IBILCE. 2004.
- BOURN, J. 'Natural acquisition' and a 'masked pedagogy'. In: *Applied Linguistics*. 9 (1), 83-99, 1988.
- BROWN, J.D. e HUDSON, T. "The alternatives in language assessment". *Tesol Quarterly*. Vol 32 n°4, winter 1998.
- CALDAS, L.R. *Ensino renovado, avaliação renovada? O processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp 2001.
- CANALE M. & SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*. v. 1 (1) p.1-47. 1980.

- CLARK, H.H. “O uso da linguagem”. Trad. de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. In: *Cadernos de tradução*. Porto Alegre nº9 janeiro-março 2000. UFRGS.
- CORREIA, R.M.D. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2003.
- DAVIES, A. “Three heresies of language testing research” In: *Language testing*. v.20 n.4, out. 2003.
- DEPRESBITERIS, L. “Confissões de uma educadora. O longo caminho de um aprendizado da avaliação”. In: *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas nº18, 1998.
- DOUGLAS, D. Developments in language testing. *Annual Review of Applied Linguistics*. 15, 167-187, 1995.
- GATTI, B.A. “O professor e a avaliação em sala de aula”. In: *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas nº27, 2003.
- HAMAYAN, E.V. Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*. v.15, 212-226, 1995.
- HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio. Uma perspectiva construtivista*. 33ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge.1989.
- LANZONI, H.P. *Exame de proficiência em leitura de textos...* Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2004.
- LAZARATON, A. “Evaluative criteria for qualitative research In *Applied Linguistics*: Whose criteria and whose research?” In: *Modern Language Journal*, 87, 1, 2003.
- LEUNG, C. “Convivial communication: recontextualizing communicative competence.” In: *International Journal of Applied Linguistics*. Vol 15 nº2, 2005.”.
- LEWCOVICZ, J. & MOON, J. “A way of involving the learner”. In: ALDERSON, C. *Evaluation*. Lancaster Practical Papers in English Language Evaluation. Vol 6. Pergamon: 1995.
- LIBÂNEO, J.C. “A avaliação escolar”. In: *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C.C. “Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo”. In: *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15 ed. São Paulo: Cortez, p. 27-47, 2003.
- _____. “Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?” In: *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15ed. São Paulo: Cortez, p. 85-101, 2003.
- LLURDA, E. “On competence, proficiency and communicative language ability.” In: *International Journal of Applied Linguistics*, vol 10 nº1, 2000.

- MATÊNCIO, M.L.M. “Por uma tipologia da interação em sala de aula”/ “Unidades analíticas da aula”. In: _____ **Estudo língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- McNAMARA, T.F. ‘Interaction’ in second language performance assessment. Whose performance? In: *Applied Linguistics*, v. 18, n.4 OUP, 1997.
- MORAES, R.N. *A cultura de avaliar de uma professora no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Unesp: 2005.
- MOITA LOPES, L.P.da “Eles não aprendem português quanto mais inglês’ A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos da escola pública” In: _____ *Oficina de Lingüística Aplicada A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*.3 reimp. Campinas: Mercado de Letras, p.63-80, 2001
- _____ “A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública”.In: _____ p.127-136.
- _____ “A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador”.In: _____ p.179-189.
- _____. “Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento”.In: **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MORROW, K. “Communicative language testing: revolution or evolution?” In: BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. OUP, 1979.
- NASCIMENTO, M.C.F.Z. do. *Os discursos educacional e pedagógico da avaliação emancipatória: conflitos e contrapontos*. Dissertação de Mestrado. IEL: Campinas, 2001.
- PEIRCE, B.N. “Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally”. In: *TESOL Quarterly* n. 23 (3), 401-420, 1989.
- PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. In: *TESOL Quarterly*, 23, (4), December, 1989.
- REDDY, M.J. “A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem”. Trad. De Ilesca Holsbach, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez.In: *Cadernos de tradução*.Porto Alegre n. 9 janeiro-março 2000. UFRGS.
- RETORTA, M.S. *Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino da língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2007.
- ROLIM, A.C.O. *A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (Inglês) no contexto da escola pública*. IEL. Unicamp. 1998. Dissertação de Mestrado.

ROMERO, T.R.. *Uma avaliação do desempenho oral comunicativo de aprendizes de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP. 1989.

SAVIGNON, S. "Communicative language teaching. State of the art." In: *TESOL Quarterly*, v. 25 n. 2. Summer 1991.

SCARAMUCCI, M.V.R. "O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa." In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

_____, "Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira". *Revista Contexturas* nº4.p. 115-123.

_____, "Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira." In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira* (Org.) Campinas: Pontes, 1997.

_____, "Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais." *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: (36): 11-22. Jul/Dez 2000.

_____, "Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). *Contexturas*, 1999.

_____, "Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte." *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, 43(2): 203-226. Jul/Dez 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 39, (3), 345-378, Set 2004.

SCHÖN, D.A. *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers College, Columbia University: 1991.

SPOLSKY, B. "Communicative competence, language proficiency and beyond." In: **Applied Linguistics**, vol 10, n.2 OUP, 1989.

SWAN, M. A critical look at the communicative approach (1&2) **E.L.T. Journal** 39 (1), 2-12-(2) 76-87, 1985.

VASCONCELOS, M.M.M. **Avaliação e ética**. Londrina: UEL, 2002.

VIGIA-DIAS, L. **Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de L.E. (inglês): abordagem de ensino x avaliação da aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. IEL, Unicamp:1995. Dissertação de Mestrado.

VILLAS-BOAS, B.M.F. "Repensando a avaliação no curso de Pedagogia. O portfólio como uma prática possível". In: **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas:2003 nº27.

WEININGER, M.J. “Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno” In: **ALAB O professor de linguas : construindo a profissão**. Ed. da Universidade Católica de Pelotas: Pelotas, 2001.

WESCHE, M.J. Communicative Testing in a Second Language. In: **Modern Language Journal**, 67 (1) 41-55, 1983.

XAVIER, R.P. “Avaliação diagnóstica e aprendizagem”. **Revista Contexturas** n.4. p. 99-113.

ANEXOS

ANEXO 1 – questionário respondido pela pesquisadora

30/03/04 ①

Questionário para fins de reflexão (março de 2004)

Maria Fernanda Grossi Lisboa

1. Defina o que você entende por avaliação.

Avaliação é um processo que o professor utiliza para "medir" o nível de aprendizagem dos alunos dentro de uma escala pré-determinada. A partir da avaliação (diária e/ou formal em uma data), o professor conhece o nível de aprendizagem e quais os principais problemas e dificuldades dos aprendizes. Tal processo reflete os conhecimentos ensinados e deve ser coerente com a abordagem adotada pelo professor. Ao final do trimestre / semestre / ano é atribuída uma nota / conceito que representa o nível de aprendizagem de cada aluno. A avaliação pode se dar por diversas modalidades: através de provas escritas, orais, trabalhos, lições de casa e participações diárias do aluno durante as aulas.

2. Qual seria, em sua opinião, um sinônimo para a palavra "avaliar"?

Julgar, emitir um juízo de valor sobre algo.

Você não acha que este sinônimo é incompatível com o conceito de avaliação explicitado no item 1?

3. Descreva os passos que você segue para elaborar uma avaliação de rendimento em língua estrangeira.

No caso de uma avaliação formal / prova escrita, em primeiro lugar estabeleço quais conhecimentos serão avaliados (quais lições de livro didático ou materiais extras). Em seguida, penso na melhor forma ^{que} vou avaliar tais conhecimentos. Por exemplo, ao avaliar o modo imperativo em espanhol, costumo utilizar receitas ou partes de textos de manuais e de instruções de aparelhos eletrônicos que apresentam normalmente essas formas verbais e peço que os alunos as completem. Ou ainda, para avaliar os verbos do tempo passado, peço que os alunos narrem um episódio da infância, ou uma viagem que fizeram.

10/80/00

para o professor avaliar os alunos automaticamente

Quanto à correção, além dos conhecimentos gramaticais, deve-se
 outros aspectos como a coerência e adequação vocabular do texto. A
 avaliação da proficiência oral ocorre diariamente durante as aulas
 observando a participação do aluno (se tenta se expressar mesmo
 que de forma ^{o que você quis dizer?} equivocada), sua interação com os colegas e com o profes-
 sor) e sua evolução ao longo do curso (capacidade de auto-correção,
 melhoramento da pronúncia dos sons da língua). Propõe também,
 como formas de avaliação, um ou mais testes sobre algum tema atu-
 al para discussões e para cumprimento de alguma outra atividade
 em sala. Não aplico avaliações orais que enfocam conhecimentos
 gramaticais específicos feitas individualmente por não ser um instru-
 mento confiável já que o aprendiz se sente constrangido e pressio-
 nado, o que certamente influencia o seu desempenho na avaliação.
 Todas as atividades desenvolvidas em sala ou fora dela são consi-
 deradas quando se atribui a meta final *ou seja, não são testes*

É os
 desen-
 pros
 que
 não
 são
 plaus-
 íveis
 ou
 não
 impo-
 são
 no
 parâmetro

Não são enfocadas ^{conhecimentos} ~~formas~~ gramaticais específicas? ? "notas"

5. Como um professor de línguas deveria avaliar seus alunos?

O professor deve procurar avaliar seus alunos ao longo do processo
 de ensino-aprendizagem. Durante as aulas deve observar a participa-
 ção dos alunos nas atividades propostas em sala, se ele não partici-
 pa, procurar saber o motivo de seu silêncio e respeitá-lo, ao mesmo
 tempo que estimula/motiva a interação em sala. O professor deve
 também avaliar a progressão dos alunos durante o curso. Deve se
 orientar que os alunos façam as lições de casa, não apenas para
 "ganhar notas" ou para não "levar advertência" mas como uma
 forma do aluno praticar o que aprendeu em sala e verificar se
 há dúvidas com relação ao conteúdo. Durante a aula, o professor
 pode reservar alguns minutos para esclarecer as dúvidas dos
 alunos e utilizá-las como ponto de partida para explicações
 de conteúdos relacionados e/ou aspectos de uso real da língua (as-

30/03/04

pectos sociolinguísticos) argumenta e argumenta como nominale e sup O . F

Quanto à avaliação formal (prova), o professor deve selecionar conteúdos de relevância para o uso da língua. A partir desses conhecimentos deve considerar como os mesmos devem ser aplicados (uma redação, uma questão para completar, um diálogo) dependendo dos objetivos. Por fim, na correção, o professor deve considerar a adequação vocabular e de estruturas dentro da atividade, a coerência da resposta, o texto com a proposta da atividade além dos aspectos gramaticais envolvidos.

6. Em sua opinião, o que significa "ser professor"? Como você vê essa profissão? Por que a escolheu?

A profissão "professor" é muito mais que transmitir conhecimentos, há uma troca de conhecimentos, de experiências de vida, de opiniões, ideias e valores. Durante as aulas, professor e aluno expõem suas visões de mundo, suas ideologias e valores. Ao promover reflexões/discussões em sala, o professor está contribuindo para a formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a sua realidade e, assim, transformá-la. Dessa forma, o professor pode ser considerado como um propulsor de mudanças/transformações sociais. Vê-se na profissão de professor um grande poder de influência sobre a sociedade em geral, porém, a maioria não tem consciência disso.

Desde criança queria ser professora, sempre gostei de ensinar e estudar, gosto do contato com os alunos e da interação que existe na sala de aula. A busca constante de conhecimento me encanta e passar esse conhecimento para outras pessoas é muito bom.

30/03/04

7. O que é ensinar uma língua estrangeira?

Ensinar uma língua estrangeira é ensinar o funcionamento da língua em contextos reais de uso, não é simplesmente ensinar a estrutura gramatical/linguística mas sim quando e como utilizar cada uma das formas aprendidas.

Além disso, aprender uma língua estrangeira é aprender sobre as pessoas que falam esse idioma, ou seja, quando se aprende uma língua, se aprende a cultura desse povo, a língua não é algo isolado e estático, ela está inserida na sociedade e é influenciada por ela.

8. Quais as características de um "bom professor" de língua estrangeira?

Um bom professor é aquele que tem um bom conhecimento sobre o que ensina, que estuda, que se dedica ao seu trabalho, ele vê seu aluno como um cidadão e desenvolve atividades reflexivas em sala, promovendo uma discussão, na língua-alvo, de preferência.

Durante as aulas motiva os alunos a participarem das atividades, a se expor a partir de discussões levantadas sobre temas/assuntos da atualidade baseando-se em materiais como jornais, revistas e Internet, por exemplo.

4. Comente (analise) duas avaliações de rendimento elaboradas por você. (Anexe ao questionário uma cópia de cada uma).

A primeira avaliação foi aplicada a uma turma de nível Básico I em Língua Espanhola em 2002. Nesse momento, a aluna-professora iniciava o 2º ano do curso de Letras e ainda não havia tido contato com nenhuma Teoria da Linguística Aplicada, ou seja, sua abordagem de ensino era um reflexo da sua altura de aprender línguas trazida do colégio e de cursos de idiomas.

Como pode-se perceber, a avaliação em questão exige basicamente conhecimentos sobre a língua, conhecimentos linguísticos/estruturais e nenhuma habilidade de uso real da língua. Apesar a primeira questão se aproxima de um uso real da língua ao pedir que os alunos escrevam um diálogo entre dois alunos de espanhol.

É a
ques-
tão
nº4?

É interessante notar que, nessa época, a aluna trabalhava com o mesmo livro didático que utiliza agora. Tentava dar uma aula um pouco menos tradicional por influências de outros professores da escola, e por força de livro também. No entanto, a avaliação continuava sendo nos moldes da abordagem tradicional. Por vezes, a avaliação se tornava um pouco incoerente com a abordagem em sala que era um pouco tradicional e um pouco comunicativa.

ANEXO 2 – Questionário respondido pelos alunos

Responda às questões abaixo claramente e **NÃO** se identifique. Se necessário use o verso da folha.

1. O que você espera do **curso** que frequenta?

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

2. Quanto à **aula** a que você assiste: o que você acha da aula do seu professor? (não cite o nome dele); aponte aspectos positivos e negativos da aula; em que proporção o professor utiliza a língua estrangeira em sala de aula?

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

3. Quanto à **avaliação**: o que você entende por “avaliar” algo ou alguém? O que você acha do método de avaliação proposto pelo professor (escola)? Alguma vez você já se sentiu injustiçado/prejudicado pela avaliação aplicada pelo professor? Por quê? Como você se sente ao ser avaliado nessa escola?

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

4. Deixe **sugestões** e ou **reclamações** sobre as aulas e/ou avaliações da escola.

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

2. A que o texto compara o fechamento de áreas da mente?

... a uma sala de computadores abandonada, inútil e empoeirada

3. O que uma pessoa deve fazer para se lançar de volta à vida?

A pessoa deve lançar-se ao desconhecido, fazer as atividades diárias de modos diferentes, como por exemplo, ligar para um amigo que não vê há tempo, assistir outros programas de TV e novas experiências como aprender a tocar um novo instrumento, visitar lugares desconhecidos, etc.

B. Answer in English.

1. What is the intriguing question mentioned in the text?

The question is how to tell when a patient is really dead.

2. What can damage one's brain?

The routine, otherwise, doing always the same thing systematically.

3. How can the tunnel vision be maintained?

By dismen, drunk, drugs, or being always too busy - no time to think.

FUVEST

Leia o texto abaixo e responda à questão.

"A writer cannot avoid politics and the situation of his country is always reflected in his work, directly or indirectly. A writer can never rid himself of the period he is living in, on the contrary his senses are particularly adapted to make him feel it. Literature is a means of human self-awareness and it reflects the spirit of time, of place, of history, of civilisation."

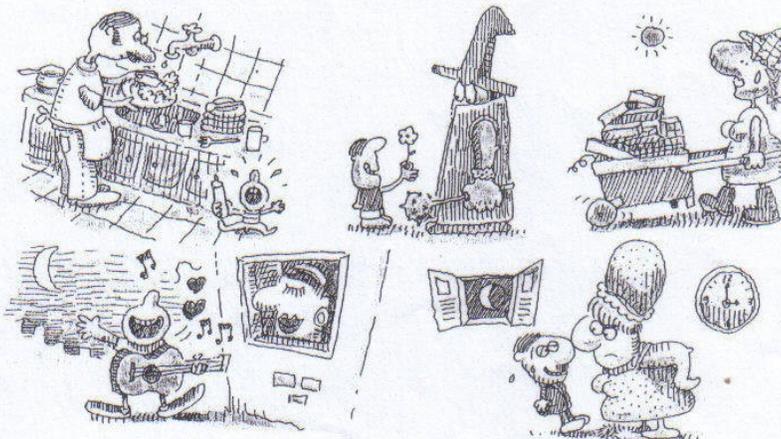
(Vaclav Havel. Prague, October, 1990.)

(From *Illuminations*, by Maureen Duffy, Flamingo Books.)

Qual é a visão que se tem da literatura ao se ler o texto?

A visão passada pelo texto é a de que a literatura é o reflexo do período em que é produzida, que não é uma arte independente e os escritores não são im-

WRITING



It is the courage to face life and problems as they appear day by day; it is the courage to feel lonely sometimes just because your opinion about something is so different; it is the courage to feel and express your feelings; it is the courage to change your mind whenever you realize you are wrong; it is the courage to look at ourselves as the limited human beings we are; it is the courage to face the unknown. Summing up, it is the courage to live.

Let's imagine you could become different things and still have some of your own qualities. Give way to your fantasies.

Answer these questions. Follow the example.

1. If you were a colour, which colour would you be? Why?

I'd be yellow because it's warm and bright and full of energy.

2. If you were a day of the week, which day would you be? Why?

I'd be Saturday because it's funny, it's the party's day.

3. If you were a country, which country would you be? Why?

I'd be Brazil because it's the best place to live in the world.

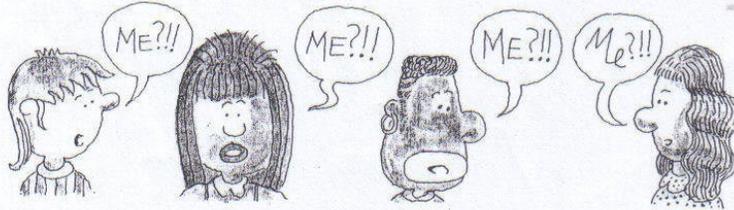
4. If you were a feeling, which feeling would you be? Why?

I'd be the love, because it's the feeling that joins the people in the world.

PROJECT WORK

Magazines, newspapers, TV are filled with ads. All the products, we are told, are the best on the market.

So, you are going to write a commercial about a very special and rare product: **you!**



Think about yourself and what makes you so unique. Then design an ad selling your product to the readers. You can use coloured paper, pens, magazine pictures, photos — anything — to illustrate your commercial. Be creative, imaginative and free.

Here are some adjectives that may help you in your task: artistic, authentic, amusing, affectionate, caring, clever, competent, enthusiastic, fascinating, flexible, good-hearted, good-humoured, happy, hard-working, honest, human, independent, inspiring, intelligent, kind, lively, loving, loyal, open-minded, patient, persistent, responsible, sensible, sensitive, sociable, understanding, warm, wise.

Fernanda: it's a fascinating product!

Buy and you won't regret about it.

She is authentic, caring, competent, happy, intelligent and very good-humoured.

It's the best business of your life.

She knows how to look and loves going to movies.

And she is loving and warm!

Buy her now!

ANEXO 4 – Prova de espanhol aplicada pela pesquisadora

1. Completa el texto abajo con las palabras que escuches.

A gran velocidad

Pascual Domínguez vivía con sus en un pueblecito situado a unos kilómetros al este de Sevilla, a la que se trasladaba días a la semana, de lunes a viernes, para asistir a sus clases en la Facultad de Medicina.

Una tarde a las afueras de Sevilla, Pascual se metió en un coche que se había detenido unos metros delante de él. El conductor, que viajaba solo, era un hombre de unos años y de aspecto Al principio todo fue bien, mientras Pascual explicaba quién era y a qué iba a Sevilla todos los Pero pronto el empezó a aumentar de velocidad: 90 kilómetros por hora, 100, 120, 140. la carretera era estrecha y por allí conducía a esa velocidad. “Nos vamos a matar”, penso Pascual aterrorizado cuando el velocímetro empezó a marcar 180. Por fin el coche se detuvo en el pueblo de aquél.

- Ha hecho usted una buena media, eh!- comentó Pascual.
- Qué va!- respondió el otro.- Hoy no llevo prisa!

ARTÉS, José Siles

Responde a las preguntas abajo sobre el texto que has acabado de leer.

a) ¿Dónde vivía Pascual Domínguez?

.....

b) Para qué se trasladaba de lunes a viernes?

.....

c) Si tú fueras Pascual, ¿qué actitud tomarías frente a esta situación? Señala tu opinión.

- () Le pediría al conductor que fuera más despacio.
- () Me estaría quieto(a) como Pascual y pasaría miedo.
- () Me bajaría del coche.
- () Me diría al conductor que corriera más porque me gusta la velocidad.

2. Escribe un pequeño texto describiendo tu familia (padre, madre, hermanos). No te olvides de decir el nombre, la profesión, sus aficiones y otras informaciones.

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

3. Qué sabes sobre España? Escribe lo que te acuerdas sobre España y el pueblo español (las costumbres, las fiestas, las comidas)

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

4. Escribe un diálogo entre las personas descritas abajo. Además de estas informaciones añade otras más que crees que sea importante.

PABLO GARCÍA AGUIRRE Tiene 35 años Soltero, estudiante de derecho Trabaja en una oficina y gana muy poco. Le gusta viajar, ir al cine...	SILVIA BIGAS PÉRES Tiene 32 años Está divorciada Trabaja en un hospital como recepcionista pero su ex - marido le ayuda a causa de los dos hijos (Marina -3años y Juanito-6 años) Le gusta ir al cine...
---	---

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Estás conectado a la internet y quieres charlar con algunas personas en una sala. Para eso, tú tienes que hacer un pequeño perfil sobre ti. Escríbelo abajo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 5 – Unidad do material didático de espanhol

1 2 3 4

Empezamos un curso y queremos conocernos. En grupos, vamos a elaborar un test para saber cómo son nuestros compañeros de clase. Practicaremos:

- ✓ la expresión de los gustos y las preferencias
- ✓ la descripción de caracteres y de hábitos

Martin en casa de unos amigos

Mireia e Iván en una discoteca

Maria y Gerardo el día de su boda

Pol, Sara y Sam de excursión

Alba y Trini en casa de Daniel

Laura en Arraiolos

gente que se
COÑOCES

8
Ocho



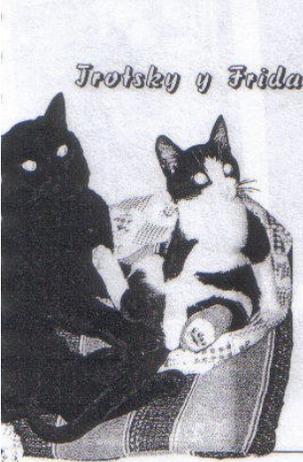
Ancora en San Sebastián
Ernesto y Sebastián



Andrés viendo la tele



Emma
Jordan



Trotsky y Frida

1 Gente diversa

Mira las personas de las fotos. ¿Con quién harías estas cosas? ¿Por qué?

	NOMBRE	PARECE UNA PERSONA
Iría a cenar con...		
Iría de compras con...		
No me gustaría trabajar con...		
Compartiría casa con...		
Pasaría unas vacaciones con...		
Me gustaría conocer a...		



- Yo iría a cenar con Martín porque parece una persona muy simpática.
- Pues yo iría con Juanjo.

interesante	amable
agradable	simpático/a
con sentido del humor	
con buen gusto	divertido/a
antipático/a	autoritario/a
	inteligente

2 Un test

Los autores de este libro han contestado un test. Házselo tú a un compañero y, entre todos, a vuestro profesor.

TEMAS	ERNESTO	NEUS	UN COMPAÑERO	MI PROFESOR
un lugar para vivir	El Mediterráneo	El Mediterráneo		
un libro	<i>Malena es nombre de tango</i>	<i>Rojo y negro</i>		
una película	<i>Dersu Uzala</i>	<i>Manhattan</i>		
un plato	el bacalao al pil-pil	el pollo con gambas		
una ciudad	San Sebastián	Barcelona		
una manía	no desordenar las hojas del periódico	llevar siempre gafas de sol		
una cualidad que admira	el saber estar	la generosidad		
un defecto que odia	la avaricia	la vanidad		
un problema que le preocupa	la incomunicación entre culturas	el crecimiento demográfico		
una estación del año	la primavera	el otoño		
no le gusta	fregar los platos	limpiar cristales		
una prenda de vestir	jersey de cuello redondo	pantalones vaqueros		
un color que no le gusta	el marrón	el rosa		
un actor/una actriz	Angela Molina	Dustin Hoffman		
un pintor	Gustav Klimt	Picasso		
un género musical que no soporta	la zarzuela	la música tecno		

1 gente que se conoce

1 Antonia Moya

Antonia Moya nació en Granada en el año 1958. Estudió Psicología en la Universidad de esta misma ciudad. A los 22 años, terminada la carrera, se trasladó a Nueva York con la intención de matricularse en un programa del Hunter College para especializarse en terapias a través del baile, pero el reencuentro con el flamenco, paradójicamente tan lejos de Andalucía, le hizo cambiar de planes. De vuelta a España, se dedicó íntegramente al estudio del flamenco. Bailaora profesional desde 1984, ha actuado en los más prestigiosos tablaos de Madrid, y ha participado en varios espectáculos de danza contemporánea. Actualmente imparte cursos de flamenco en España, Suiza, Italia y Alemania y combina la enseñanza con sus giras artísticas. Está casada con un músico suizo y tiene un hijo y una hija.



Antonia MOYA





PREGUNTAS MUY PERSONALES

- La clave de la felicidad es... tomarse la vida con calma.
- ¿Qué rasgo de su personalidad le gustaría cambiar? La inseguridad.
- ¿Y de su físico? Ninguno.
- Su mayor defecto es... la impaciencia.
- Su peor vicio... comer dulces.
- Está negada para... planchar.
- Se considera enemiga de... la avaricia.
- Le preocupa... la ecología.
- Su asignatura pendiente es... la danza contemporánea.
- Le gustaría conocer a... Mario Benedetti.
- A una isla desierta se llevaría... una tortilla de patatas y un buen vino tinto.
- ¿Qué cualidad aprecia más en un hombre? La generosidad.
- Le da vergüenza... hablar en público.
- ¿Cree en la pareja? Sí.
- Antes de dormir le gusta... leer un poco.
- Si no fuera bailaora sería... cantaora.
- Le pone nerviosa... el ruido de las motos.
- Una manía... ordenar zapatos.
- Le da miedo... caminar sola por una calle oscura en una gran ciudad.
- Su vida cambió al... volver a España para estudiar flamenco en Madrid.

LE GUSTAN / ODIA...

- | | | |
|---------------------|-------------------|---------------------|
| prenda de vestir: | los pantalones | la minifalda |
| actor: | Al Pacino | Antonio Banderas |
| película: | <i>El padrino</i> | <i>Rambo</i> |
| deporte: | la natación | ninguno |
| en su tiempo libre: | ir al zoo | hacer pasatiempos |
| comida: | los erizos de mar | las mollejas |
| género musical: | el flamenco | la canción española |

PREFIERE...

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------|
| la izquierda o la derecha | la ciudad o el campo |
| de día o de noche | el cine o el teatro |
| de copas o en casa | un ordenador o un bolígrafo |
| París o Nueva York | el Papa o el Dalai Lama |
| el agua o el whisky | Woody Allen o Spielberg |
| los Beatles o los Rolling Stones | el jamón o el caviar |

EL TEST

Le emociona más...

- a. ✓ el flamenco
- b. el blues
- c. Mozart

¿Qué soporta peor?

- a. ✓ la mentira
- b. la infidelidad
- c. la superficialidad

Para un sábado por la noche prefiere...

- a. ✓ una buena película
- b. un buen libro
- c. bailar

Le dedicaría unas bulerías a...

- a. Bill Clinton
- b. Bill Gates
- c. ✓ Prince

¿Qué le indigna más?

- a. las pruebas nucleares
- b. el culto al dinero
- c. ✓ el racismo

Cambia de canal en la tele cuando tropieza con...

- a. una película violenta
- b. ✓ un "reality show"
- c. un partido de fútbol

En la vida ha encontrado mucha...

- a. ✓ amistad
- b. envidia
- c. hipocresía

Actividades

A Lee la entrevista a Antonia Moya. ¿Tienes algo en común con ella? Señálalo. Luego explicaselo a tus compañeros.

Yo también odio los "reality shows".

B Después de leer su biografía y las respuestas que da en la entrevista, ¿cómo crees que es Antonia? Elige entre estos adjetivos los que en tu opinión mejor la caracterizan. Después, comenta tus observaciones con un compañero.

- | | |
|--------------------|-------------|
| optimista | pesimista |
| sin complicaciones | |
| complicada | |
| tranquila | nerviosa |
| segura | insegura |
| tradicional | moderna |
| sociable | tímida |
| simpática | antipática |
| conservadora | progresista |
| valiente | miedosa |

Yo creo que es una persona sociable. Dice que en la vida ha encontrado mucha amistad. Yo también creo que es sociable.

C Hazle ahora la misma encuesta a un compañero.

21 de febrero de 2001.
gente que se conoce

1 Gente que se lleva bien

Todas estas personas han escrito a una agencia de relaciones para encontrar amigos. ¿Con quién te llevarías bien? ¿Con quién no? ¿Por qué?



ANA ÁLVAREZ BADAJOZ

Gustos: No soporta a los hombres que roncan ni a la gente cobarde. Le encantan el riesgo y la aventura, y conocer gente. Le gusta la música disco y el cine de acción. Es vegetariana.

Costumbres: Estudia por las noches, sale mucho y, en vacaciones, hace viajes largos.

Aficiones: "Puenting", esquí de fondo y parapente. *para que des...*

Manías: Tiene que hablar con alguien por teléfono antes de acostarse.

Carácter: Es un poco despistada y muy generosa. Tiene mucho sentido del humor.

SUSANA MARTOS DÍAZ

Gustos: Odia la soledad y las discusiones. Le encanta la gente comunicativa, bailar y dormir la siesta. Cocina muy bien. No soporta limpiar la casa.

Costumbres: No está casi nunca en casa. Se aburre en casa.

Aficiones: Colecciona libros de cocina y juega al póquer. Tiene tres hamsters.

Manías: No puede salir a la calle sin maquillarse y ponerse mucho perfume.

Carácter: Es muy desordenada y siempre está de buen humor.



FELIPE HUERTA SALAS

Gustos: No soporta a la gente que habla mucho ni el desorden. Le encantan la soledad, el silencio y la tranquilidad. Le gusta la música barroca y leer filosofía. Come muy poco.

Costumbres: Lleva una vida muy ordenada. Se levanta muy pronto y hace cada día lo mismo, a la misma hora.

Aficiones: Colecciona sellos y arañas. También tiene en casa un terrario con dos serpientes.

Manías: Duerme siempre con los calcetines puestos. *arrugas*

Carácter: Es muy serio y un poco tímido.

EXPRESAR SENTIMIENTOS

No soporto a la gente hipócrita.
 La gente falsa me cae muy mal.
 Las personas falsas me caen muy mal.

A mí la publicidad me divierte.
 A mí ir al dentista me da miedo.

A mí los anuncios me encantan.
 A mí las visitas al dentista no me gustan nada.

Otros verbos que funcionan como gustar:

- me gusta/n (mucho)
- me cae/n (muy) bien/mal
- me da/n (mucho) risa
- me da/n (un poco de/mucho) miedo
- me interesa/n (mucho)
- no me interesa/n (nada)
- me pone/n (muy/un poco) nervioso/a
- me preocupa/n (mucho/un poco)
- me molesta/n (mucho/un poco)
- me emociona/n
- me indigna/n

Los verbos anteriores funcionan igual que **gustar** y llevan los mismos pronombres:

a mí	me
a ti	te
a él/ella/usted	le
a nosotros/as	nos
a vosotros/as	os
a ellos/ellas/ustedes	les

Yo	adoro	la publicidad.
	odio	ir al dentista.
	no soporto	los anuncios.
	no aguanto	la política.

CONDICIONAL

Se forma con el Infinitivo más las terminaciones **ía/ías/ía/íamos/íais/ían**.

(yo)	LLEVARSE	me llevaría
(tú)		te llevarías
(él, ella, usted)		se llevaría
(nosotros/as)		nos llevaríamos
(vosotros/as)		os llevaríais
(ellos, ellas, ustedes)		se llevarían

ME LLEVARÍA BIEN CON Ana y Susana PORQUE me gusta mucho salir por las noches, la música disco y también no soporto limpiar la casa.

ME LLEVARÍA MAL CON Felipe PORQUE a mí no me gusta levantar me pronto ni la soledad y tampoco el silencio. Es un hombre sistemático y yo creo que no tengo muchos

Yo me llevaría mal con Felipe porque a mí me gusta mucho hablar amigos, y soy un poco desordenada.

esquisito - pl comidas

gente que se conoce



Algunos verbos de uso muy frecuente tienen el Condicional irregular.

PODER	podr	
SABER	sabr	ía/ ías/ ía/
TENER	tendr	+ íamos/ íais/
QUERER	querr	ían
HACER	har	

Sirve para hablar de acciones y situaciones hipotéticas.

Yo, con Felipe, no **me llevaría** nada bien.
(= no tengo que vivir con él)

Tiene otros usos: dar consejos, suavizar peticiones, expresar deseos, etc.

Ahora mismo **me iría** de vacaciones.
(= me gustaría pero no puedo irme)

INTERROGATIVAS

¿A qué hora te acuestas?

¿Qué deporte practicas?
¿qué periódico lees?
¿haces en vacaciones?

¿Cuál es tu deporte preferido?
¿tu color favorito?

¿Qué tipo de literatura te gusta?
¿música te gusta?
¿cine te gusta?

¿Dónde pasas las vacaciones?

¿Con quién vives?

SUSTANTIVOS FEMENINOS:
-DAD, -EZA, -URA, -ÍA

Los sustantivos acabados en -dad, -eza, -ura, -ía normalmente derivan de un adjetivo y son femeninos.

bueno	la bondad
honesto	la honestidad
bello	la belleza
blando	la blandura
tierno	la ternura
simpático	la simpatía
pedante	la pedantería

Ahora rellena tú la ficha con la descripción de una persona que conoces, o inventa un personaje.

Léela a la clase. Cada uno debe decidir con quién se llevaría bien y con quién no.

NOMBRE: Isabelta

Gustos: ir de copas, viajar con su novio

Costumbres: hacer gimnasia pero no le gusta

Aficiones: coleccionar fotos de artistas

Manías: tomar un vaso de agua antes de acostarse

Carácter: es sincera, segura y ordenada

2 Cosas en común

Haz preguntas a tus compañeros para encontrar personas con las que compartes estas cosas.

	NOMBRE
Se acuesta aproximadamente a la misma hora que tú.	<u>Sandra</u>
Tiene el mismo hobby que tú	<u>Selma</u>
Le gusta la misma música que a ti	<u>Enica</u>
Hace lo mismo que tú en vacaciones	<u>—</u>
Su color favorito es el mismo que el tuyo	<u>—</u>
Lee el mismo periódico que tú	<u>Enica</u>

¿A ti te gusta la salsa?
 No, no mucho.

3 Cualidades y defectos

¿Cuáles de estas cualidades aprecias más? ¿Y qué defectos te parecen más graves? Elige dos cualidades y dos defectos para cada caso y coméntalo.

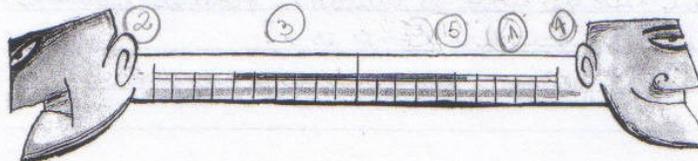
	EN UNA RELACIÓN DE PAREJA	EN UNA RELACIÓN PROFESIONAL	PARA COMPARTIR PISO
LO PEOR	<u>la infidelidad</u>	<u>la estupidez</u>	<u>la insolidaridad</u>
LO MÁS IMPORTANTE	<u>la sinceridad</u>	<u>la modestia</u>	<u>la generosidad</u>

la simpatía la sensibilidad la inteligencia el egoísmo la ternura la belleza
la insolidaridad la fidelidad la sinceridad la infidelidad la generosidad
la hipocresía la modestia la estupidez la superficialidad la coherencia
la honestidad la pedantería la senedad la tenacidad la bondad la avancia

Para mí lo peor en una relación de pareja es el egoísmo.

4 Gente con cualidades

Sitúa en este peculiar termómetro las opiniones que oírás sobre una serie de personas. Cuanto más negativa la opinión, más a la izquierda.

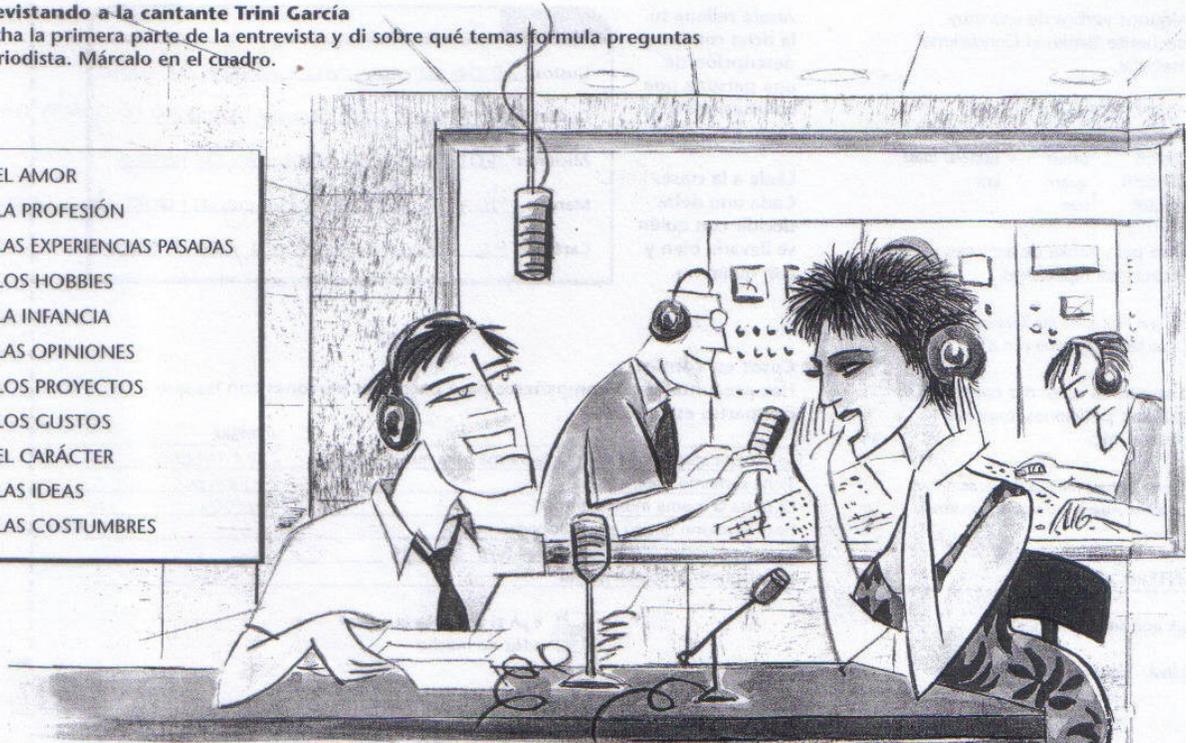


3 gente que se conoce

1 Entrevistando a la cantante Trini García

Escucha la primera parte de la entrevista y di sobre qué temas formula preguntas el periodista. Márcalo en el cuadro.

- EL AMOR
- LA PROFESIÓN
- LAS EXPERIENCIAS PASADAS
- LOS HOBBIES
- LA INFANCIA
- LAS OPINIONES
- LOS PROYECTOS
- LOS GUSTOS
- EL CARÁCTER
- LAS IDEAS
- LAS COSTUMBRES



2 Problemas técnicos

En esta segunda parte de la entrevista se han borrado las preguntas. Trata de escribirlas tú y, después, compara tus preguntas con las de un compañero.

¿Qué es lo más importante en tu profesión?

- 1) ⇒ ¿Dónde vives actualmente?
- 2) ⇒ ¿Y lo peor para ti, ¿qué es?
- 3) ⇒ ¿Cuál es tu color preferido?
- 4) ⇒ ¿Y cuál estación del año prefieres?
- 5) ⇒ ¿Cuál es tu flor preferida?
- 6) ⇒ ¿Qué te da miedo?
- 7) ⇒ ¿Dónde te gustaría conocer?
- 8) ⇒ ¿Te gusta todo el tipo de música, o no?
- 9) ⇒ ¿Qué tipo de libros te gustan? ¿Y cuáles escritores prefieres?
- 10) ⇒ ¿Y sobre tu carácter, ¿cómo es?
- 11) ⇒ ¿Eres una persona conservadora o progresista?
- ⇒

gente que se conoce

3

3 Preparar una entrevista

En grupos vamos a elaborar un cuestionario de 20 preguntas para conocer a fondo la personalidad de un compañero.

A LOS TEMAS

Primero hay que ponerse de acuerdo en qué temas son los más importantes para conocer bien a alguien. Si queréis, buscad ideas en ésta y en las lecciones anteriores.

Three horizontal lines for writing ideas.

B LAS PREGUNTAS

Ya sabéis sobre qué temas os interesa preguntar. Ahora, individualmente, intentad formular preguntas concretas. Tened en cuenta que hay muchos tipos de preguntas. Por ejemplo, podemos preguntar...



✓ ¿Eres tímido?

✓ ¿Qué haces cuando te presentan a alguien?
a) hablas mucho
b) hablas lo normal
c) no hablas casi nada



✓ ¿Qué animal te gustaría ser?
a) un caballo
b) un león
c) un conejo

C EL CUESTIONARIO

Elegid en grupos las 20 mejores preguntas y haced el cuestionario que vais a usar para la entrevista.



OS SERÁ ÚTIL...

A mí me parece muy importante...
A mí me gustaría saber...
 sí...
 dónde...
 con quién...
 por qué...
 qué...
 cuándo...

Ése es un tema muy importante/interesante.

Ése no es un tema tan importante.

Ése es un tema demasiado personal.



4 La entrevista

Cada uno de vosotros hace la entrevista a un compañero de otro grupo. El entrevistador tomará notas.

5 Os presento a...

Ahora tienes que presentar a tu entrevistado a los demás compañeros de la clase.



- Os voy a presentar a Robert. Robert es francés y tiene 23 años.
Lo que más le gusta...
Ha vivido ... años en ... y actualmente...
El año que viene...
Respecto al carácter, Robert es...

4

gente que se conoce

ESPAÑOLES DE HOY

Grabó su primer disco a los 17 años y llegó a vender siete millones de copias de su mayor éxito: "El himno de la alegría". Tiene una manía: entrar en el escenario, cuando va a actuar, con el pie derecho. Se considera una persona transparente y le pone nervioso la gente que se cree en posesión de la verdad.

Le preocupa el deterioro ambiental y se declara enemigo de la insolidaridad.

La noche anterior a un partido coloca en la mesilla un talismán secreto. Es un regalo que le hicieron hace tiempo. Apenas ve la televisión, va mucho al teatro y al cine, y lee mucho. Ha salido por la tele anunciando una marca de leche. Le gusta mucho dormir.

Le angustia ver el mundo en el que van a vivir sus hijas y se siente comprometida con la gente que sufre injusticias. Pero la vida le ha enseñado que sólo hay dos o tres cosas realmente importantes y que a las demás no hay que darles tantas vueltas. Se considera tímida, perfeccionista y demasiado sensible. No soporta a la gente falsa ni a los envidiosos. Tiene una manía: antes de salir al escenario se tiene que quitar el reloj.

Le gustan los vaqueros, el jazz y el color verde.

Es canario y defiende la autodeterminación de Canarias. Admira a Caetano Veloso, a Silvio Rodríguez y a Dylan. Le gustan los ordenadores, navegar por Internet y escribir canciones. Se considera un poco tímido y algo egoísta.

Ha hecho televisión, teatro y cine. Ha trabajado con los directores más importantes del cine español. En *Ay, Carmela*, *Mujeres al borde de un ataque de nervios* y otras muchas películas ha creado personajes inolvidables para los amantes del cine español. La cualidad que más aprecia en un hombre es el sentido del humor inteligente. Piensa que para triunfar hay que tener talento e insistir: ser **cabezota** → *cabeza dura*. Necesita dos horas de soledad al día.

La inmensa mayoría de los españoles conoce su voz y la del señor Casamajor, un misterioso y divertido personaje que nunca ha visto nadie, pero que siempre le acompaña en sus programas de radio. Tiene una manía: hacer las cosas bien. Es hiperactivo y tiene siempre la agenda muy apretada.

Ha sido y es una de las más populares actrices de comedia. De vez en cuando se retira a un monasterio de la India para meditar. Se considera perfeccionista, cariñosa, buena persona y fiel. Le preocupan mucho las guerras y no ve las noticias de la tele porque la deprimen.

(Información obtenida de la sección "Radiografía" de El País)



1. Verónica FORQUÉ, actriz



3. Pedro GUERRA, tautor

- 1 ¿Quién es quién? A ver si adivinas a quién corresponden las descripciones. Relaciona cada foto con un texto.
- 2 De estas personas, ¿cuál te parece más interesante? Escribe algunas preguntas que le harías en una entrevista.
- 3 ¿Coincides tú en algo con estas personas? ¿En qué?

gente que se conoce

4



5. Xavier SARDÁ, periodista

2. Carmen LINARES, cantora

6. Pep GUARDIOLA, futbolista

4. Carmen MAURA, actriz

7. Miguel RÍOS, rockero

SOLUCIONES:
7, 6, 2, 3, 4, 5, 1

ANEXO 6 – Unidade do material didático de inglês

Unit 1 Friends and family

Lesson A

What kind of person are you?

1

Tell me about yourself.

starting point

A How true are these statements for you? Complete the quiz. Then add two more items about yourself.

Personality Quiz

	definitely true	generally true	definitely not true
1. I enjoy walking on the beach at sunset.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. I avoid showing others what I'm feeling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I can't stand waiting for people.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. I like to make a daily schedule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. I love finding solutions to problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. I enjoy spending hours on the phone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. I don't mind listening to people's problems.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. I like to have lots of friends.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. I love to accomplish goals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. I'm interested in visiting unusual places.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B Pair work Compare your responses to the quiz. How are they different?

C Group work Join another pair. Use the statements in Exercise A to explain these personality traits. Give additional examples.

- adventurous impatient practical romantic sympathetic
- ambitious organized reserved sociable talkative

A romantic person is the kind of person who enjoys walking on the beach at sunset and dreaming about the future.

discussion

What do you have in common?

Pair work Choose another partner. Find two personality traits that you have in common. Find one way that you're different.

- A: So, tell me about yourself.
- B: Well, I'm pretty reserved.
- A: Really? So am I. I like spending time by myself.
- B: I do, too. I love . . .

Agreeing

- So am I. (I am, too.)
- I'm exactly the same way.
- So do I. (I do, too.)
- Neither can I. (I can't either.)

Disagreeing

- That's not true for me.
- I'm not at all like that.
- Really? I don't.
- Oh, I can.

Gerunds

grammar focus

A gerund always follows these verbs.

- I **enjoy meeting** unusual people.
- I **dislike spending** a lot of time by myself.
- I **don't mind waiting** for people.
- I **avoid talking** on the phone.

An infinitive or gerund can follow these verbs.

- I **like going/to go** to parties.
- I **love watching/to watch** movies alone.
- I **hate waiting/to wait** for people.
- I **can't stand staying/to stay** home alone.

A gerund is often the object of a preposition.

I'm **interested in meeting** unusual people.

A Pair work How do you feel about these things? Write sentences using gerunds or infinitives from the grammar box. Then discuss with a partner.

1. talk on the phone
I love to talk on the phone for hours.
2. go to big parties
3. eat a lot of junk food
4. learn about computers
5. go to places where I have to use my English
6. meet people from different cultures
7. talk about my private life with my friends
8. date someone who likes to dress differently



I hate going to big parties because I'm shy. I never know what to say.

I love to eat a lot of junk food, especially when I go to the movies.

B Pair work Now write six more sentences about yourself. Use the verbs in the grammar box. Then compare with a partner.

- I enjoy staying home on weekends. It's the only time I can relax.*
- I avoid speaking in front of large groups. It makes me nervous.*

Who would you like to know?

discussion A Read these personality profiles prepared for the "personals" section of the newspaper. Which person would you most like to meet? Which person is most like you?

Student Talkative and fun. Avid pet lover. Hate to cook.	Musician Ambitious artist. Dedicated stamp collector. Enjoy playing rugby.	Lawyer Very organized. Fan of old movies. Love to travel.	Computer programmer Incurable romantic. Nature lover. Interested in learning a new language.
--	---	---	--

B Class activity Write a personality profile for yourself without signing your name to it. Your teacher will mix up the profiles and distribute one to each student. Ask questions around the class to match the profile you were given with its writer.

Do you enjoy listening to classical music?

Time for a change

listening **A Group work** What are some ways that people change over time? Can you give examples of people you know?

B Listen to how Luis, Celine, and Diana have changed in the last five years. Why did they decide to change? Complete the chart.

	 Luis	 Celine	 Diana
Used to be			
Change			
Reason			

C Listen again. What does each person still want to change?

	Luis	Celine	Diana
Wants to change			

How have you changed?

discussion **A** How have you changed in the last five years? What do you want to change now?

01/03

<p>Describing how you've changed.</p> <p>I used to be ... but now I'm ...</p> <p>I'm more ... now I enjoy ...</p> <p>Describing how you'd like to change.</p> <p>I'm interested in ...</p> <p>I'd like to be more ...</p>	<table border="1"> <tr> <th style="width: 50%;">Three things I've changed</th> <th style="width: 50%;">Three things I'd like to change</th> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </table>	Three things I've changed	Three things I'd like to change						
Three things I've changed	Three things I'd like to change								

B Pair work Compare charts with a partner. Ask follow-up questions.

A: Five years ago I was pretty shy. I'm more outgoing now.
 B: Really? How did you change?
 A: Well, I joined some clubs, made some new friends, and ...

Main ideas in paragraphs

writing

A Underline the main idea in each of these paragraphs. Then compare with a partner.

I think my most positive quality is that I'm very practical.
I'm the kind of person who enjoys solving difficult problems, and I love discovering solutions to things. People always come to me when they don't know how to fix something. For example, two days ago my father's computer suddenly stopped working, and he asked me to figure out the problem. His computer is a powerful one. It took me only 15 minutes. I loved every minute of it.

My most negative quality is that I'm an extremely disorganized person. My apartment is always a mess, and I can never find anything, which is very frustrating. My sister is very neat. Last week I finished my homework assignment and then misplaced it. I couldn't find it in all the clutter, so I had to redo it! My disorganization is getting to be a big problem in my life. I'd love to change, but I don't really know where to begin.



B Read the paragraphs again. Is there any information that doesn't relate to the main idea of the paragraph? Cross it out. Then compare with a partner.

C Think about your own positive and negative qualities. Make a list. Then decide which quality is most positive and which is most negative. Circle each one.

D Write a paragraph about either your most positive or your most negative quality. Make sure your paragraph has only one main idea.

E Pair work Exchange your paragraph with a partner, and answer these questions.

1. Is there any information that doesn't relate to the main idea? Cross it out.
2. What are some other ways your partner is . . . ?

Lesson B

Every family's different.

02/03

Let me tell you about my family.

starting point

A Group work Look at these different types of families. Can you explain what these terms mean? What do you think are the advantages and disadvantages of each type of family?



An advantage of having an extended family is that you always have a baby-sitter in the house.

B Pair work What's your family like? Choose at least five questions to discuss.

- What type of family do you come from?
- What's something unusual or special about your family?
- What are some rules that people have to follow in your family?
- How does your family celebrate birthdays?
- Is there a holiday your family always celebrates together?
- Who do you talk to in your family when you have a problem?
- What's the best thing about spending time with your family?
- What's the worst thing?
- If you have any brothers or sisters, what things do you enjoy doing together?
- Do you have a close relationship with the other members of your family?
- What's an advantage of being close to one's family?
- Who takes care of the children in your family?

How are their families different?

listening

A Listen to Paul and Andrea talking about their families. What are two things that are different about their families? Complete the chart.

	Paul	Andrea
1.		
2.		

B Pair work Is your family similar to Paul's or Andrea's? If so, how? If not, how is it different?

Noun clauses after be

grammar focus

That in noun clauses after *be* is optional. Notice the prepositions that are used with the following nouns.

An advantage *of* having an older brother is (that) you always have someone to help you.

The best thing *about* having brothers and sisters is (that) you're never lonely.

A problem *with* having lots of brothers and sisters is (that) you don't get a very big allowance.

A Complete these sentences. Then compare with a partner. *Homework*

1. An advantage of having an extended family is . . .
2. The worst thing about being a parent is . . .
3. The best thing about having a nuclear family is . . .
4. A disadvantage of being an only child is . . .
5. The worst thing about living near your parents is . . .
6. A problem with being the oldest child is . . .
7. The best thing about having a supportive family is . . .

B Now combine these sentences, and complete them. Then compare with a partner.

1. I'm the most talkative person in my family. It's an advantage.

An advantage of being the most talkative person in your family is that you get a lot of attention.

2. I'm the youngest in my family. It's a disadvantage.

A disadvantage of being the youngest in your family is (that) you are treated like a baby.

3. I'm a twin. It's an advantage.
4. I have young parents. It's an advantage.
5. I work in the family business. It's a disadvantage.
6. I live alone. It's a problem.
7. I have a large family. It's a disadvantage.

C Read the results of this survey question.

What do you think? Write two advantages and two disadvantages of living away from one's parents.

Do you think children should live away from their parents after age 18?

Yes 69%
Not sure 2%

No 29%

Infatior

Your place in the family

discussion A Check the sentences that apply to you.

- Our family always discusses problems frankly when they come up.
- My parents were very strict when I was a child.
- Both my parents have always worked.
- I don't live with my parents.
- I got along with my brothers and sisters when we were young.
- I never share personal secrets with my brothers and sisters.
- I always talk to my parents before making major decisions.
- I don't plan to follow in my parents' footsteps.

B Group work Talk about the advantages and disadvantages of the situations you checked in Exercise A.

tight fist - mãos de vaca

Describing parents and children

vocabulary

homework:

- A** Look at these adjectives. Which do you think are positive (+)? Which are negative (-) or neutral (N)? Compare your answers with a partner.
- | | | | | | |
|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| + active | inert | + generous | stingy | - mischievous | + sensible |
| + adventurous | inexperienced | + patient | impatient | - strict | flexible |
| + frank | innocent | + responsible | irresponsible | + supportive | unsupportive |

B Which words in Exercise A describe parents? Which describe children? Are there any adjectives that can fit under both categories? Can you think of two more words to add to each list?

Parents	Children
active, adventurous, frank, generous, patient, responsible, supportive (serious)	inexperienced, innocent, mischievous, sensible, adventurous

C Can you think of an opposite for each word in Exercise A?

D Pair work Choose an adjective to describe each person in your family. Ask follow-up questions.

A: My father is very supportive.
 B: In what way?
 A: For one thing, he ...

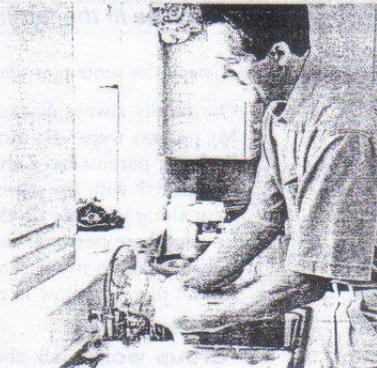
Family rules

discussion Group work What rules do you have in your family? Discuss these topics and add others. Are there any rules your families all share? Make a list.

- doing household chores
- coming home late
- preparing meals
- watching TV
- talking on the telephone
- using the bath or shower
- settling disputes
- using the family car
- _____
- _____
- _____

During the school year, I wasn't allowed to watch TV until I finished my homework.

In our family, we all have weekend chores. For example, I have to wash the dishes and take out the garbage.



Parents and children

reading **A Pair work** Discuss these questions. Then read the article, and compare your ideas to the author's.

1. Look at the title of the article. What do you think it's going to be about?
2. Do you think parents should be strict with their children?

Familia de cabeça para baixo

UPSIDE-DOWN FAMILIES

The parents set the rules and the children obey, right? Wrong. In a growing number of North American families, adults have let their children take over. "Parents want to be nurturing and make their small children happy, but many have become confused about the best way to achieve this," explains a noted child psychologist. "Large numbers of parents are being controlled by their child, to the point that entire families end up organizing themselves around a small child's emotions."

The problem is that many mothers and fathers try to be a friend to their children. However, parenting is not a popularity contest. Challenging authority is a normal part of child development and is strongest between the ages of four and six. Setting rules and enforcing them teaches the child that he or she is equal in worth but not equal in authority. Then the child feels safe and secure and can be a kid again. Believe it or not, it's frightening for children to realize they are in charge of a situation. In upside-down families, when parents back down from rules they set, children become very insecure, anxious, and out of control. They don't trust their parents to protect them. Parents should follow these tips to avoid this situation and keep control.

- ▶ Be a leader. Parents cannot guide a child and seek his or her approval of their decisions at the same time. Don't say, "It's time for bed. OK?" Instead, say, "It's time for bed, kids."
- ▶ Don't make rules quickly and then change them. It's very important to be consistent. Once you make a rule, stick to it.
- ▶ Pay less attention to your children when their behavior is bad and more when it is good. Do not reward bad behavior by giving extra attention to it. Instead, save your attention for when the child acts appropriately.
- ▶ Don't allow your kids to call you by your first name. This removes the authority figure in a child's life. Children need parents, not another friend.

B Pair work Which of these statements would the author agree with? Which ones do you agree with?

1. Children don't usually challenge authority.
2. Children like to feel that they are in charge.
3. It's important for parents to discipline children.
4. Parents should be leaders, not friends.

C Group work Discuss these questions. Then share your answers with the class.

1. Do you think your parents were too strict? Why or why not?
2. Will you use the same rules in raising your children?

ANEXO 7 – Provas padronizadas

Escola i Habla !

NEW INTERCHANGE 1A

Name: _____ date: _____ Teacher: _____

A. Listening

1. Listen to people talking. Circle T (true) or F (false)

- a. T F Peggy has four sisters and four brothers.
 b. T F Janet usually goes to the gym to work out about three times a week
 c. T F John went to dinner in the mall on Sunday with his girlfriend
 d. T F There's not much traffic or crime in Peter's new neighborhood

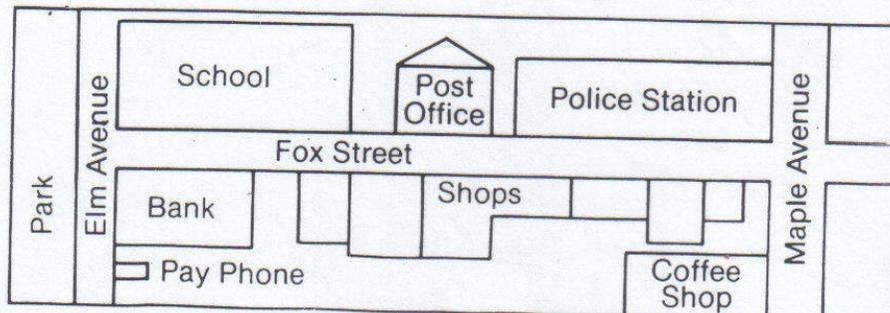
B. Grammar

1. Complete the sentences with the past tense:

study, have, go, watch, eat, see

- a. Bill _____ broccoli, but he doesn't like green beans.
 b. I _____ a great day last Saturday.
 c. _____ he _____ to the shopping yesterday?
 d. They _____ English (not)
 e. We _____ a wonderful art exhibit last Friday
 f. I _____ TV last night (not)

2. Use the map to write a complete answer for each questions:



a. Is there a bank around here?

b. Are there any hotels near the school?

c. Are there any shops in this neighborhood?

d. Are there any coffee shops near here?

e. Is there a police station near here?

3. Complete these conversations using the present tense or the present continuous.

1. A: What is your brother doing these days?

B: He _____(go) to college this semester. He _____(like) it a lot.

He _____(study) mathematics.

2. A: Where do your parents live?

B: They _____(live) in Chicago most of the time, but they _____(stay) in Florida this winter. They _____(have) a house there.

4. Look at the chart. Then write sentences using the adverbs of frequency.

	M	T	W	T	F	S	S
Paul	√						
Ann	√		√		√		
John	√	√	√	√	√	√	√
Sarah	√	√	√	√	√		
Kate							

Paul _____

Ann _____

John _____

Sarah _____

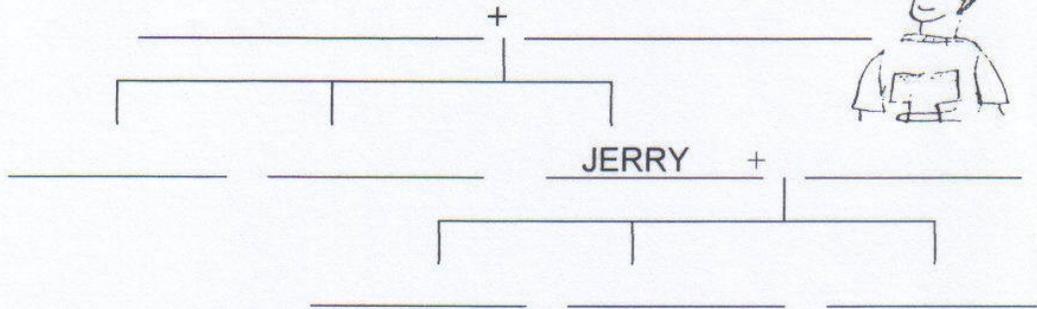
Kate _____

5. Complete these questions with How often, How much time, How long, How well and How good.

1. A: _____ at baseball
B: I guess I'm pretty good
2. A: _____ watch sports?
B: Pretty often. About two or three times a week
3. A: _____ play volleyball?
B: Not very well, but I'd like to learn to play better.
4. A: _____ spend exercising?
B: I spend about two hours every day.

6. Read the text and fill in Jerry's family tree

Hi! My name is **Jerry**. My wife's name is Brenda. We have two sons (Bob and David) and a daughter, Laurie. My father, Frank, is retired and my mother, Martha, is a dentist. My sister, Nancy, is in Mexico now and my brother, Sam, is at my parent's home. He isn't married.



C. Reading:

1. Read Rosa's letter to Gary. Circle T (true) or F (false)

- a. T F Rosa doesn't like Berkeley
- b. T F She always studies after school.
- c. T F She spends the weekend in San Francisco
- d. T F She really likes to watch football

Dear Gary,

Berkeley is an interesting city. I really like it here! There's always a lot to do. Every day after school, I usually go to Telegraph Avenue. I always like to go to my favorite coffee shop and meet my friends there for coffee. In the evening, there is always something interesting to do in the town or on the university campus, such as see a movie or hear some live music.

On Saturday, my friends and I usually take the bus to San Francisco for the day. San Francisco is a beautiful place. I love the shops and restaurants, and it's a great city for just walking around or Rollerblading in Golden Gate Park. We always go to Chinatown to have lunch, and then we go shopping in the afternoon.

On Sunday, I like to play tennis with friends, or we watch a sports event, like a football game or a baseball game, on TV at home. I think American football is very exciting!

Well, that's all for now. Take care. Hope to hear from you soon.

Love,

Rosa

D. Writing:

What did you do on weekend?

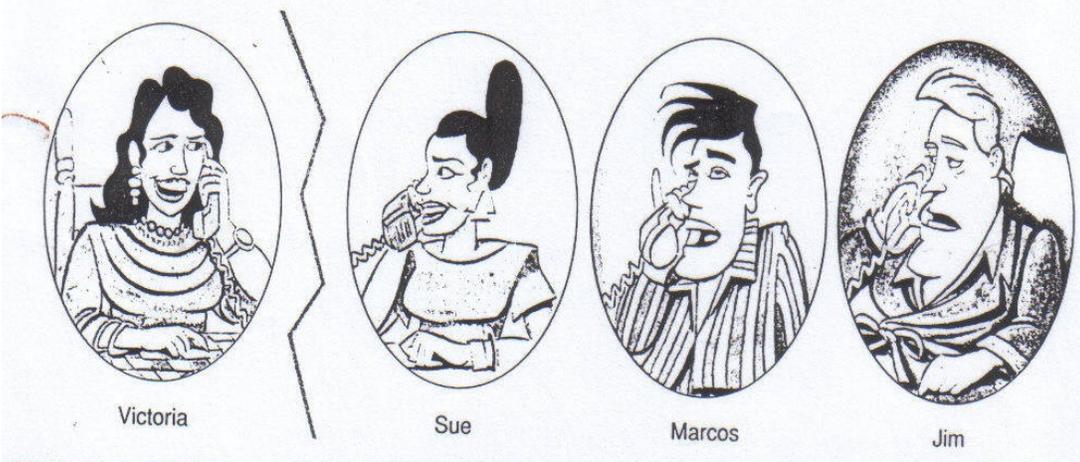
Escola i Habla !

NEW INTERCHANGE A

Name: _____ date: _____ Teacher: _____

A. Listening

Victoria is calling friends in different parts of the world. Where are they? What time is it there? What are they doing? Complete the chart.



Victoria

Sue

Marcos

Jim

	City	Time	Activity
1. Sue
2. Marcos
3. Jim

B. Grammar:

1. Circle the correct word:

a. My parents (live / lives) downtown

- b. My mother (wear / wears) glasses
- c. My father (go / goes) to work by car
- d. My sister and I (doesn't / don't) use public transportation
- e. We (get up / gets up) at 6:00

2. Complete with Present Continuous:

read, study, play, drive, work, ride, do

- a. I _____ English now
- b. My brother _____ tennis
- c. My sister _____ a bike (not)
- d. My father is sick. He _____ (not)
- e. _____ your mother _____ car
- f. My sister and I _____ our homework
- g. _____ they _____ a newspaper?

3. Complete the sentences with at, in or on:

- a. I have breakfast _____ 7:30
- b. I don't work _____ Saturday
- c. I don't get up early _____ the weekend
- d. I get home _____ nine o'clock very night
- e. I watch television _____ the evening

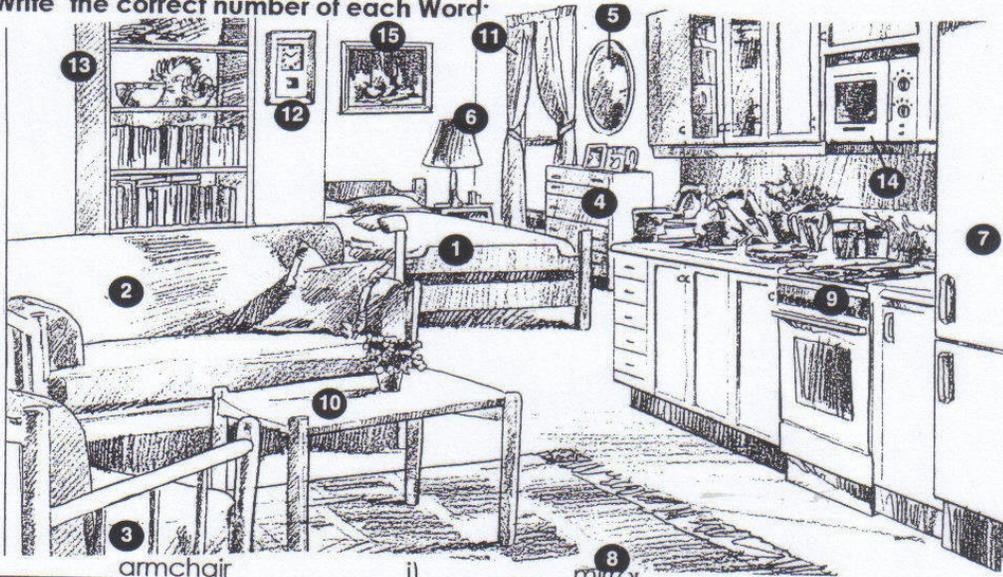
4. Write the times:

- | | |
|---------------|----------------|
| a) 1:30 _____ | e) 10:55 _____ |
| b) 4:00 _____ | f) 11:10 _____ |
| c) 6:15 _____ | g) 8:35 _____ |
| d) 9:45 _____ | h) 7:25 _____ |

5. Unscramble these occupations. Then write about them:

LWAEYR			
SESRTIWA			
DEGUJ			
SIHREAC			
REHCAET			

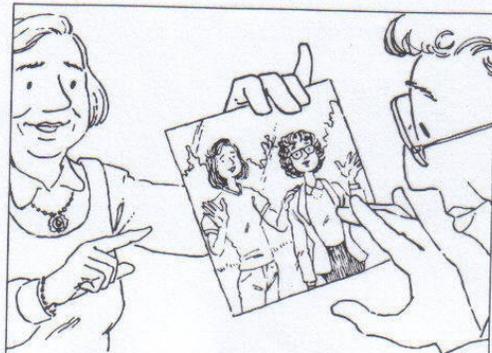
6. Write the correct number of each Word-



- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| a. _____ armchair | i) _____ mirror |
| b. _____ bed | j) _____ picture |
| c. _____ bookcase | k) _____ refrigerator |
| d. _____ clock | l) _____ rug |
| e) _____ curtains | m) _____ sofa |
| f) _____ dresser | n) _____ stove |
| g) _____ lamp | o) _____ table |
| h) _____ microwave oven | |

C. Reading

Read and answer these questions:



Lulu is showing her friend Adele photos of her granddaughters.

Adele: Who are they?

Lulu: They're my granddaughters

Adele: Your granddaughters? They're lovely. Are they married?

Lulu: No, they're single. This is Norma on the right. She's a Spanish teacher. And Carol's on the left. She's a student.

Adele: My grandson is a chef and an athlete. He's single too, and he's new here. Do you think they'd like to meet a chef?

Lulu: Of course. Everyone loves to eat. But they're not here. Carol's in Oregon and Norma's in Massachusetts.

Adele: Invite them here this winter. Everyone loves Florida in winter. I'll introduce them to him.

- What does Norma do? _____
- What does Carol do? _____
- What does Lulu's grandson do? _____
- Where does Norma live? _____
- Where does Carol live? _____
- Are they single? _____

D. Writing

My family and my house

Escola i Habla !

NEW INTERCHANGE B

Name: _____ date: _____ Teacher: _____

A. Listening

1. Listen and check the correct answer:

- 1.a. No, they weren't.
- b. No, they aren't.

- 2. a. At eleven o'clock.
- b. No, I didn't.

- 3. a. We took the bus.
- b. Amy and Katherine.

- 4. a. It was great.
- b. Sue and Tom were.

- 5. a. I'm going to visit my parents on Sunday.
- b. I had a terrible headache.

- 6. a. I'm sorry, but I can't go.
- b. No, I didn't go. I was at work.

- 7. a. I'm sorry, he's not here right now.
- b. Sandra is at work right now.

- 8. a. There's a restaurant on Grant Street.
- b. No, there isn't. Sorry.

B. Grammar

1. Complete the sentences with the past tense:

study, have, go, watch, eat, see

- a. Bill _____ broccoli, but he doesn't like green beans.
- b. I _____ a great day last Saturday.
- c. _____ he _____ to the shopping yesterday?
- d. They _____ English (not)
- e. We _____ a wonderful art exhibit last Friday
- f. I _____ TV last night (not)

2. Complete the sentences with at, in or on:

- a. Are you _____ vacation this week?
- b. Is Lisa _____ work today?
- c. Bob is sick. He's _____ bed
- d. I bought these shoes _____ the mall.
- e. Susan is _____ Europe this month
- f. John likes to sing _____ the shower

3. Complete the sentences with object pronouns:

- a. I called Mary and left _____ a message
- b. This is John's umbrella. Please give it to _____
- c. This is a great book. Do you want to read _____?
- d. Do you know the Smiths? I invited _____ to dinner.
- e. We're going to the beach. Do you want to come with _____?
- f. He came to see _____ yesterday, but I wasn't home.
- g. Tom and I like to play tennis. I play with _____ every week.

4. Complete the sentences with was or were:

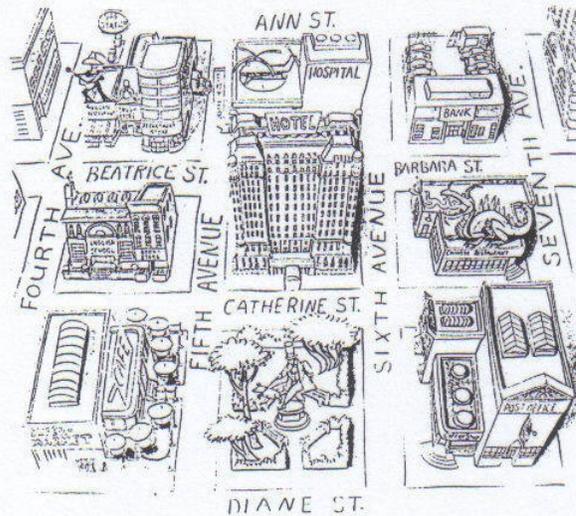
- a. _____ you born in this city?
- b. My father _____ born in this country
- c. Where _____ your parents born?

- e. When _____ your sister married?
 f. Who _____ your best friends in high school?

5. Answer these questions:

- a. Do you want to see a movie with me tomorrow?
 _____, but _____
 b. Do you want to have dinner with me on Friday night?
 _____, but _____
 c. Do you want to go to the shopping with me on Saturday night?

6. Look at the map and complete the sentences:



- a. The English school is _____ Catherine Street.
 b. The hospital is _____ the hotel.
 c. The Mexican restaurant is _____ Beatrice Street and Fourth Avenue.
 d. The bookstore is _____ the English school.
 e. The coffee shop is _____ the park.

7. Put the sentences in order and answer these questions using the indicated frequency adverbs:

1. eggs / have / you / breakfast / for / **ever** / do / ? /

(+) – sometimes _____

2. eat / cafeteria / do / at / lunch / you / **ever** / the / ? /

(-) – never _____

3. fish / have / for / you / dinner / do / **ever** / ? /

(+) – usually _____

4. restaurant / to / a / do / you / **ever** / breakfast / go / for / ? /

(-) – seldom _____

5. **ever** / do / you / juice / in / morning / the / drink / ? /

(+) – often _____

C. Reading

1. Read the postcard and complete it. Then answer these questions:

<p>Dear Grandma Lulu,</p> <p style="text-align: right;">Sunday</p> <p>Greetings from San Francisco! Yoko and I <u>rented</u> a car last 1. (rent) Wednesday morning in Oregon. We _____ in San Francisco 2. (arrive) Wednesday night. We love it here. It's a very modern and open city.</p> <p>Thursday we _____ Fisherman's Wharf and Chinatown. Friday 3. (visit) we _____ around Berkeley with Yoko's friends. Yoko's uncle 4. (walk) 5. (invite) us to his home in Oakland, but we _____ to 6. (want, not) drive anymore, so we _____ him. We _____ our 7. (visit, not) 8. (pack) bags this morning and we're on our way home.</p> <p>All my books are at school, so I can't study, but traveling is an education, isn't it?</p> <p>I hope you had a nice Thanksgiving.</p> <p style="text-align: right;">Love, Carol</p>	 <p>To: Mrs. Lulu Winston 6103 Collins Ave. Miami Beach, FL 33130</p>
---	---

- a. When did they arrive in San Francisco ? _____
- b. What did they say about San Francisco? _____
- c. What did they visit on Thursday? _____
- d. Who did they invite to go in Oakland? _____
- e. What was the holiday mentioned in this postcard ? _____

D. Writing

My neighborhood.

Escola i Habla !

NEW INTERCHANGE 1B

Name: _____ date: _____ Teacher: _____

A. Listening

1. Listen to a waiter take an order in a restaurant. Fill in the restaurant check.

RESTAURANT CHECK	
	1
	1 large order of

	to drink:.....

2. listen to this telephone conversation. Complete the message form.

<i>Message</i>	<i>Donna called</i>
	The
	is on at.....
	It's in
	Bring your

3. Check the correct response.

1. I'm not in the mood for dessert.
 - a. I can't either
 - b. So do I
 - c. Neither am I

2. I'm crazy about spicy food!
 - a. I am, too
 - b. Oh, I can't
 - c. Neither do I

3. I like Mexican food a lot.

- a. So am I
- b. I do, too
- c. I'm not either

4. I can't stand greasy food!

- a. Really? I am
- b. I can, too
- c. Oh, I love it!

B. Grammar

1. Read each conversation. Complete the question or response.

1. A: How _____ Australia from New Zealand?

B: Oh, I think it's only about 1,200 mile away

2. A: _____ is Angles Falls?

B: It's 3,212 feet high.

3. A: How _____ Washington, D.C., in the summer?

B: It gets up to about 32 degrees Celsius – that's around 90 degrees Fahrenheit.

4. A: _____ is the Mississippi River?

B: It's about 3,740 miles long or 6,019 kilometers.

2. Complete each sentence with the correct form of adjective.

1. Is Rio _____ than Buenos Aires? (crowd)

2. Which is _____, the plains or the desert (dry)

3. Is Disneyland _____ amusement park in the world? (famous)

4. California is _____ than France (large)

5. Which is _____ river in the world: the Nile, Amazon or Danube? (long).

3. Circle the correct word or phrase.

1. Please (tell / to tell) Mary there's a school party on Saturday.
2. Would you ask Bill (bring / to bring) the concert tickets tonight?
3. Could you (tell / ask) her that the movie starts at 8:15 on Friday evening?

4. Complete with so, too, neither, either:

1. I'm not crazy about Japanese food

2. I always eat rich food

3. I can't eat salty food

4. I don't enjoy greasy food

5. I'm crazy about dessert.

5. Complete these sentences:

How have you changed in the last five years?

Present Tense: _____

Past Tense: _____

Present Perfect: _____

Comparative: _____

6. Circle the correct word:

1. There are lots of beautiful trees in the (**sea** / forest / volcano)
2. A (**desert** / continent / hill) is a very hot and dry place

3. I love swimming in the (**waterfall / plateau / ocean**). I hate swimming in a pool.
4. A (**swamp / mountain / river**) is higher than a valley.

C. Reading:

Read Joanna's restaurant reviews. Then circle T (true) or F (false).

Two New Restaurants in Town

This week I tried two new restaurants – Michelle's and Anton's. They are both French restaurants downtown.

Michelle's is a small place with about twenty tables. The waiters and waitresses are very friendly, and the service is excellent. I ordered chicken with orange sauce along with rice and

... a salad. Then I had chocolate cake and coffee. The chicken was delicious, but the cake was too dry. The meal cost about twenty dollars.

... Anton's is a much bigger restaurant, and it was very crowded on that night. I waited twenty minutes for a table.

... Anton's is noisier than Michelle's, and the waiter was very slow with my meal. I ordered soup and a steak with fried potatoes and vegetables. The soup wasn't very hot. The steak was OK, but the vegetables weren't very good. For dessert, I had ice cream.

... The meal was really expensive – about forty-five dollars! Now you know why I would go to Michelle's again, but not to Anton's.

- a. **T** **F** Joanna didn't have dessert at Michelle's.
- b. **T** **F** Michelle's is smaller than Anton's
- c. **T** **F** The service was very good at Anton's
- d. **T** **F** She liked Michelle's restaurant better than Anton's

Escuela Habla !

NEW INTERCHANGE 2 A

Name _____ date _____ Teacher _____

Listening

1. On her vacation, Heather has decided to _____

- go camping
- visit her grandparents
- take climbing lessons

2. Heather's grandmother wants to _____

- throw out junk
- have a garage sale
- clean the house

3. Heather needs to remember to

- put price tags on everything
- make a list
- put an ad in the paper

4. Listen to Carlos tell Heather about his vacation. What happened? Number the events from 1 to 3.

- _____ Carlos took his brother to the airport
- _____ Carlos reached the top of Mount Elbert
- _____ Carlos' brother broke his arm.

Grammar

1. Answer these questions in your own words. Use **will** or **be going to**. Write complete sentences.

a. What are you going to do after class today?
.....

b. What are you going to do on Sunday?
.....

c. Are you going to come to class next Thursday?
.....

d. When are you going to take your vacation?
.....

e. Are you going to take another English course next semester?
.....

2. Rewrite these sentences using the phrases in parentheses.

- a. Close the door (Could you)
.....
- b. Turn down your radio (Would you mind)
.....
- c. Put away the magazines (Would you please)
.....
- d. Don't come in here (Would you mind)
.....
- e. Play outside the house (Could you)
.....

3. Circle the correct word in each sentence

- a. Would you pick (off / out / up) the toys in the living room and put them away?
- b. Put (away / over / off) the dishes when you have finished.
- c. Turn (on / away / down) the TV. It's very loud.
- d. Could you take (over / out / up) the garbage, please?
- e. Please hang (up / away / in) your clothes.

4. Write sentences of advice on how to use one of the following items.

cell phone hair drier laptop computer microwave oven

- a) Remember to
- b) Make sure to
- c) Try not to
- d) Don't forget to

5. Imagine a friend is going to the beach. What would you say to him?

- a) You should
- b) You must.....
- c) You need to.....
- d) You shouldn't

6. Complete the sentences:

- a) DNA fingerprinting is used to
- b) Satellites are used for.....

7. Match the sentences:

- a) Spring is the season when
 - b) May day is the day when
 - c) Valentine's day is the when
 - d) April Fool's day is the day when
 - e) Winter is a season when
- a) people play tricks on friends.
 - b) people give presents to the ones they love.
 - c) it's very cold.
 - d) people honor their workers.
 - e) when there are a lot of flowers.

3. For each complaint, give an excuse:

- a) You didn't do all your homework.
.....
- b) Could you turn down the television? I'm trying to study.
.....
- c) It's already 8:15. You're very late.
.....
- d) You forgot your best friend's birthday. He's really upset.
.....

Reading

Read the paragraph. Then circle **T** (true) or **F** (false)

Halloween

In Canada and the United States, one of the most popular days of the year is Halloween. It is on October 31. It's a day when some people dress up in strange or unusual costumes. For example, you may dress up to look like an animal, a person from a book or movie, or a famous person from history. In some places, children go to school dressed in costumes.

Other young children put on their costumes after they come home from school and then visit their neighbors. After the children knock on the door, they shout, "trick or treat"! Then the neighbor gives them some candy before they go onto the next house. Adults also enjoy dressing up for Halloween when there are Halloween parties in the evening. Usually there is a prize for the best costume at parties.

- a) **T F** Halloween is only celebrated in the United States.
- b) **T F** Only children dress up for Halloween
- c) **T F** When children visit their neighbors, they get something to eat.
- d) **T F** Adults say "trick or treat" too.
- e) **T F** There are prizes for the best costumes in parties.