

ESTUDOS SOBRE ENSINO E AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL: SUBSÍDIOS A PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS¹

Douglas Altamiro Consolo²
Melissa Alves Baffi-Bonvino
Mariela Zebian Bassetti
Suzi Marques Spatti Cavalari
Elen Dias
Fabrício Ono
Daniel Fernando Rodrigues
Fernanda Silva Veloso
Vera Lúcia Teixeira da Silva³

RESUMO

A compreensão e a produção oral em línguas estrangeiras, componentes da proficiência oral (PO), representam desafios a alunos e a professores de diversos contextos de ensino dessas línguas. A prática da avaliação de PO, que deveria ser viabilizada como integrante de uma abordagem de ensino que objetive o desenvolvimento da competência para o uso real das línguas em questão, encontra-se ainda relativamente restrita a tendências tradicionais, no que tange critérios e instrumentos de avaliação. Considerando-se essas premissas, este artigo apresenta reflexões sobre experiências de ensino de compreensão e produção oral, e sobre a avaliação dessas habilidades em língua estrangeira.

Palavras-chave: avaliação, ensino, formação de professores, oralidade.

Introdução

As habilidades de compreensão e produção oral representam um desafio a um número significativo de alunos e também a professores de diversos contextos de ensino de línguas estrangeiras (LES). Enquanto alunos sentem-se de certo modo frustrados por não conseguir compreender ou falar línguas estrangeiras como gostariam, professores muitas vezes consideram difícil trabalhar essas habilidades, por exemplo, no Ensino

¹ Uma versão anterior deste artigo, intitulada “Reflexões sobre ensino e avaliação de compreensão e produção oral em língua estrangeira: implicações para a formação de professores”, foi publicada nos anais do I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas – CLAFPL (CD ROM).

² Autores em ordem: UNESP - Coordenador do Grupo de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências” (ENAPLE-CCC). E-mail: dconsolo@terra.com.br; UNESP – PG; FASERT; UNESP – PG; FEF; UNIDERP; CCLi; UNESP – PG.

³ UERJ & ISAT – vice-coordenadora do ENAPLE-CCC. E-mail: veraldasilva@yahoo.com.br

Fundamental e Médio e na universidade, inclusive em cursos de formação de professores.

O uso da língua-alvo (L-alvo) para a comunicação oral entre professor e alunos e um tratamento mais eficaz da oralidade pode beneficiar o processo de ensino e aprendizagem, tanto em contextos presenciais como em educação à distância, principalmente se o aluno falar sobre conteúdos de seu interesse. Conforme apontado por Consolo (2000a), falar uma língua implica na construção de significados interpessoais que motivarão um maior engajamento do aluno no discurso e nas atividades de sala de aula. Esse engajamento pressupõe que os alunos assumam papéis ativos nas interações verbais, e tenham algum grau de controle sobre os tópicos tratados.

A prática de avaliação de proficiência oral (PO), por sua vez, a qual se esperaria estar totalmente integrada ao escopo maior de uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras que objetive o desenvolvimento da competência para o uso real das línguas, encontra-se ainda relativamente restrita a tendências mais tradicionais, no que tange critérios e instrumentos de avaliação. Considerando-se essas premissas sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação da linguagem oral, este artigo apresenta, nas seções subsequentes, reflexões sobre dados de estudos realizados por membros do grupo de pesquisa *Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: crenças, construtos e competências* (CNPq/UNESP), enriquecidas por experiências de ensino dessas habilidades, na busca de oferecer subsídios para a formação de professores de línguas que possam trabalhar a compreensão e a produção oral, e a avaliação dessas habilidades em língua estrangeira com seus alunos de modo mais eficaz.

Os contextos de ensino e pesquisa contemplados pelos estudos são classes de inglês como língua estrangeira (ILE) na escola pública de Ensino Fundamental e Médio, abordados por Ono e Bassetti (seções 1 e 2), e cursos de Licenciatura em Letras com habilitação dupla em língua portuguesa e uma LE – língua italiana (LIIt), no trabalho de Veloso (seção 3), e língua inglesa (LI) nos demais.

O ensino da oralidade: as crenças e suas implicações no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

Fabício Ono

Nesta seção apresentam-se as crenças de uma professora de língua inglesa, alimentadas e/ou construídas durante sua formação docente, e as implicações dessas crenças na prática de ensino da professora, especialmente no que tange ao ensino da oralidade. Os dados apresentados foram coletados durante uma pesquisa de cunho etnográfico, num contexto público de ensino fundamental (5ª à 8ª série), em uma escola do interior do estado de Mato Grosso do Sul.

A professora-participante da pesquisa atua no ensino de LI há mais de sete anos e se graduou em Letras em uma universidade privada do interior do estado de São Paulo. As classes investigadas são de alunos de baixa renda e são compostas, em média, por 30 a 40 alunos por sala. As aulas de LI são semanais, sendo apenas uma aula de 45 minutos por semana e por série. A professora (doravante P1) não faz uso de apostila e nem de livros didáticos em suas aulas. Além de ministrar aulas de LI, P1 também ministra aulas de artes para os mesmos alunos. A escola apresenta grande preocupação com o controle de disciplina.

Na concepção de P1, a linguagem é vista como sistema de regras, havendo uma grande preocupação com a estrutura, e não com o uso da língua, conforme ilustrado por um trecho de entrevista:

- 01 eu até acredito que com a maioria aconteceu
- 02 foi de de entender a informação da função do *going to*
- 03 que seria pra um futuro imediato pra eles identificar um verbo *to be*
- 04 porque quando você fala em verbo *to be*
- 05 que é o que mais se trabalha nessas escolas públicas

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem, infere-se a crença de ensino de LE como transmissão de informações, e uma *des-crença* no ensino de LE em contextos de escolas públicas:

- 01 porque quando você fala em verbo *to be*
- 02 que é o que mais se trabalha nessas escolas públicas
- 03 principalmente de quinta série
- 04 eles acham que o verbo *to be* é o *I am*
- 05 então eu quis mostrar pra eles a diferença que nós temos
- 06 além do verbo *to be* um outro verbo principal
- 07 e um outro é um outro verbo auxiliar na sentença
- 08 como acontece na língua portuguesa também

P1 tenta justificar o seu modo de agir pela falta de material didático:

- 01 (...) no ensino público eles não têm um material de apoio ta
- 02 eles não têm material didático nenhum
- 03 então o professor tá sempre é procurando simplificar
- 04 o máximo possível pra passar também o máximo de informações
- 05 então eu procurei uma frase fácil pra eles né
- 06 uma sentença que eles conseguissem traduzir
- 07 pra mostrar a gramática aplicada nessa sentença

Percebe-se, pelos dados do estudo, que o ensino da oralidade não é priorizado pela professora-participante e, portanto, uma habilidade não trabalhada durante o processo de ensino. Assim, pode-se inferir que P1, durante seu processo de formação, não teve a oportunidade de romper com determinadas crenças, ou que talvez, suas crenças quanto ao ensino de aspectos gramaticais foram alimentadas ainda mais. Em decorrência dessas crenças, seu modo de agir caracteriza-se pela necessidade de uma linearidade no processo de ensino e aprendizagem; suas aulas não são planejadas segundo eixos temáticos transversais, mas sim a partir de tópicos gramaticais. Prioriza-se o cumprimento de um planejamento anual previamente elaborado, sem um levantamento das expectativas e necessidades dos alunos; o foco na forma e não nas funções comunicativas da linguagem, e um controle de disciplina rigoroso, conforme exigido pela direção da escola.

Interação e implementação de atividades orais no ensino/aprendizagem de língua inglesa no Ensino Fundamental

Mariela Zebian Bassetti

Dada a importância da LI nos cenários nacional e internacional, verifica-se uma necessidade cada vez maior de estudos que contribuam para melhorar o ensino de inglês em contextos escolares no Brasil. Diante dessa necessidade e do anseio por uma metodologia por meio da qual se reduzam as dificuldades dos alunos durante as aulas ao tentarem se expressar em LE, tomei como ponto de partida minha própria experiência como professora de LI e de observações realizadas em uma Instituição Municipal de Ensino Fundamental no interior do Estado de São Paulo, para desenvolver a pesquisa aqui relatada.

O objetivo das observações foi analisar como acontece a produção oral da LI e os fatores que a determinam, por meio das atividades de interação utilizadas pela professora-participante (doravante P2), para que fosse possível encontrar subsídios que proporcionassem o aperfeiçoamento da prática de ensino dessa professora. Esses subsídios são tratados detalhadamente em Bassetti (2006). Além disso, buscou-se detectar fatores de interferência nesse contexto, tais como a motivação dos alunos e o envolvimento destes nas aulas de LI, além de também levar contribuições aos próprios alunos, ao mostrar a eles o objetivo de uma prática de sala de aula renovada, fazendo com que as atividades tivessem mais relevância para os alunos.

O estudo se concentrou em uma classe de 5ª série. Foram realizadas, durante as observações, notas de campo, e gravações em áudio e vídeo. Decidiu-se analisar algumas atividades ditas de interação, que tinham o propósito, de acordo com P2, de desenvolver a oralidade dos alunos na L-alvo.

Considerando-se os objetivos de cada atividade para a aprendizagem de LE, selecionaram-se para a análise aquelas atividades consideradas como *prazerosas* pelos alunos. Atividades do tipo *jogos* e também aquelas realizadas ao final do trabalho com uma unidade do material didático, como *atividades extras*, consideradas comunicativas por P2, as quais, todavia, não apresentavam objetivos muito claros dentro de cada unidade. O material didático tem como proposta - dita comunicativa - a interação e o trabalho em grupos ou duplas, fatores que, de acordo com Tsui (1995), Hall e Verplaetse (2000), e Consolo e Rezende (2001), favorecem a aquisição de segunda língua.

Segundo Tsui (1995, p. 07), *a interação não é algo que se faz para as pessoas, mas algo que as pessoas fazem juntas, coletivamente*. Salienta-se, então, a importância dessa prática em sala de aula e da consciência, por parte do professor, em realizar tais atividades interacionais com base no conteúdo a ser ensinado, partindo de seu material didático e mostrando aos alunos o objetivo de cada atividade, e priorizando a relevância das atividades para os alunos.

No entanto, ainda existem lacunas a serem preenchidas. Segundo Tsui (*op. cit.*), existem fatores que afetam a interação, os quais também foram observados no contexto em questão, como por exemplo, o fato de P2 e seus alunos apresentarem diferentes preocupações durante uma atividade, o que pode comprometer a concentração dos

alunos, interferindo no desempenho durante as aulas. O modo como alunos vêem o professor também é outro fator. Aqueles que o vêem como transmissor de conhecimento e a si mesmos como receptores passivos, tendem com isso a não tomar responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Verificou-se que os trabalhos em grupos ou duplas favorecem a interação e podem facilitar a aprendizagem de LE, uma vez que desenvolvem a linguagem dos alunos (CONSOLO e REZENDE, *op.cit.*; HALL e VERPLAETSE, *op.cit.* TSUI, *op.cit.*). Dever-se-ia também tomar cuidado com o planejamento do curso e o bom preparo das aulas. Um dos fatores que mais afetam a interação e a aprendizagem é uma atividade mal aplicada, que interfere negativamente no andamento da aula e prejudica o tratamento do conteúdo da mesma. É necessário haver coerência entre decisões sobre o que fazer, em quanto tempo e, principalmente, deixar claro para os alunos os objetivos que se pretende alcançar, relacionando o conteúdo estudado com a atividade. Mais importante do que a explicação sobre como proceder durante uma atividade didática é motivar os alunos a participarem (CONSOLO, 1997), interagindo com harmonia, fazendo com que os mesmos se comuniquem na L-alvo e lembrando que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem, deixando-os, assim, à vontade na sala de aula.

Todos os fatores aqui comentados interagem constantemente uns com os outros, determinando o progresso da aula, os tipos de oportunidades para aprendizagem disponíveis e, finalmente, o aprendizado que efetivamente ocorre (TSUI, *op.cit.*). Diante disso, o professor precisa estar sempre atento, estudando e atendendo, dentro do possível, os anseios de seus alunos, para que sinta prazer no que faz, e realizar seu trabalho de maneira eficiente.

O ensino da compreensão oral a alunos de Licenciatura em Letras

Fernanda Silva Veloso

A compreensão oral pode ser vista como uma base para o desenvolvimento de todas as outras habilidades de uso de uma língua, visto que é “um meio essencial de input lingüístico para os estudantes de idiomas” (GOH, 2003, p. 1) e a habilidade mais utilizada no nosso tempo diário de comunicação (GOH, 2003, FEYTEN, 1991). Entretanto, a habilidade da compreensão oral (doravante CO) é, dentre as quatro habilidades de uso das línguas, a que menos têm recebido destaque nos livros didáticos

e até mesmo nas aulas de LE. Diante desse quadro, buscou-se, neste estudo, que se enquadrava no escopo da pesquisa qualitativa de tipo etnográfico (ERICKSON, 1986, ANDRÉ, 2000), investigar como se dá o desenvolvimento da CO de alunos de LIt de um curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública do interior paulista.

O contexto de pesquisa escolhido foi uma universidade que oferece o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português e Italiano, e uma classe de 17 alunos iniciantes do curso foi selecionada para participar do estudo. Além dos alunos, o professor de LIt (doravante P3) também contribuiu para o fornecimento de dados.

A fim de responder à pergunta de pesquisa *As atividades de CO do livro didático (doravante LD) contribuem para o desenvolvimento dessa habilidade? Como?* utilizaram-se os seguintes procedimentos de pesquisa:

- Observação em sala de aula: 15 aulas de 90 minutos cada;
- Um questionário diagnóstico aplicado aos alunos;
- Entrevistas semi-estruturadas com os participantes;
- *Logs*, confeccionados pelos participantes ao final de cada aula de LIt;
- Diários e notas de campo, confeccionados pela pesquisadora após cada aula observada

Inicialmente, esquadramos os dados e tomamos como foco principal de análise os diários da pesquisadora. Vejamos o excerto a seguir:

A próxima etapa da aula é, enfim, a tão desejada “atividade de compreensão oral”. P3 pede para que os alunos abram o LD “Linea Diretta”, na Lezione 2: “Che cosa prendi?”, na página 25. Ela, então, faz algumas perguntas, em língua italiana (LIt), aos alunos, a fim de levantar suas hipóteses em relação ao diálogo que será ouvido. P3, em LM, explica aos alunos como eles devem se comportar diante de uma atividade de CO, reforçando que a concentração e a atenção são fundamentais nesse momento. (...)

P3 coloca o CD com o diálogo e o que notamos é que os alunos, além de estarem atentos, fazem suas anotações no LD. Os mesmos reclamam durante e após a reprodução, pois o diálogo, além de estar numa velocidade anormal, está “cortado” por barulhos provenientes da má gravação do CD. Após a 1ª. “escuta”, (...) Para estimular a fala dos estudantes, P3 faz assertivas que não condizem com o conteúdo do diálogo para que os alunos as corrijam. Ex: “O casal está em uma biblioteca.” Replicação: “Não, estão em um restaurante”.

P3 reproduz o diálogo pela 2ª vez e os alunos continuam reclamando da má qualidade sonora. P3 concorda, mas pede que tentem, pelo menos, identificar algumas palavras.

Ao final da reprodução, os alunos perguntam o significado de várias palavras desconhecidas. Após responder, P3 pede para que eles respondam ao questionário composto por seis questões de múltipla escolha presentes no LD. Para tanto, ela explica as perguntas e alternativas em LM e LE. Os alunos realizam essa atividade rapidamente e sem demonstrar dificuldade. (...) (Diário da pesquisadora, 18 de maio de 2005).

Na atividade retratada, pelo diário da pesquisadora, foi possível verificar que existe uma falha no processo de aprendizagem da CO, já que predominam os “testes de memória” (UR, 1984), por meio das questões de múltipla escolha, em vez de exercícios de contextualização (Pré-CO) que preparassem os alunos para a tarefa a ser desenvolvida. Apesar da dificuldade de compreensão dos alunos, as perguntas de múltipla escolha são respondidas rapidamente e sem dificuldades. Isso porque elas exigem apenas a memorização de itens marcantes no diálogo. Além disso, segundo Ur (*op.cit.*), essa atividade não é apropriada para alunos iniciantes e não proporciona uma maior interação do discente com o insumo ouvido, privilegiando apenas as “tarefas unidirecionais” (GOH, 2003), aquelas nas quais o aluno não precisa interagir com o interlocutor.

Pelo fato do LD não contextualizar a atividade de CO que será realizada, P3 procura ativar o conhecimento prévio dos alunos, levantando hipóteses acerca do texto que será ouvido, com o objetivo de desenvolver uma atividade de Pré-CO, ausente no LD, e contextualizar o diálogo, já que o LD traz apenas uma oração sobre o contexto que será abordado: *É una bella giornata e Daniela e Luigi, dopo una passeggiata per il centro di Roma, vedono un bar.* Além disso, o livro do professor sugere que o professor não pergunte nada ao aluno sobre o conteúdo do diálogo “non chiedete niente sul contenuto del dialogo”. A única sugestão é que o professor passe na lousa uma lista de possíveis produtos vendidos em um bar italiano, mas essa sugestão não é seguida por P3.

A contextualização ou atividade Pré-CO é importante porque nesse momento o professor “fornece aos ouvintes a informação prévia necessária para entender a mensagem antes de pedir que eles ouçam o segmento de um discurso” (DUNKEL, 1986, p. 101), e os prepara para a atividade durante a CO. Oxford (1993) afirma que é por meio da atividade de Pré-CO que o aluno conseguirá identificar a proposta da tarefa geral.

As adequações, realizadas por P1, são valiosas na medida em que tornam a atividade menos difícil e mais prazerosa. Os alunos demonstram atitudes positivas em relação à atuação de P3 e alegam que sua postura é bastante motivadora. No entanto, os informantes participantes relatam o descontentamento com alguns aspectos das atividades de CO do LD, conforme verificado nos dados:

- 1) A4-1: /.../ eu acho que elas são bem básicas, né”, pelo menos nesse primeiro estágio. (Entrevistas)
- 2) Foi exigido que a memória fosse recuperada para a reprodução do texto. Entendimento propriamente dito, não houve muito, além daquele que eu já sabia, porque o texto já era conhecido. (...) Exigiu um pouco de memória auditiva para realizar o exercício. (Log, A1-1, 19 de outubro de 2005)
- 3) A14-1: /.../ a busca de outras fontes deve ser uma atividade constante. (Questionário)

Os alunos alegam que as atividades de Pós-CO são muito básicas, apesar de terem dificuldade na compreensão do áudio; que a memória é bastante requerida, principalmente nas atividades de múltipla escolha; e que as atividades de CO trazidas pelo LD não são suficientes para o desenvolvimento dessa habilidade ao longo do curso de Letras.

A análise, nesta seção, de um recorte dos dados coletados, nos permite inferir que é papel do professor re-elaborar ou adaptar as atividades presentes no LD, e do aluno, futuro professor de línguas, desenvolverem a CO durante a aula e além da sala de aula, com a ajuda de textos autênticos e de outros materiais.

O componente lexical na avaliação da proficiência oral do professor em formação

Daniel Fernando Rodrigues

A constante negligência que o vocabulário sofria enquanto objeto de pesquisas sobre ensino de línguas foi mencionada, na última década, por vários autores, dentre os quais Bowens e Marks (1994), Carter (1992), Scaramucci (1995) e Gattolin (1998). No entanto, percebemos que, ainda na última década, houve um crescente interesse por esse tema de pesquisa tanto no Brasil quanto no exterior. A maioria das pesquisas, porém, enfoca o vocabulário durante o processo de leitura, havendo uma necessidade de ainda se realizar mais pesquisas no que se refere ao uso da linguagem oral (RODRIGUES, 2002).

Os dados apresentados nesta seção foram coletados para minha pesquisa de Mestrado (RODRIGUES, *op.cit.*) em uma classe do segundo ano de Licenciatura em Letras de uma universidade estadual paulista. Foram aplicados aos alunos dois testes orais do FCE, sendo um no início do semestre letivo (Teste 1) e o outro no início do semestre letivo subsequente (Teste 2), logo no início do terceiro do curso. Houve, portanto, um intervalo de tempo entre a realização dos testes para que fosse possível verificar o vocabulário realmente adquirido pelos alunos, uma vez que os participantes não estavam mais sob efeito das condições da memória de curto prazo, após mais de dois meses sem aulas de inglês na universidade, durante as férias de verão.

O objetivo da coleta desses dados foi analisar a variação lexical e o perfil lexical dos alunos pesquisados. Ambas as avaliações foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas. A transcrição foi analisada com o auxílio de um programa de computador, o *Range*. Com estes resultados, foi feita uma análise estatística dos dados de cinco alunos, utilizando-se o teste-t com o objetivo de verificar se o perfil lexical do aluno havia melhorado durante o semestre e se houve variação lexical nas duas avaliações. A metodologia empregada nessa análise foi baseada no trabalho realizado por Laufer (1994), no qual a autora compara o perfil lexical de composições de alunos de inglês como LE.

A tabela a seguir mostra os resultados obtidos com o tratamento estatístico, realizado a partir dos dados das duas avaliações:

Alunos	1ª Prova				2ª Prova				Test t	P
	Type	Token	Typ/tok	Porc.	Type	Token	Typ/tok	Porc.		
F	177	493	0.3590	35.90	130	390	0.3333	33.33		
LD	190	584	0.3253	32.53	163	465	0.3505	35.05		
AL	123	305	0.4033	40.33	102	341	0.2991	29.91		
SO	179	520	0.3442	34.42	186	657	0.2831	28.31		
M	212	742	0.2857	28.57	179	762	0.2349	23.49		
	MÉDIA			34.35	MÉDIA			30.02	1.5468	0.1605
	Desv. Pad.			4.33	Desv. Pad.			4.52		

Tabela: Variação lexical

Como $P=0.1605 > 0.05$, então aceito a hipótese de que a média do Teste 1 é igual à média do Teste 2, e por isso conclui-se que *não houve variação lexical*. A capacidade de variar as palavras utilizadas para se expressar pode ser considerada um aspecto que indica o desenvolvimento da competência lexical do aluno. Logo, a

ausência de variação lexical entre os semestres nos leva a concluir que não houve, de fato, muita aprendizagem de vocabulário pelos alunos participantes do estudo.

Dois grandes fatores que contribuíram para os resultados obtidos foram o fato de a professora de Língua Inglesa privilegiar o desenvolvimento da competência gramatical dos alunos e o fato de relegar o ensino de vocabulário para os próprios alunos, adotando uma abordagem implícita. Há uma grande polêmica acerca do ensino implícito e do ensino explícito do léxico. Muitos defendem que o vocabulário é aprendido naturalmente com o contato que o aprendiz tem com a língua, por meio da leitura de textos e da interação oral. Baseiam-se para isso, principalmente, nos princípios da abordagem natural de Krashen (1987) e nos estudos que indicam que o número de palavras que um aluno consegue aprender por dia chega, no máximo, a 12.

Os resultados do estudo, juntamente aos obtidos por pesquisadores como Paribakht e Wesche (1999) e Zilles (2001), nos trazem argumentos contundentes para o ensino explícito do vocabulário, principalmente em contextos de língua estrangeira, uma vez que os alunos não possuem a oportunidade necessária de estarem sempre em contato com a L-alvo, como acontece com os alunos de LE em contextos de segunda língua. Dessa forma, fica latente a necessidade de se repensar os currículos de línguas estrangeiras nos cursos de Licenciatura em Letras, a fim de incorporar às aulas uma maior atenção ao ensino do léxico, levando em consideração as descobertas recentes feitas por pesquisadores no Brasil e no exterior.

O componente lexical na avaliação da proficiência oral de alunos-formandos de Letras

Melissa Alves Baffi-Bonvino

A importância da oralidade para o professor de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) tem sido discutida em pesquisas recentes como, por exemplo, as de Consolo (2000a, b, 2001, 2005), Martins (2005) e Silva (2000). Tais pesquisas têm como foco o perfil dos alunos-formandos em Letras, não apenas no escopo de sua atuação como futuros professores de ILE, mas, sobretudo, no que concerne à questão de como a proficiência tem se adequado e se caracterizado para um bom desempenho por parte desses professores que ingressarão no mercado de trabalho.

Em situação de uso da língua, é o desempenho do falante que sugere o grau de sua proficiência, que pode ser avaliada de acordo com os vários aspectos da linguagem, incluindo o lexical (CONSOLO, 2005). Assim, o estudo aqui relatado investigou o trabalho e a avaliação do componente lexical na produção oral em ILE de alunos-formandos em um curso de Licenciatura em Letras, no contexto de uma universidade estadual paulista, sob três enfoques principais: 1) a avaliação do componente lexical em situações de testes orais; 2) o processo de produção oral e de avaliação do componente lexical em sala de aula; e 3) o papel das experiências e concepções dos alunos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de vocabulário voltado para a produção oral. Esta pesquisa se justifica por somar-se aos trabalhos que buscam preencher a lacuna na área de Linguística Aplicada acerca da avaliação de vocabulário na produção oral em LE, e também por almejar contribuir para que os alunos-formandos em Letras tenham uma competência lexical variada. Tal competência lhes proporcionará que, como (futuros) professores de ILE, tenham a proficiência oral (PO) necessária para lidar com as demandas lingüísticas em sala de aula.

Para se avaliar os níveis de PO dos alunos-formandos, este trabalho envolveu a aplicação do teste TEPOLI (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa) e de dois simulados de testes orais do FCE, a uma classe de formandos. O FCE foi escolhido por ser um teste considerado válido e confiável conforme seus objetivos de avaliação, permitindo uma comparação de resultados com aqueles obtidos por meio do TEPOLI, comparação essa que contribuirá para os objetivos de definição de parâmetros de PO do ‘futuro’ professor de língua inglesa. Para que se estabeleça a triangulação dos dados, considera-se também o trabalho de vocabulário e sua produção oral em sala de aula, observados por meio de gravações em áudio e vídeo, bem como as opiniões, expectativas e pontos de vista dos envolvidos, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e por meio de um questionário aplicado aos alunos. Esta é uma pesquisa de caráter etnográfico e de perspectiva interpretativista (ERICKSON, 1986), caracterizada pela intervenção pedagógica, que combina procedimentos quantitativos e qualitativos.

Durante o período de intervenção pedagógica, atividades orais, baseadas na metodologia por tarefas, foram propostas com o intuito de fornecer insumo de vocabulário com foco na produção oral. Os resultados indicam que os participantes da pesquisa apresentaram maior competência lexical na produção oral, especialmente em

situação de teste, e deste modo infere-se que o trabalho de insumo vocabulário voltado para a produção oral reflete-se positivamente tanto na linguagem produzida nos testes orais como em sala de aula. Os pontos de vista e expectativas apresentados pelos alunos-formandos apontam para a ênfase dada à competência comunicativa e à competência profissional, sendo que tais expectativas se assemelham com as encontradas por Barcelos, Batista e Andrade (2004). A consciência de suas limitações relacionadas à produção oral e a necessidade da formação continuada apresentam-se como características do perfil dos participantes deste contexto.

Ensino e avaliação de aspectos gramaticais na perspectiva das habilidades orais em língua estrangeira

Suzi Marques Spatti Cavalari

Sabe-se que os métodos e abordagens de ensino refletem não apenas as diferentes concepções de língua existentes, mas também, as condições sócio-históricas em que surgiram (por exemplo, BROWN, 1994, DUTRA e MELLO, 2004). A avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, está, assim, intimamente ligada aos valores atribuídos por esses métodos a diferentes aspectos da linguagem.

Observa-se que nas últimas décadas e graças à Abordagem Comunicativa (e outras abordagens baseadas nas habilidades de uso da língua e não somente na competência lingüística), o ensino de línguas tem priorizado o desenvolvimento das habilidades envolvidas na compreensão e produção oral, enfatizando o que se convencionou chamar de “comunicação da vida real” (CARTER & McCARTHY, 1995). Partindo desse pressuposto, discute-se, nesta seção, o papel da gramática em diferentes métodos e abordagens de ensino, e implicações dessa “gramática da oralidade” para a avaliação de PO.

Para fins didáticos, podem-se entender os métodos e as abordagens de ensino sob duas perspectivas, de acordo com a concepção de língua que elas representam. Por um lado, pela visão estruturalista de língua, que prevalece em abordagens ditas *tradicionais*, tornando a língua sinônimo de gramática, considerando-se a gramática como as regras para bem falar e escrever uma língua (BROWN, *op.cit.*). Sob essa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem se baseia na análise dessas regras e

valoriza a linguagem escrita, sendo a avaliação, portanto, voltada para os conhecimentos gramaticais necessários para a produção e compreensão dessa modalidade da linguagem. Por outro lado, as abordagens consideradas contemporâneas, que concebem a língua como instrumento de comunicação, valorizam a linguagem oral e a prioridade do processo de ensino e aprendizagem passa a ser a interação entre os sujeitos e a construção de significados na L-alvo em um evento real de fala. Dessa maneira, a gramática é vista como um dos componentes da língua ou, de acordo com Larsen-Freeman (2003), a gramática é uma habilidade, ou seja, habilidade para se combinar a forma lingüística e sua função comunicativa, considerando-se então o uso que se faz da língua. Como consequência dessa nova concepção, a avaliação focaliza as funções desempenhadas pelos aprendizes quando os mesmos utilizam a língua.

Há que se lembrar, então, que, se o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o de avaliação, passam a valorizar a linguagem falada e seus diferentes usos. A linguagem falada e a linguagem escrita refletem o uso que se faz da língua e, portanto, devem ser consideradas como um contínuo tipológico, apresentando muitas características em comum, mas também, muitas peculiaridades. Essas peculiaridades, segundo Carter e McCarthy (1995) e McCarthy & Carter (2002), são muito mais marcantes do que se pode supor.

De uma maneira geral, pode-se dizer que a gramática tem o seu lugar garantido no processo de ensino e avaliação de LE, uma vez que, mesmo as abordagens que não a enfatizam em seu processo de ensino, não ignoram o seu papel. Os critérios utilizados em exames e avaliações orais, por sua vez, geralmente fazem alguma referência à gramática, seja em forma de descritores holísticos, ou numa escala analítica. Além disso, algumas pesquisas apontam que os examinadores de testes orais prestam muita atenção à gramática, ainda que o teste use uma série de outros critérios analíticos e mesmo quando as escalas de avaliação desse teste não oferecem uma descrição precisa dos aspectos gramaticais a serem avaliados (LUOMA, 2004). É razoável, portanto, acreditar que estudos sobre as características gramaticais da língua falada e suas possíveis implicações para o processo de ensino e aprendizagem (e avaliação) possam contribuir muito para que se resolva essa questão de coerência metodológica entre os dados utilizados como parâmetros e os objetivos da prática pedagógica.

Avaliação e intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira

Elen Dias

Como exposto nas seções anteriores, apesar de vasta, a literatura existente no ensino de línguas estrangeiras acaba por deixar lacunas de pesquisa em relação a levantamento de dados sobre como alunos podem aprender a se comunicar oralmente e de maneira efetiva em uma língua estrangeira. No que tange a avaliação formal da PO de alunos em cursos de Licenciatura em Letras, tal avaliação precisa ser encarada, tanto na formação pré-serviço (durante os cursos de graduação) como na formação continuada, para que (a) melhorias efetivas aconteçam no processo de ensino e aprendizagem; (b) se promovam condições essenciais para inserção do graduado no mercado de trabalho, como professor, ou atuante em outras áreas de trabalho em que o domínio da LE seja pré-requisito; e (c) melhor se estabeleça um perfil do professor de LE no contexto brasileiro.

A busca pela competência lingüístico-comunicativa na L-alvo constitui num dos requisitos na formação do professor de LE, para que ele possa, conforme exposto por Consolo (2000, p. 63), cumprir dois papéis essenciais em sala de aula (SA): 1. [ser] modelo lingüístico e colaborador, por meio de sua fala, no processo de geração de insumo adequado à aquisição da L-alvo; 2. encorajar e engajar-se na interação verbal em SA na L-alvo, contribuindo assim para o processo de desenvolvimento da PO dos aprendizes.

Se pensarmos em uma melhor qualidade de ensino, vale lembrar que não há método perfeito. Não se pode continuar o processo de supervalorização histórica do método ainda vigente; há de se buscar uma formação consciente (ALMEIDA FILHO, 1999, PRABHU, 1992), pois como afirma Erickson (1984), não importa quanto tempo e energia intelectual sejam postos na invenção de novos métodos, planejamentos e assim por diante. O que realmente importa é o que acontece quando professores e alunos se encontram em sala de aula.

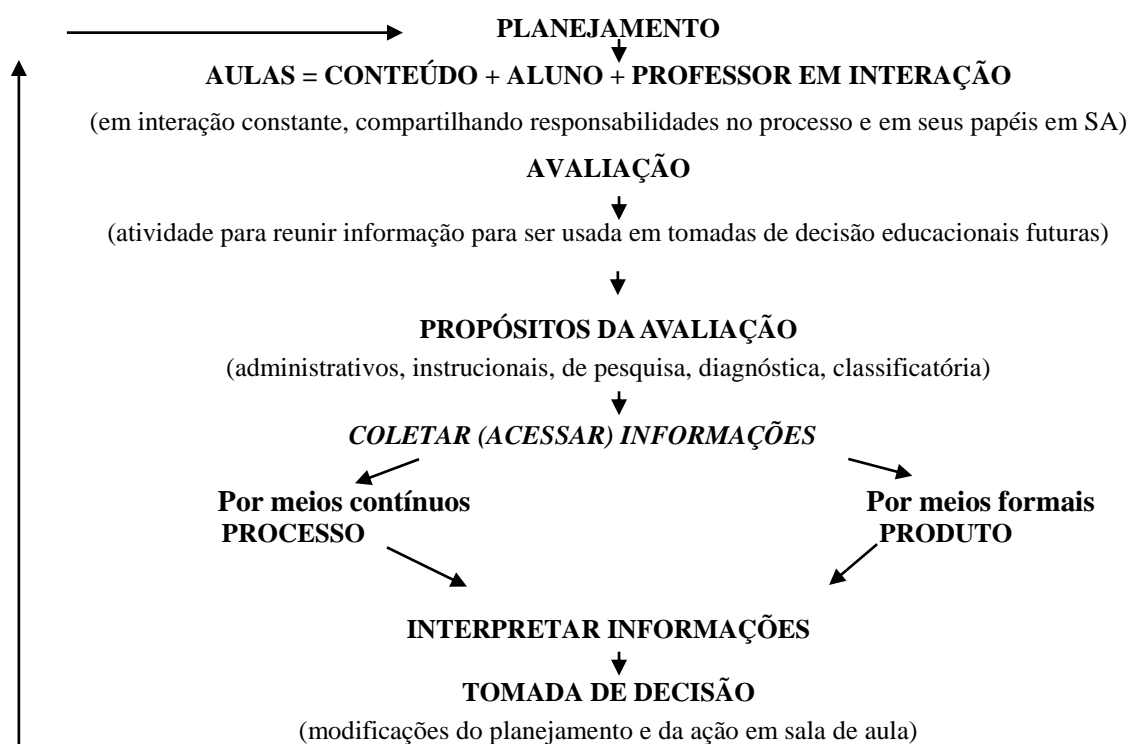
Na busca de romper barreiras entre ensino e objetivos de aprendizagem, importante se faz, portanto, investir também na avaliação, por seu papel integrador entre o ensino e a aprendizagem. Reside na avaliação grande parte dos problemas e também

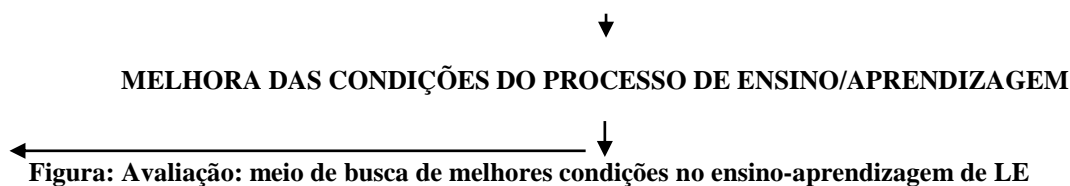
de soluções de nosso ensino (SCARAMUCCI, 1997), em função de sua relação simbiótica com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o poder que a envolve.

A avaliação, por meios formais (provas, testes) ou contínuos (observação, diários), deveria ser dessa forma, o instrumento subsidiário da construção desse projeto de ação e de seu redimensionamento: a análise e verificação de onde está havendo estrangulamento da ação pedagógica, buscando a sua superação, apontando alternativas de melhorias e redimensionando a direção da ação para a aprendizagem. Por isso, não pode ser definida e delineada sem um projeto que articule a avaliação com o ensino propriamente dito.

Avaliar não pode se limitar a dar nota para aprovação ou reprovação, mas na verdade ser um meio de levantamento de dados para embasar intervenções no processo de ensino, contrastando as competências almejadas e atingidas. Em outras palavras, essa proposta não apenas tem a vantagem de avaliar o aluno através de fontes e perspectivas diferentes, que se completam e reduzem as chances de erros, como também permite que a avaliação seja exercida em sua função educativa mais ampla, representando também uma fonte de informação para que os professores, a escola e o aluno possam rever todo o processo pedagógico.

A avaliação deixará então de ter um fim em si mesmo e passará, assim, a ser um meio para se alcançarem melhorias, como ilustrado pela figura a seguir:





Conclusão

Apresentamos, neste artigo, reflexões apoiadas em projetos desenvolvidos por membros do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC, todos voltados para questões do ensino, da aprendizagem e quatro dos quais (seções 4, 5, 6 e 7), de modo mais específico, para as dimensões da avaliação da oralidade em línguas estrangeiras. Esperamos contribuir para uma maior conscientização da importância do tratamento da compreensão e da produção oral nas aulas de LE, inclusive nos cursos de formação de professores, bem como para o estabelecimento de critérios mais adequados de avaliação de proficiência oral em LE.

Considerando-se os usos comunicativos das línguas, os trabalhos relatados se alinham em uma proposta de ensino de linguagem oral e avaliação de proficiência que (a) atenda às necessidades de alunos e professores, fornecendo-lhes subsídios para avançar nos processos de ensino e de aprendizagem, e (b) seja baseada em critérios válidos no que se refere às abordagens de ensino que priorizam o uso social da língua, na e para a comunicação, levando-se em conta as características próprias da oralidade e dos processos de aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 2000.

BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S. & ANDRADE, J. C. *Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras*. In: *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*, Campinas, Pontes, 2004, p. 11-29.

BASSETTI, M. Z. *A Gramática da Língua Inglesa no Ensino Público: implementação de uma Proposta Pedagógica voltada para a Comunicação*. Dissertação de Mestrado em Estudos Lingüísticos. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.

BOWEN, T. & MARKS, J. *Inside Teaching*. London: Heinemann, 1994.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Teaching Pedagogy*. Eaglewood Cliffs:Prentice Hall Regents, 1994.

CARTER, R. & Mc CARTHY, M. *Grammar and the spoken language*. Applied Linguistics, vol. 6, nº 2, 1995.

CARTER, R. *Vocabulary*. New York: Routledge, 1992.

CONSOLO, D. A. *Investigando a linguagem e a interação professor-aluno na aula de inglês como língua estrangeira*. Intercâmbio, vol. VI, 1997, p. 520-540.

_____. *Teachers' action and students' oral participation in classroom interaction*. In: J. K. HALL & L. S. VERPLAETSE (orgs.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000a, p. 91-107.

_____. *Reverendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*. Revista de Estudos Universitários, vol. 6, nº1. Sorocaba: UNISO, 2000b, p. 59-68.

_____. *A (In) Competência Linguístico-Comunicativa de Alunos de Letras-Língua Estrangeira: construto e tendências na formação do professor*. Projeto Integrado de pesquisa (apoiado pelo CNPq). São José do Rio Preto:UNESP, 2001.

_____. *Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro*. In: M. M. FREIRE; M. H. VIEIRA-ABRAHÃO & A. M. F. BARCELOS (orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes & São Paulo: ALAB, 2005, p. 269-287.

_____. & REZENDE, I. P. *Investigando a interação verbal em aulas de língua estrangeira (inglês) na universidade*. Intercâmbio, vol. X, 2001, p. 187-195.

DUNKEL, P. *Developing listening fluency in L2: theoretical principles and pedagogical considerations*. The Modern Language Journal, vol. 70, nº 2, 1986, p. 99-106.

DUTRA, D. & MELLO, H. *A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas*. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

ERICKSON, F. "What makes school ethnography 'Ethnographic'?" *Anthropology and Education Quarterly*. vol. 15, nº 1, 1984, p. 51-66.

_____. *Qualitative methods in research on teaching*. In: M. C. WITTRICK (org.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

FEYTEN, C. M. *The power of listening ability: An overlooked dimension in Language acquisition*. *The Modern Language Journal*, vol. 75, nº 2, 1991, p. 173-180.

GATTOLIN, S. R. B. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 1998.

GOH, C. C. M. *Ensino da compreensão oral em aulas de idiomas*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

HALL, J. K. & VERPLAETSE, L. S. *The Development of Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. In: J. K. HALL & L. S. VERPLAETSE (orgs.) *Second and Foreign Language Learning Through classroom Interaction*. Mahwah, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 1-20.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice Hall International, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching language, from grammar to grammaring. 1st edition*. Heile, 2003.

LAUFER, B. *The lexical profile of second language writing: does it change over time?* *RELC Journal*, vol. 25, no 2, 1994, p. 21-33.

LUOMA, S. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a Elaboração de um Exame de proficiência para Professores de Inglês*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2005.

OXFORD, R. *Research update on teaching L2 listening*. *System*, vol. 21, nº 2, 1993. p. 205-211.

PRABHU, N. S. *The dynamics of the language lesson*. *TESOL Quarterly*, vol. 17, nº 4, p. 535-552, 1992.

RODRIGUES, D. F. *O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto: UNESP, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: foco no Produto e no Processo*. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. *Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português LE*. In: J. C. P. de ALMEIDA FILHO (org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português - Língua Estrangeira*. Pontes: Campinas, 1997, p. 75-88.

SILVA, C. V. da. *A competência lingüístico-comunicativa de alunos de Letras-Língua Inglesa: perspectivas de alunos ingressantes*. (Relatório de Iniciação Científica). São José do Rio Preto: UNESP, 2003.

SILVA, V. L. T da. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. Campinas: UNICAMP, 2000.

TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. Londres: Penguin, 1995.

UR, P. *Teaching Listening Comprehension*. New York: Cambridge University Press, 1984.

ZILLES, M. *O Ensino e a Aquisição de Vocabulário em Contexto de Instrução de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Porto Alegre: UFRS, 2001.

STUDIES ON TEACHING AND ASSESSING LISTENING COMPREHENSION AND ORAL PRODUCTION: SUBSIDIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

ABSTRACT

Listening comprehension and oral production in foreign languages, components of oral proficiency (OP), stand as challenges for students and teachers in various contexts of foreign language teaching. The practice of assessing OP, which should be integrated in a teaching approach that aimed at the development of competence for real language use, is still somehow restricted by traditional tendencies concerning criteria and instruments for language assessment. Based on those claims, this paper presents studies about experiences of teaching listening comprehension and oral production, as well as about the assessment of those skills in foreign language teaching.

Keywords: assessment, oral skills, teaching, teacher development.