

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

FRANCIANE DE ARAÚJO SOARES

**INTERAÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA: CONSTRUÇÃO DE UMA
PROPOSTA AVALIATIVA**

Manaus - AM
2019

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

FRANCIANE DE ARAÚJO SOARES

**INTERAÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA: CONSTRUÇÃO DE UMA
PROPOSTA AVALIATIVA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

Linha de pesquisa: Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico.

Manaus - AM
2019

FRANCIANE DE ARAÚJO SOARES

INTERAÇÃO ORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA: CONSTRUÇÃO DE UMA
PROPOSTA AVALIATIVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

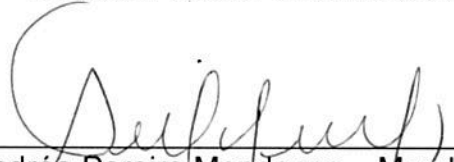
Linha de Pesquisa: Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico

Aprovada em 30 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho – Orientadora
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dra. Andréa Pereira Mendonça – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)



Dr. Wagner Barros Teixeira – Membro Titular Externo
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

À minha família, meus amados pais, Francimeire Soares e Jurandir Soares, que sempre se esforçaram para nos dar o melhor; ao meu querido irmão, Frank Soares e minha sobrinha, Francyne Soares; e a tod@s que, assim como eu, acreditam que a educação é a arma que nos mune para viver com dignidade!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, responsável por tudo o que sou! Toda a honra e glória a ele!

¡Gracias!

À minha família que tanto amo! Em especial aos meus pais, irmão e sobrinha por toda compreensão e ajuda. Aos demais familiares por compreenderem minha ausência nos momentos de reunião. *¡Gracias por todo!*

À minha querida orientadora, prof.^a Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho por toda sua dedicação e preocupação, sou infinitamente grata por todo o aprendizado construído ao longo desses anos. Obrigada por acreditar em mim, por me impulsionar a galgar novos caminhos, enfim por ser minha principal fonte de inspiração. *¡Mil gracias!*

Aos professores, Wagner Barros Teixeira e Andréa Pereira Mendonça pelas contribuições nos exames de qualificação e defesa. *¡Muchas gracias, maestr@s!*

À minha turma querida MPET 2017, por todos os momentos compartilhados, vocês foram luz nos momentos mais difíceis. *¡Gracias!*

Ao corpo docente do MPET pela competência e por acreditar na educação! Especialmente, quero citar os professores das disciplinas ministradas: Rosa Azevedo, Andréa Mendonça, Ana Cláudia, João Cabral, Cinara Cabral, Iandra Coelho. *¡Muchísimas gracias, maestr@s!*

À equipe de secretaria do MPET, Larissa e Suzy, que sempre esteve disposta a nos ajudar em todas as etapas desse curso. *¡Gracias!*

À equipe do Centro de Idiomas do Ifam, *Campus* Manaus Centro, por todo o apoio desde os primeiros dias até os últimos, vocês foram essenciais. *¡Gracias!*

À turma de Espanhol do Centro de Idiomas, pela disposição e participação nessa pesquisa. *¡Gracias por todo!*

Aos professores que compuseram o comitê de juízes e participaram como avaliador externo, os quais se dispuseram a avaliar a proposta. *¡Muchísimas Gracias!*

Aos amigos que me acompanham e estão comigo sempre! Agradeço pelos momentos de alegrias, desabafos e apoio. *¡Gracias!*

Aos amigos que ganhei na caminhada de MPET, em especial Marcella Sarah, Gilmara Maquiné, Adalcimara Farias, Janny Fernandes e Denise Araújo. *¡Gracias!*

Às professoras de Língua Inglesa Yna Honda e Andréa Roy pela ajuda na elaboração dos abstracts. *¡Gracias!*

Aos amigos do SESI pela parceria, torcida e ajuda, foram importantes para conciliar trabalho e formação docente. *¡Gracias!*

Agradeço a tod@s que participaram direta ou indiretamente dessa caminhada longa, árdua, mas sempre muito gratificante. *¡Gracias!*

*En cuestiones de cultura y de saber,
solo se pierde lo que se guarda;
solo se gana lo que se da.*

(Antonio Machado)

RESUMO

Esta pesquisa trata da avaliação da interação oral, no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola (LE) no âmbito dos Cursos extracurriculares e Cursos Livres. Diante da dificuldade em avaliar essa habilidade comunicativa, desenvolvemos uma proposta avaliativa que compreende três elementos: uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola; uma atividade didática voltada para o desenvolvimento da interação oral em LE e uma rubrica que possibilita a (auto)avaliação, pautada em critérios e descritores relacionados à competência comunicativa oral na língua. O objetivo dessa proposta é contribuir com o ensino-aprendizagem da LE, levando em conta o processo avaliativo, com base nos contextos comunicativos presencial e virtual. Para avaliar a proposta, realizamos um Estudo de Caso, com estudantes de um Curso de Espanhol Intermediário, do Centro de Idiomas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro. Os procedimentos metodológicos utilizados levam em conta a identificação das necessidades e interesses dos estudantes; a aplicação e análise das contribuições e limitações da proposta criada, com base nos dados de diagnósticos realizados pelos estudantes, com relação à atividade e ao instrumento utilizado, e observações do professor. Os resultados indicam que a proposta avaliativa contribuiu para a identificação dos níveis de proficiência dos estudantes, considerando os critérios avaliados, além de proporcionar um momento de autoavaliação do próprio aprendizado. A partir dessa pesquisa foram desenvolvidos dois produtos educacionais, o primeiro é uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola, composta por descritores compilados a partir do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os principais exames de proficiência em LE: *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU) *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE), bem como os parâmetros para avaliação de línguas, da Associação de Examinadores de Línguas na Europa (ALTE), com sugestões para a elaboração de atividades avaliativas. O segundo produto é um Guia Didático para professores de Espanhol, com orientações para a utilização da proposta avaliativa, que pode ser adaptada ou servir de modelo para a construção de outras propostas de avaliação.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; Língua Espanhola; Avaliação; Interação oral; Competência comunicativa oral.

ABSTRACT

This research deals with the oral interaction evaluation, in the Spanish Language (SL) teaching-learning context. Faced with the difficulty to evaluate this communicative ability, we developed an evaluative proposal composed of three steps: the compilation of a Matriz of Descriptors for Oral Interaction Evaluation in Spanish Language.; the elaboration of a didactic activity focused on the oral interaction development in SL and the construction of a rubric that enables (self)assessment, based on criteria and descriptors related to oral communicative competence in the language. This proposal purpose is to contribute to the SL teaching-learning process, taking into account the evaluation process, based on the presential and virtual communicative context. To evaluate the proposal, we conducted a Case Study with students of an Intermediate Spanish Course, at the Language Center, at Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas, Manaus Centro *Campus*. The methodological procedures used take into account the identification of students' needs and interests; the application and analysis of the contributions and limitations from the created proposal, based on the diagnostic data made by the students, regarding the activity and the instrument used, and the teacher's observations. The results indicate that the evaluation proposal contributed to the identification of students' proficiency levels, considering the evaluated criteria, besides it had provided a self-assessment moment of their own learning. From this research were developed two products, the first is a Matriz of Descriptors for Oral Interaction Evaluation in Spanish Language, composed by the compiled descriptors from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL) and the main proficiency exams in SL: *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)*, *Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU)* *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)*, as well as the language assessment parameters of the Association of Language Testers in Europe (ALTE), with suggestions for the evaluative activities elaboration. The second product is a Didactic Guide for Spanish teachers, with guidelines for the evaluation proposal use, which can serve as a model for the other proposals construction or be adapted to different evaluation formats.

Keywords: Teaching-learning; Spanish Language; Evaluation; Oral interaction; Oral communicative competence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competência comunicativa oral.....	34
Figura 2. Divisão das estações.....	69
Figura 3. Etapas para a construção da rubrica	72
Figura 4. Resultados da autoavaliação	80
Figura 5. Critérios avaliados pelo professor	81
Figura 6. Comparação por níveis de desempenho dos estudantes.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem.....	28
Quadro 2. Construção dos critérios de uma rubrica.	44
Quadro 3. Etapas da pesquisa.	49
Quadro 4. Distribuição geográfica dos juízes.....	52
Quadro 5. Referencial teórico para avaliar a interação oral em LE.	57
Quadro 6. Identificação dos níveis nos documentos de referência.....	59
Quadro 7. Siglas para codificação dos descritores.	60
Quadro 8. Composição dos descritores da Matriz de Descritores.	60
Quadro 9. Amostra de trecho original.	61
Quadro 10. Junção de descritores.	61
Quadro 11. Dificuldades dos estudantes.	62
Quadro 12. Dados dos estudantes.....	63
Quadro 13. Diferenças nas propostas apresentadas.....	66
Quadro 14. Planejamento da atividade de interação oral.	67
Quadro 15. Lista de critérios mais frequentes da amostra.....	73
Quadro 16. Descritores relacionados ao critério “conteúdo”.	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALTE	Association of Language Testers in Europe (Associação de Examinadores de Línguas na Europa)
CELU	<i>Certificado de Español Lengua y Uso</i> (Certificado de Espanhol Língua e Uso)
DELE	<i>Diploma de Español como Lengua Extranjera</i> (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira)
LE	Língua Espanhola
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
QECR	Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas
SIELE	<i>Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española</i> (Serviço Internacional de Avaliação da Língua Espanhola)
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA	20
1.1 A Língua Espanhola no contexto brasileiro	20
1.2 Ensino-aprendizagem de LE e o desenvolvimento da competência comunicativa e interação oral	25
1.3 Avaliação de línguas.....	38
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
2.1 Contexto da pesquisa.....	48
2.1.2 Etapa de Desenvolvimento	51
2.1.3 Etapa final.....	55
3 PROPOSTA PARA AVALIAR A INTERAÇÃO ORAL EM LE.....	56
3.1 Compilação da Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola	56
3.2 Elaboração de uma atividade com foco na interação oral em LE	62
3.3 A elaboração de uma rubrica	70
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – DIAGNÓSTICO INICIAL	106
APÊNDICE B - MATERIAL PARA AVALIAÇÃO DOS JUÍZES	108

INTRODUÇÃO

Aprender línguas, na atualidade, é uma necessidade para os seres humanos, devido ao desenvolvimento econômico e cultural alcançado pelas sociedades, além de proporcionar a oportunidade de ver o mundo de uma nova maneira (ECKERT; FROSI, 2015). Os falantes de outras línguas “poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

De acordo com Griffin (2011), são dois os principais motivos que motivam as pessoas a aprender outro idioma: a necessidade (técnica, profissional), ou seja, obrigação para sobreviver numa comunidade linguística diferente da sua; e o interesse pessoal, levando em conta a identificação com a cultura da língua-alvo por diferentes motivações.

Essa realidade linguística impõe grandes desafios aos estudantes, visto que, além do domínio da língua materna, necessitam desenvolver a competência comunicativa em outras línguas, a fim de atuar em distintos contextos comunicativos, presenciais e virtuais.

Nesse sentido, o ato de comunicar é uma competência fundamental (MONTEIRO et al., 2013) que tem a língua oral como um veículo para potencializar as relações sociais, internacionais, profissionais e de negócios (CONSOLO, 2000).

A importância da interação oral no ensino-aprendizagem de línguas é confirmada por diversas pesquisas, não apenas no contexto internacional, mas também no contexto nacional, conforme apontam especialistas na área, como: Arnold (2000); Conselho da Europa, (2001); Selvero (2014); Padilha, Torres e Marchesan (2017), Jetté (2017), Martínez Baztán (2018), Coelho (2019), entre outros.

Dessa forma, Silva (2018) aponta que, por mais que a oralidade seja trabalhada de diferentes maneiras durante a aula de línguas no contexto das escolas de idiomas, ainda assim, considera-se difícil sistematizá-la, devido à dificuldade em definir critérios para mensurar o desenvolvimento da competência comunicativa oral. Nesse contexto, avaliar a oralidade não é uma tarefa simples, muito menos quando se trata de avaliar a interação oral (ARNOLD, 2000; JETTÉ, 2017). Dessa forma, é essencial durante o processo de ensino-aprendizagem preocupar-se com a avaliação.

No que se refere à avaliação da competência comunicativa oral, no ensino-aprendizagem de línguas, segundo Barquero Dávanzo; Ureña Salazar (2015), trata-se de um assunto complexo, pois intervêm situações que podem ser consideradas subjetivas ou imprecisas, tais como o nervosismo dos estudantes, o cansaço dos ouvintes/interlocutores, entre outras. Para Bordón (2008), esse processo pode ser realizado por meio de uma variedade de procedimentos.

Segundo Bordón (2006b), Ríos Muñoz e Herrera Arraya (2017) e Coelho (2019), a elaboração de instrumentos para avaliar a interação oral permite aclarar os critérios de avaliação e a indicação de níveis auxiliando os estudantes a atingirem os objetivos da aprendizagem. Tratam-se de instrumentos “que podem contribuir para que o estudante tenha maior conscientização do processo, para que possa sistematizá-lo e organizá-lo” (COELHO, 2019, p.328), bem como “facilitar o processo avaliativo, visando uma aproximação gradual entre o que se espera do estudante e o que ele consegue desempenhar, exemplificado em forma de critérios” (COELHO, 2019, p.347).

Nesse sentido, destacamos a necessidade da elaboração de instrumentos avaliativos que possam auxiliar na avaliação da competência comunicativa oral em diferentes contextos de uso da língua (PERU, 2009, PANTOJA 2012, MORAL MANZANARES, 2013), como, por exemplo, o de se comunicar com um falante nativo em qualquer parte do mundo, o que pode ocorrer presencialmente (viagem, congresso, intercâmbio) ou virtualmente (webconferência, redes sociais, cursos *on-line*).

Assim, nesta pesquisa, tratamos do contexto de ensino-aprendizagem e especialmente da avaliação da interação oral em Língua Espanhola (doravante LE), especialmente voltada para o âmbito dos cursos extracurriculares e que são ofertados por instituições de ensino, bem como os Cursos Livres, levando em conta as implicações pedagógicas e as dificuldades que circundam esse processo. Nessa perspectiva, vale ressaltar que a tríade ensino, aprendizagem e avaliação está estreitamente relacionada ao processo educativo, de forma que “qualquer mudança na avaliação necessariamente reflete em alterações no ensino-aprendizagem em sala de aula” (MORENO OLIVOS, 2016, p. 19).

Entre as principais discussões sobre a temática, destacam-se: a avaliação da produção e interação oral; a busca por estratégias para obter informação sobre o processo de aprendizagem de línguas adicionais¹; a aplicação de tecnologias digitais no desenho e na

¹ O termo ‘adicional’ adotado nesse estudo está embasado no repertório linguístico já utilizado pelo estudante, que possui discursos em diferentes línguas permeadas na sociedade contemporânea. A língua adicional remete a um acréscimo que as línguas trazem a quem se ocupa delas, ou seja, uma soma às línguas que compõem seu

qualificação de processos avaliativos; a elaboração de escalas de níveis e desempenho, além da preocupação constante com a fiabilidade e a validade dos exames de línguas (PUIG, 2008; LÁZARO, 2009; ESCOBAR; NUSSBAUM, 2010; MEDIAVILLA, 2012; MORAL MANZANARES, 2013; BARQUERO DÁVANZO; UREÑA SALAZAR, 2015; JETTÉ, 2017).

Nesse cenário, entre as principais motivações para a realização de uma investigação sobre essa temática, destacam-se experiências do processo de formação acadêmica, a trajetória profissional e vivências na docência em cursos de Língua Espanhola, especialmente durante a formação no curso de Letras, Língua e Literatura Espanhola, no período de 2010 a 2015, oferecido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nesse contexto, algumas disciplinas, em especial, Prática Oral I, II e Módulo Prático I, II, III, IV e V, foram essenciais para o desenvolvimento da língua oral, pois comunicar-se em espanhol é, para o professor não-nativo, um dos desafios da profissão.

Além disso, a universidade oferecia algumas oportunidades para praticar a língua. Evidenciamos duas delas que tiveram grande impacto na aprendizagem da língua por parte da pesquisadora. A primeira, trata-se de um intercâmbio realizado no ano de 2012, por meio do Programa de bolsas Santander Ibero-Americano. Essa experiência proporcionou a imersão linguística desejada: falar, escrever, ouvir e compreender a língua-alvo, destacando a melhora, em especial, de alguns aspectos fundamentais para a expressão oral, tais como, melhoria na pronúncia e fluência e, com isso, mais confiança na comunicação.

A segunda oportunidade aconteceu na oferta de estágio no Projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL), por meio do contato com a língua, na prática como docente. Foi fundamental para o melhoramento dessa competência, uma vez que um grande percentual dos estudantes de Licenciatura de Letras, no Brasil, não atinge níveis de proficiência oral satisfatórios para o ensino das línguas, fato que influencia negativamente a qualidade do ensino de línguas no país (CONSOLO; MARTINS; ANCHIETA, 2009; CONSOLO; PORTO, 2011).

As primeiras experiências como docente, já graduada, ocorreram em escola de Educação Básica e em cursos livres. Atualmente, a docência ocorre em duas instituições de ensino, o Centro de Idiomas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (Ciifam) e a escola SESI, setor de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse

repertório linguístico: a língua materna (português) o inglês (oferta obrigatória na educação básica) e o espanhol (oferta optativa de acordo com a MP 746/2016 que revoga a Lei 11.161/05) (SHLATTER; GARCEZ, 2012; COELHO; LIMA, 2016) que possui discursos em diferentes línguas permeadas na sociedade contemporânea.

cenário profissional, as experiências proporcionaram inquietações diárias, no que se refere ao âmbito comunicativo, em relação ao ensino-aprendizagem de LE. Entre as experiências com o ensino de Língua Espanhola ressaltam-se, principalmente, as dificuldades para avaliar a produção e a interação oral em LE dos estudantes.

Por tal motivo, justifica-se empregar esforços para inovar nas práticas de avaliação das línguas, a fim de impactar positivamente no processo de ensino-aprendizagem e incentivar os estudantes, para que possam atuar de maneira mais consciente no processo avaliativo. Para Coelho (2019), o processo avaliativo deve contribuir tanto para a aprendizagem dos estudantes, como para a atividade dos professores, não servindo apenas para comprovar a formulação de juízos de valor sobre um objeto, mas compreender e contemplar o processo de ensino de línguas, abrangendo diferentes cenários, agentes, interesses, eficiência dos recursos tecnológicos usados para avaliar, entre outros aspectos.

Outra justificativa leva em conta a dificuldade enfrentada por professores para realizar a avaliação da interação oral no ensino-aprendizagem da LE (MARTÍNEZ BATZÁN, 2008; MONTEIRO et al., 2013; JETTÉ, 2017; COELHO, 2019).

De maneira geral, o professor utiliza modelos de provas tradicionais com foco nos aspectos gramaticais, que na maioria das vezes não avaliam/expressam o nível de proficiência comunicativa desenvolvida pelos estudantes. Esse tipo de avaliação tem como foco a verificação de conhecimentos linguísticos, normalmente priorizando o formato escrito, levando em conta, unicamente, critérios morfológicos e sintáticos, além de incluir provas de tradução e ditados para comprovar a aprendizagem do vocabulário e das normas ortográficas da língua (PASTOR CESTEROS, 2003).

Tendo em vista o aspecto social, também se justifica potencializar a interação oral em LE, por meio do uso da língua-alvo, de forma que possa ser impulsionado, por conseguinte, o desenvolvimento das habilidades conversacionais, consolidando a competência comunicativa. Isso leva em conta a relevância em tornar os estudantes independentes para interagir oralmente em LE, e potencializar as atividades pessoais, profissionais, acadêmicas e sociais, considerando a importância da aprendizagem e do uso da língua no âmbito internacional, devido ao fato de ser a segunda língua mais falada no mundo, em número de nativos, atrás apenas do Mandarim além de ser a língua mais procurada depois do inglês, e, atualmente, ocupar o terceiro lugar no ranking das línguas mais utilizadas na internet (CERVANTES, 2018).

Por último, porém não menos importante, também justificamos a realização dessa pesquisa, tendo como base as dificuldades apresentadas pelos estudantes relacionadas à produção e à interação oral, bem como à diferenciação de acordo com a motivação, o interesse, a idade e o nível de proficiência que possuem. Essas dificuldades referem-se aos resultados de um diagnóstico realizado com os participantes dessa pesquisa que teve como objetivo identificar os obstáculos, as motivações, os interesses, bem como as atividades fora de sala de aula que contribuem para o desenvolvimento da comunicação oral em LE e o nível de desempenho dos estudantes para diferentes atividades comunicativas na língua.

Dada a conjuntura mencionada, destacamos como problemática a ser investigada: Como podemos avaliar o desempenho de estudantes de Língua Espanhola na habilidade de interação oral, considerando o contexto de ensino em cursos extracurriculares e cursos livres?

Visando responder ao problema de pesquisa e considerando os desafios de avaliar as produções orais dos estudantes de LE, temos como objetivo geral desenvolver uma proposta para avaliar a interação oral em LE, considerando os contextos comunicativos presencial e virtual.

A proposta compreende três fases: a compilação de uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola; a elaboração de uma atividade didática voltada para o desenvolvimento da interação oral em LE e a construção de uma rubrica que possibilite a (auto)avaliação, pautada em critérios e descritores relacionados à competência comunicativa na língua.

Para isso, são evidenciadas as seguintes questões norteadoras:

- Que elementos são necessários para a avaliação da interação oral em LE?
- Em que aspectos a proposta avaliativa pode potencializar a habilidade de interação oral?
- Quais são as contribuições e as limitações da proposta implementada, considerando a (auto)avaliação dos critérios adotados?

Para responder às questões de pesquisa, bem como validar a proposta, adotamos uma abordagem metodológica baseada no Estudo de Caso (YIN, 2015), com estudantes de um Curso de Espanhol, nível Intermediário, do Centro de Idiomas, do Instituto Federal do Amazonas, *Campus Manaus Centro*.

O embasamento teórico para este estudo está alicerçado na relevância da competência comunicativa para o ensino de línguas (NAGAMINE, BRAGA, 2009;

AINCIBURU; LÁZARO, 2011; VALLS, 2011; VINE JARA; FERREIRA CABRERA, 2012; GARCÍA et al., 2015), com foco na interação oral, apoiada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DE EUROPA, 2001), nas certificações oficiais de Espanhol como língua adicional (DELE, SIELE, CELU), bem como nos parâmetros determinados pela Associação de Avaliadores de Línguas da Europa (ALTE).

Além disso, está embasado no processo avaliativo da interação oral da língua (LUCENA, 2004; BORDÓN, 2006b; ARNÁIZ, 2008; MARTÍNEZ BAZTÁN, 2008; ESCOBAR; NUSSBAUM, 2010; CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO DIAGO, 2010; JETTÉ, 2017; MARTÍNEZ BAZTÁN, 2018), por meio de estudos que abarcam as implicações pedagógicas e as dificuldades que se configuram no desenvolvimento da oralidade no contexto de ensino-aprendizagem de línguas e uso de rubricas (BIAGIOTTI, 2005; MARTÍNEZ-ROJAS, 2008; ANDRADE, 2010; PANTOJA, 2012; GATICA-LARA; URIBARREN-BERRUETA, 2012; SOTOMAYOR; ÁVILA; JÉLDREZ, 2015; MENDONÇA; COELHO, 2018).

A partir desta pesquisa, foram desenvolvidos dois produtos educacionais: i) um Guia Didático para professores de Espanhol, contendo orientações e sugestões para implementação da proposta avaliativa de interação oral, em sala de aula; ii) uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola (doravante Matriz de Descritores) que disponibiliza os descritores em função dos níveis de proficiência (A1, A2, B1) relacionados às habilidades linguísticas de produção, compreensão e interação oral, além de apresentar sugestões de atividades avaliativas, com uso da Matriz de Descritores.

Para abordar sobre o percurso desta pesquisa e os resultados obtidos, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. No Capítulo 1, apresentamos o referencial teórico, discorrendo sobre os conceitos que auxiliaram o planejamento e o desenvolvimento da proposta. No Capítulo 2, evidenciamos os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração, o planejamento e a avaliação do estudo de caso realizado. No Capítulo 3, apresentamos a proposta avaliativa composta por três fases. No Capítulo 4, discutimos os resultados coletados nesse processo. À continuação, trazemos as considerações finais, com reflexões sobre o desenvolvimento da pesquisa e sugestões para encaminhamentos futuros.

1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os princípios teóricos que amparam esta pesquisa, divididos em quatro seções. Na primeira, é apresentada uma breve análise do histórico da Língua Espanhola no cenário brasileiro e local, aclarando ações que influenciam o ensino dessa língua. Na segunda seção, é evidenciado o desenvolvimento da interação oral no ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, a partir de uma perspectiva do enfoque cognitivo, comunicativo e sociocultural. Em seguida, a terceira seção trata do processo de avaliação no ensino-aprendizagem de línguas por meio de rubricas. E, finalmente, na quarta seção, é evidenciada a temática da construção de rubricas como instrumentos avaliativos autênticos para avaliar a interação oral em LE.

A proposta para elaborar um instrumento avaliativo justifica-se pela necessidade de oferecer ao estudante uma ferramenta que lhe proporcione o conhecimento dos critérios e descritores, referentes aos níveis de proficiência comunicativa da língua, orientados pelo QECR. Para avaliar a interação oral, é necessário estar atento, principalmente, às destrezas que estão relacionadas à produção e à compreensão oral. Para tanto, no que se refere à expressão da oralidade, de acordo com o *Diccionario de términos clave en ELE*, está associado ao domínio da pronúncia, do léxico e da gramática da língua-alvo, bem como aos conhecimentos socioculturais e pragmáticos (CERVANTES, 1997-2019).

1.1 A Língua Espanhola no contexto brasileiro

A Língua Espanhola aparece pela primeira vez no Brasil como disciplina obrigatória na “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, de 1942, com a Reforma Capanema². A oferta de Espanhol ocorria apenas no primeiro ano dos cursos Clássicos ou Científicos e, em comparação com as outras línguas ofertadas, apresentava a carga horária mais reduzida (RODRIGUES, 2010a).

No texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, as línguas estrangeiras modernas não tiveram os mesmos privilégios que o exposto no Decreto de

² Idealizada pelo ministro Gustavo Capanema. Passou a dividir os níveis escolares em: Primário (crianças de

1942. Em caráter optativo, a decisão de escolha era delegada aos Conselhos Estaduais de Educação que deveriam levar em consideração as realidades e especificidades de cada região. Segundo Rodrigues (2010a), o Espanhol foi a língua que menos esteve presente na educação brasileira no período de 1942 a 1961, em comparação com o Inglês e o Francês, por exemplo, devido a sua implantação simbólica, presente nos primeiros anos. Para o autor, “esses foram alguns dos fatores que colaboraram para que a Língua Espanhola praticamente desaparecesse dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961 e voltasse a ser discutida somente com a aprovação da Lei nº 11.161” (RODRIGUES, 2010a, p. 17), de 5 de agosto de 2005, conhecida como a Lei do Espanhol, que tornava obrigatória, para o Ensino Médio, a oferta da disciplina Língua Espanhola pela escola e facultativa a matrícula para os estudantes (Artigo 1º). Com a Lei do Espanhol, a língua passou a ocupar um lugar diferenciado nas escolas.

Outro importante documento sobre a temática foram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), documento que enfatizou o ensino do Espanhol numa perspectiva que não visa apenas objetivos instrumentais com a língua, mas a construção coletiva do conhecimento e a formação do cidadão. Uma das reflexões trazidas é o fato de a Língua Espanhola ter sido, por muito tempo, considerada uma “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (BRASIL, 2006, p.128), conquistando um novo lugar e um novo estatuto a partir do ingresso ao Mercosul.

A partir do ano de 1990, há uma expansão do ensino de Espanhol com a criação do Mercosul, em 1991, passando a ocupar novos espaços nos vários segmentos da sociedade: negócios, educativo, político e no discurso da imprensa. Quase todas as instituições que antes ofereciam somente Inglês, passaram a ter cursos de Espanhol (FREITAS, 2010) devido às novas demandas e exigências que se faziam presentes nos diversos contextos, educacional, profissional, social e pessoal.

Apesar da expansão da Língua Espanhola e dos esforços em fortalecer o aprendizado do idioma, cabe ressaltar que, no atual cenário, a oferta obrigatória perdeu o amparo na esfera federal, a partir da revogação da Lei nº 11.161, prevalecendo a Medida Provisória 746/2016, da reforma do Ensino Médio, que institui o Inglês como língua adicional obrigatória na escola e concedeu à Língua Espanhola o caráter de segunda língua opcional.

A revogação da Lei nº 11.161 ou ‘Lei do Espanhol’ suscita vários debates no âmbito nacional e desconsidera fatores relevantes, tais como: o contato das fronteiras³, a riqueza da cultura hispânica, a contribuição acadêmica, técnica e científica, bem como o fato de o Espanhol ser língua oficial de vinte e um países distribuídos em três continentes, América (América do Sul, América Central e América do Norte), Europa e África. De modo geral, essa situação preocupa a todos que estão diretamente envolvidos com o ensino-aprendizagem de Espanhol no Brasil.

No âmbito nacional, com base nos dados do relatório anual do Instituto Cervantes (2018), constatamos que o Brasil é o segundo país com o maior número de estudantes de Espanhol do mundo. Esses números devem-se à importância do Espanhol no cenário internacional, sejam nas relações comerciais e industriais ou em sua expressiva participação na internet (CERVANTES, 2018). Nos últimos anos, esse fator demonstrou ser o propulsor para a difusão internacional das línguas adicionais, como ocorre com o inglês, o francês, entre outras.

Nessa perspectiva, de acordo com Freitas (2010, p.1), na atualidade, “a principal demanda é de jovens e adultos que desejam aprender o idioma para utilizá-lo em suas atividades profissionais ou de estudantes universitários que querem preparar-se para o mercado de trabalho”. Segundo a autora, nessas condições, esse público procura por cursos livres de línguas, pois já se encontra fora do ambiente escolar. Ainda no caso de estudantes universitários, são poucas as graduações que ofertam a Língua Espanhola nas suas grades, tornando-se clientes potenciais para os cursos livres.

Segundo Freitas (2010), são três os fatores responsáveis pelo avanço do Espanhol no âmbito nacional. O primeiro é apontado pela expansão das relações comerciais entre Brasil e países falantes de Espanhol; o segundo fator importante refere-se à chegada de diversas empresas e instituições espanholas ao Brasil; e o terceiro fator relevante está relacionado ao peso da cultura espanhola que impulsionou e incentivou o mercado de ensino dessa língua.

Em uma perspectiva regional, é importante ressaltar que no Amazonas o movimento relacionado ao hispanismo existe há quase trinta (30) anos, desde a fundação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Amazonas – APE-AM, em 08 de novembro de 1989 (TEIXEIRA; SANTOS, 2016).

³ O Brasil faz fronteira com sete (07) países hispânicos: Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela.

Em 2006, seguindo a determinação da legislação federal, foi aprovada no Amazonas a Resolução nº 89/2006 (AMAZONAS, 2006), do Conselho Estadual de Educação, que tornou obrigatória a oferta do Espanhol no Ensino Médio. (TEIXEIRA, 2014, p. 67). Apesar dessa determinação, para Teixeira (2014), a medida não foi suficiente para garantir a oferta do ensino da língua nas escolas amazonenses.

Para isso, novas legislações foram determinadas, como o Projeto de Lei Ordinária, PLO nº 124/2011 (AMAZONAS, 2011), que “visava a assegurar a oferta obrigatória do Espanhol no Ensino Médio nas escolas amazonenses, e, ainda, a garantir que os docentes responsáveis pelas aulas desse idioma possuíssem a formação mínima adequada exigida pela legislação brasileira” (TEIXEIRA, 2014, p. 72). Contudo um segundo Projeto de Lei Ordinária, PLO nº 285/2011 (AMAZONAS, 2011), buscava regulamentar a opção de escolha, no ato da matrícula pelo estudante, pela Língua Espanhola, por apenas 1/3 das escolas amazonenses, para que as demais pudessem oferecer a Língua Inglesa, entretanto a proposta não foi aprovada (TEIXEIRA, 2014) o que contribui para a permanência do ensino da Língua Espanhola no âmbito local.

Das tentativas em regulamentar e garantir que se cumprisse a Lei do Espanhol, em 2013, como desdobramento do Projeto de Lei Ordinária, PLO nº 124/2011, foi aprovada e publicada a Lei nº 152/13 (AMAZONAS, 2013) para todo o estado do Amazonas, que legitima e valida a oferta do ensino de Língua Espanhola, vigente atualmente.

Ainda com relação à Lei nº 11. 161/2005, em termos legais, também houve significativa ênfase na necessidade de serem criados Centros de Ensino de Línguas para atender à oferta obrigatória de Espanhol nas escolas públicas e privadas. Freitas e Souza (2018) afirmam que, nas escolas privadas, a oferta de línguas, por meio de convênios com cursos livres, tem sido uma prática habitual nos grandes centros urbanos.

A promulgação de tais leis impulsionou a procura pelos cursos de Letras, com habilitação em Língua Espanhola. No âmbito regional, o interesse pela área tem crescido gradativamente (COELHO; TEIXEIRA; SOARES, 2016).

Rodrigues (2010a, p.21) ressalta que a Lei reforça a separação entre o ensino da língua nas escolas e dos cursos livres, tendo em vista que, no Brasil, a escola “não ensina bem as línguas estrangeiras” e, por isso, essa disciplina deve ser concebida como um conteúdo extracurricular”, o que indica que a língua deve “ser estudada isoladamente, sem vínculos com as demais disciplinas que compõem a grade do Ensino Médio, em centros e

institutos que se dedicam exclusivamente a esse ramo de atividade e não se vinculam ao planejamento escolar de modo geral”.

Podemos destacar como um dos principais fatores para essa concepção, o fato de a escola desenvolver principalmente as habilidades leitora e escrita, deixando, muitas vezes, em segundo plano, as habilidades de produção, compreensão e interação oral.

Segundo Freitas e Souza (2018, p.32), os cursos livres são “instituições que não se encontram no âmbito de controle dos organismos estatais da educação”. Nesse contexto, destacamos a importância da presença dos Centros de Idiomas⁴ institucionalizados, que oferecem cursos de línguas à comunidade acadêmica e externa, de forma gratuita e alguns com preço acessível, em caráter extensionista.

Os Centros de Idiomas são iniciativas ligadas ao poder público, ou a instituições que possuem relação com esse poder, vinculados “às faculdades ou a cursos de Letras de universidades brasileiras, às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFET, CEFET), outros são de Secretarias de Educação de vários estados” (SILVA, 2018, p.278). Colaboram com a internacionalização das instituições federais, pois ajudam a melhorar a competência linguística dos membros da comunidade universitária, tendo em vista a preocupação com o ensino-aprendizagem das línguas, bem como com a promoção do plurilinguismo (PEREZ-GUILLOT; ÁNGEL CANDEL-MORA; JAIME PASTOR, 2011 apud COELHO; SILVA, 2018).

Os Centros de Idiomas não surgem a partir de uma iniciativa comercial, mas com objetivo de consolidar e democratizar o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Com relação ao Espanhol, segundo Freitas (2010), os primeiros cursos livres de que se tem notícia no Brasil nasceram de uma política linguístico-cultural que estava atrelada a uma política externa com objetivos específicos, tais como difundir a cultura e a língua por meio da oferta de cursos de idiomas.

Na próxima seção, tratamos a relevância do enfoque comunicativo no processo de ensino-aprendizagem da língua com foco no desenvolvimento da competência comunicativa e da interação oral em LE.

⁴ Na região Norte, no âmbito estadual e federal, destacam-se o Centro de Idiomas, do Instituto Federal do Amazonas (Ciifam); o Centro de Estudos de Línguas (CEL) da Universidade Federal do Amazonas; e a Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas (EST/UEA).

1.2 Ensino-aprendizagem de LE e o desenvolvimento da competência comunicativa e interação oral

O ato de comunicar é uma competência fundamental (MONTEIRO et al., 2013). As línguas tornaram-se bens funcionais, utilizáveis no dia a dia e constituem um instrumento de comunicação indispensável, considerando diferentes âmbitos, tais como o profissional e o do lazer. Motivado pela globalização e pela revolução gerada pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), de acordo com Finardi e Porcino (2014), as pressões causadas por esses processos modernos evidenciam o ensino de línguas adicionais, levando em conta a preocupação com as políticas educacionais e com as metodologias para o ensino-aprendizagem.

No que tange ao processo de comunicação, de acordo com o Parlamento Europeu e Conselho, “as pessoas devem possuir as capacidades necessárias para comunicar-se de forma oral e escrita em múltiplas situações para controlar e adaptar sua própria comunicação aos requisitos da situação”⁵ (CONSELHO DA EUROPA, 2006, p. 8 tradução nossa).

Para Galindo Merino (2012), a comunicação em outras línguas, de modo geral, possui as principais capacidades da comunicação na língua materna, pois se fundamenta na habilidade para compreender, expressar e interpretar pensamentos, sentimentos e acontecimentos de forma oral e escrita, em uma série de contextos sociais, como a vida privada e profissional, o lazer ou a educação e a formação, de acordo com os desejos e as necessidades.

Segundo Escobar e Nussbaum (2010), no intercâmbio com outras pessoas, quem aprende uma nova língua recebe dados linguísticos que poderão ser captados e permanecer disponíveis para serem utilizados em outras ocasiões, possibilitando a prática das destrezas linguísticas. Para Escobar e Nussbaum (2010, p.42, tradução nossa), “um dos aspectos mais interessantes do ponto de vista da aprendizagem de línguas é a reparação, mecanismo

⁵ “*las personas deben poseer las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones y para controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación*”. EUROPEO, Parlamento; UNIÓN EUROPEA, Consejo. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión europea, v. 30, n. 12, p. 2006, 2006. Disponível em: http://infofpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018_2006.pdf. Acesso em: 20 abr 2018.

pelo qual uma pessoa tenta resolver o que tem percebido a) como um obstáculo, uma avaria para a comunicação; ou b) como um enunciado incorreto”⁶.

Nessa pesquisa, destacamos o papel que as competências orais assumiram, uma vez que grande parte das comunicações acontecem no plano da oralidade (GUIMBRETIERE, 1994 apud TANGI; GARCIA, 2007), tendo em vista que a língua oral serve como veículo para potencializar as relações sociais, internacionais, profissionais e de negócios (CONSOLO, 2000).

Na perspectiva da linguística da fala, evidenciamos o método mais utilizado no ensino de línguas na atualidade, o enfoque comunicativo⁷, na busca da valorização do uso concreto da língua e do desenvolvimento da competência comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 2003). Com base no estudo de Mattos e Valério (2010), o enfoque comunicativo tem suas origens na Filosofia da Linguagem, na Antropologia Linguística (HYMES, 1972) e na Linguística Sistêmica. Seus objetivos estão fundamentados no desenvolvimento da competência comunicativa (usar para aprender e aprender para usar) e a língua é compreendida como recurso dinâmico para a criação de significados, implementado por meio de atividades que envolvem a comunicação real.

No enfoque comunicativo, destaca-se o papel fundamental do estudante no seu próprio processo de aprendizagem; sendo assim, suas necessidades e seus interesses são aspectos importantes. O estudante aprende a língua para interpretação, expressão e negociação de significado (SAVIGNON, 2001 apud MATTOS; VALÉRIO, 2010). Também se destaca a modificação dos papéis de professores e estudantes, pois estudantes passaram a estar no centro da aprendizagem, trabalhando em pares ou pequenos grupos, a fim de realizar atividades comunicativas que simulem a realidade (ALMEIDA FILHO, 2000).

Diante disso, Portela (2006) também defende que a aprendizagem deve centrar-se no estudante, mas não apenas em termos de conteúdo, pois devem ser levados em consideração as necessidades de aprendizagem e os interesses dos estudantes. O autor ressalta a importância de encorajar o estudante no processo de troca de conhecimento entre os pares e com o professor.

⁶ Uno de los aspectos más interesantes desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas es la reparación, mecanismo por el cual una persona intenta resolver lo que ha percibido a) como un obstáculo, una avería para la comunicación o b) como un enunciado incorrecto.

⁷ “Depois do Método da Tradução e do Método Direto, o maior impacto no ensino de línguas veio do que se convencionou chamar de Abordagem Comunicativa, no final da década de 1970” (LEFFA, 1988).

Atualmente, o enfoque comunicativo é utilizado nas escolas e especialmente em cursos livres de idiomas, numa perspectiva de valorização do uso concreto da língua e do desenvolvimento da competência comunicativa.

Para Almeida Filho (2013, p. 36),

o ensino comunicativo é aquele que organiza experiências de aprender em termos de atividades relevantes de real interesse e/ ou necessidade do estudante para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Dessa forma, mais do que simplesmente saber e interpretar o código, a cultura das línguas passou a ser um suporte essencial para se conhecer efetivamente, e vivenciar o idioma estudado, levando em conta que apreender uma LE não se realiza de forma totalmente consciente, fazendo-se necessário um processo inconsciente de internalização do sistema linguístico, por meio da exposição natural à língua. *“Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma”*⁸ (SANTOS GARGALLO, 2010, p.19).

Consequentemente, conhecer as estruturas, o funcionamento, a tradução e a gramática em LE não significa efetivamente saber a língua. Para Santos Gargallo (2010, p. 19), a aprendizagem ocorre como um processo consciente, no qual se internaliza um sistema linguístico e cultural, mediante a reflexão sistemática e guiada de seus elementos. *“Es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema”*⁹.

Com o enfoque comunicativo, o estudante se aproxima da utilização real da língua, através da simulação de diferentes contextos de uso espontâneo ou semiespontâneo. Trabalha-se também a partir dos objetivos e das motivações pessoais dos estudantes, de forma a fazê-los se aproximar da língua-alvo, internalizá-la e se identificar com a mesma.

Esse enfoque baseia-se no desenvolvimento da competência comunicativa e no desenvolvimento de procedimentos para ensinar as quatro habilidades, de tal modo que não se separe o conhecimento linguístico da comunicação, compreendendo a língua como recurso dinâmico para a criação de significados, implementados por meio de atividades que

⁸ É um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras como consequência do uso natural da linguagem com fins comunicativos e sem atenção expressa à forma (tradução nossa).

⁹ É um processo consciente que se produz através da instrução formal em sala de aula e implica um conhecimento explícito da língua como sistema (tradução nossa).

simulam situações que se aproximam à utilização da língua num contexto de uso real (RICHARDS; RODGERS, 2003; MATTOS; VALÉRIO, 2010).

De acordo com Nunan (2000, p.9), “sem dúvida, as mudanças mais difundidas na prática do ensino nos últimos vinte anos são aquelas que podem ser descritas como o ensino de línguas comunicativo”, que, por sua vez, pressupõe a simulação de situações reais de utilização de LE em todas as habilidades. Ela é possivelmente a metodologia mais evidente nos dias atuais nos cursos de LE (RICHARDS, 2010).

As principais características do ensino-aprendizagem de enfoque comunicativo são apontadas por Nunan (1992; 2000), no Quadro 1.

Quadro 1. Síntese da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem.

Teoria de interação da linguagem	Ênfase no aprender a comunicar-se através da interação na língua-alvo (NUNAN, 1992). A linguagem é um sistema para a expressão de sentido: função primária – e comunicação (NUNAN, 2000).
Teoria de aprendizagem	Sociointeracionista enfatiza o desenvolvimento da competência comunicativa, desde uma perspectiva sociocultural, em que a interação é considerada uma prática fundamental na construção do conhecimento, dado o relevante papel competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões da cultura e da língua (NUNAN, 2000). Atividades envolvendo comunicação real, conduzida através de tarefas com sentido, e utilizando linguagem que é significativa para o aluno promover aprendizagem (VYGOTSKY, 2005). Avaliação caracteriza-se pela interação entre pares e pelo diálogo entre professor e estudante (VIGOTSKY, 1977).
Objetivos	Os objetivos refletem as necessidades do aprendiz, incluem habilidades funcionais, assim como objetivos linguísticos (NUNAN, 2000). Fazer a ligação da aprendizagem da língua em sala de aula com a língua utilizada fora dela (NUNAN, 1992).
Currículo	Intensificar as próprias experiências pessoais do estudante como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula (NUNAN, 1992). Inclui alguns ou todos os seguintes: estruturas, funções, noções, temas e tarefas. A ordenação é guiada pelas necessidades dos alunos (NUNAN, 2000).
Atividades	Engaja aprendizes na comunicação, envolve processos como a troca de informação, negociação de sentido e interação (NUNAN, 2000).
Papel do estudante	Estudante como negociador, atuante, dando e recebendo.
Papel do professor	Prover oportunidades para os estudantes, na linguagem e no processo de aprendizagem (NUNAN, 1992); Facilitador do processo de comunicação, analista das necessidades, conselheiro, gerente do processo (NUNAN, 2000).

Papel dos materiais	Papel primário de promoção do uso da linguagem comunicativa, baseado em tarefas (NUNAN, 2000).
----------------------------	--

Fonte: Adaptado de Estivalet (2012)

Com essa perspectiva, o enfoque comunicativo é utilizado para o ensino-aprendizagem da LE, tendo em vista que os princípios comunicativos devem ser atividades que envolvam a comunicação, por meio do uso real da língua, promovendo a aprendizagem. Segundo Richards e Rodgers (2003), os princípios comunicativos relacionados a esse enfoque destacam que a aprendizagem é promovida por atividades nas quais a língua é usada para realizar tarefas significativas para o aprendiz e auxiliar no processo de aprendizagem.

No que tange às tarefas comunicativas, segundo Larsen-Freeman (apud ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000), o professor age como um conselheiro ou orientador, mas também como co-comunicador ao participar das atividades comunicativas propostas. Já os estudantes devem ser comunicadores empenhados em negociar o significado: tentar se fazer compreender ainda que os conhecimentos na língua sejam incompletos.

No processo de aprendizagem da língua, os estudantes devem ser negociadores e aprender a comunicar-se comunicando, devem assumir o papel de negociadores e atingir interdependência, reconhecendo a responsabilidade de sua própria aprendizagem e dividindo essa responsabilidade com os outros estudantes e com o professor. Com relação às atividades realizadas em sala de aula, há uma tendência para utilizar aquelas que promovam o uso contextualizado da língua e a motivação dos estudantes.

De acordo com Nobuyoshi e Ellis (1993 apud ALMEIDA FILHO; BARBIRATO 2000, p. 30), as tarefas comunicativas devem:

- a- Ter um propósito comunicativo (não apenas um objetivo linguístico);
- b- Ter o foco na mensagem e não no código linguístico;
- c- Ter algum tipo de “lacuna” (uma lacuna de informação ou de opinião);
- d- Ser uma oportunidade para a negociação ao desempenhar uma tarefa;
- e- Permitir aos participantes a escolha de fontes (verbal ou não). (NOBUYOSHI; ELLIS 1993 apud ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000, p. 30)

Apesar de reconhecer as vantagens do ensino comunicativo, cabe ressaltar que alguns autores evidenciam possíveis críticas. Uma delas refere-se à conceituação teórica, vista por Almeida Filho (1986) como “ecclética demais”, referindo-se às divergências de conceitos entre os estudiosos. Outra, segundo Galisson (1982 apud BENTO; SOUZA, 2012), diz respeito sobre o fato de o enfoque ser rico em discurso teórico e pobre em tecnologia, procedimentos e exercícios, ao contrário das metodologias mecanicistas, ricas

em tecnologia (gravador, projetor, laboratório de línguas), em procedimentos e em exercícios (estruturais, micro-conversação) e pobres em discurso teórico.

No que se refere à utilização desse enfoque no ensino da LE, evidenciamos como principal resultado o desenvolvimento da competência comunicativa: capacidade de usar a linguagem, expressar ideias e interagir com as pessoas oralmente ou por escrito.

A competência comunicativa, termo criado pelo linguista e antropólogo Hymes (1972), de acordo com Lomas (2015), refere-se ao comportar-se de maneira eficaz com relação ao uso da língua.

É relevante salientar que há vários conceitos para a competência comunicativa, que influenciaram as teorias de aprendizagem, contrapondo-se à competência gramatical, proposta por Chomsky (1965), “segundo o qual a competência significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, e desempenho do uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua” (SILVA 2004 apud ALMEIDA, 2010, p.7). A partir dessas discussões, vários linguistas ressignificaram o termo competência comunicativa, contribuindo para o surgimento da abordagem comunicativa no ensino de línguas.

No âmbito da competência comunicativa, a partir dos estudos de Hymes (1972), “o centro da atenção passa do que sabem os estudantes sobre o idioma para o que podem fazer com ele” (DOCKING, 1994 apud RICHARDS; RODGERS, 2003). Com isso apresenta-se a importância do uso comunicativo da língua, diferenciando-se de uma visão mais estruturalista da língua. No contexto da aprendizagem de línguas, na perspectiva da competência comunicativa, tomamos como foco o processo de interação oral no ensino-aprendizagem de LE, cujo objetivo principal é a comunicação: o relacionar-se com o outro por meio de um idioma. Essa comunicação depende de aspectos para além da gramática, com suas estruturas fixas e estabilizadas, que são essenciais ao processo comunicativo.

O conceito de competência comunicativa, trazido pelo Dicionário de términos claves em Língua Espanhola direciona o meio onde ocorre essa comunicação e os cuidados com as regras gramaticais, linguísticas e as de uso da língua, de acordo com o lugar em que acontece a comunicação.

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las

reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (CERVANTES, 1997-2019)¹⁰.

A competência comunicativa ampara estudos sobre a linguagem (incluindo a área do ensino de línguas), resultando no surgimento do enfoque comunicativo (FERNÁNDEZ MARTÍN, 2009). Vale ressaltar que a competência comunicativa, seja na língua materna ou em outras línguas, não está relacionada unicamente ao ato da fala e da escrita, mas também faz referência à possibilidade de transmitir e interpretar mensagens, bem como negociar significados interpessoais dentro de contextos específicos.

Nos documentos nacionais, a competência comunicativa é “vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados aos conhecimentos e habilidades necessárias ao processamento da comunicação” (BRASIL, 2006, p.151), visando ao uso em situações socioculturais reais e possibilitando a interação efetiva com os outros.

Na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), a competência comunicativa refere-se à utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

A busca pela melhoria da competência comunicativa em diferentes contextos linguísticos e culturais visa atender às necessidades de comunicação e leva em conta aspectos sociais, bem como a relação entre o comunicador e o interlocutor, “uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorecendo a compreensão recíproca e reforçando a colaboração” (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

De forma prática, a competência comunicativa possibilita ao estudante estratégias para o desenrolar-se “sozinho”¹¹ em situações da vida real, como por exemplo: saber como portar-se em outros países; representar sua empresa em um evento internacional; aprovar em provas de proficiência da língua, entre outros.

Nesse sentido, é importante que o ensino de LE não se restrinja aos conteúdos e estruturas gramaticais, levando em conta a relevância de atividades que coloquem os

¹⁰ Disponível em:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.
Acesso em: 31 mar. 2019.

¹¹ Não necessariamente que atue de maneira isolada para a solução, mas que parta dele as estratégias pensadas.

estudantes diante de situações-problema, que possam simular a realidade e possibilite mobilizar os recursos cognitivos de que os estudantes dispõem, a fim de desenvolver a competência comunicativa na língua-alvo. Para Coelho (2019), as normas gramaticais e as estruturas da língua devem ser utilizadas de acordo com as regras de uso sociocultural (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexo, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), impactando diretamente no uso da língua.

Soares e Coelho (2019) evidenciam que a utilização da língua na sua forma real vai além da simples memorização de normas linguísticas e gramaticais, pois requer condições especiais no processo de ensino-aprendizagem, tais como para que os estudantes falem, bem como as características próprias da enunciação e do discurso oral.

Dessa forma, a sala de aula constitui-se um espaço comunicativo que pode potencializar as relações explícitas ou implícitas entre participantes e torná-las visíveis, por meio de estratégias linguísticas e paralinguísticas utilizadas pelos sujeitos (professor e estudante). Para Behar (2013), algumas atividades são oportunas para o desenvolvimento de competências, tais como: a resolução de um enigma ou um problema, uma decisão a tomar ou um projeto a conceber e a desenvolver.

A competência comunicativa deve ser vista como um sistema integral, com aspectos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, que reúne conhecimentos, habilidades e atitudes do aprendente, expressas em um conjunto de estratégias verbais e não verbais adequadas às situações de uso direto ou indireto da comunicação (GARCÍA et al, 2015). Para o uso comunicativo de uma língua, Hymes (1979) atribui tal competência ao indivíduo que demonstra saber “quando falar, quando não falar e a quem falar, com quem, onde e de que maneira” (SILVA, 2004, p.8).

É composta por outras competências, a linguística, a sociolinguística e a pragmática (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Vale ressaltar que há outras formações propostas por diversos linguistas, contudo adotamos para este estudo essa divisão apontada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QEQR) que, na atualidade, rege as certificações internacionais de diplomas de espanhol, com validação internacional.

De acordo com o QEQR, a competência linguística é formada por outras competências: a lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais. A competência gramatical

implica no conhecimento dos recursos gramaticais da língua e na capacidade para sua utilização. A competência semântica abarca a consciência e o controle sobre a organização do significado. A competência fonológica engloba conhecimentos e a capacidade de percepção e de produção de: unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua realização em contextos específicos (alofones); traços fonéticos que distinguem os fonemas (vozeamento, arredondamento, nasalidade, oclusão); composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavra, tons); fonética da frase (prosódia): acento de frase e ritmo; entoação; redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação; elisão. Para finalizar, a competência ortoépica permite a leitura em voz alta de um texto preparado, ou que seja utilizado no discurso palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Já a competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registro, os dialetos e os sotaques. A competência pragmática refere-se à capacidade de o estudante utilizar os conhecimentos relacionados à competência discursiva, competência funcional e competência de concepção, tendo presente não só as relações que se dão entre os signos linguísticos e seus referentes, mas também, aquelas que se dão entre o sistema da língua, ou seja, os interlocutores e o contexto de comunicação (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Com base nos elementos formativos, destacamos nessa pesquisa a competência comunicativa oral (Figura 1) que não está relacionada unicamente à fala, mas à possibilidade de formar o estudante e prepará-lo para contextos em que possa transmitir e interpretar mensagens, bem como negociar significados interpessoais em contextos específicos. Dessa forma, a língua tem um objetivo comunicativo real representando uma comunicação efetiva.

Figura 1 - Competência comunicativa oral



Fonte: Elaboração própria

Cabe ainda salientar que além da dimensão comunicativa, também levamos em conta os aspectos cognitivo e sociocultural (ROMÉU ESCOBAR; SALES GARRIDO, 2006; VAN DIJK, 2000b; ROMÉU ESCOBAR, et al., 2006; JIMENEZ, 2011; ROMÉU ESCOBAR, 2014), considerando o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Essa tríade é formada por discurso, cognição e sociedade: i) o comunicativo, que se concentra no próprio discurso, ou seja, nas estruturas do texto e da conversa, bem como os meios linguísticos que se empregam; ii) o cognitivo, tem o discurso e a comunicação como conhecimento; e iii) o sociocultural, que se centra na estrutura social e na cultura.

Segundo Jimenez (2011), o enfoque cognitivo, comunicativo e sociocultural no ensino da língua, surge da necessidade de sustentar a importância da língua nos processos cognitivos e comunicativos, que acontecem nas situações sociais de comunicação, em diferentes contextos culturais. De acordo com Jimenez (2011, p. 82), o ensino da língua foi limitado às concepções normalistas e estruturalistas, assumindo “a linguagem como um objeto simples, que tem como limite a oração e que colocam em polos opostos a aprendizagem da língua e seu desenvolvimento”.

O enfoque evidencia as funções cognitiva e comunicativa, tendo em conta que a comunicação é um processo que depende do contexto social, e somente são separadas quando se pretende aprofundar na sua especificidade com fins didáticos, mas reconhecendo sempre essa unidade revelando a interdependência das duas funções.

Nesse contexto, destacamos os fundamentos teóricos adotados nessa pesquisa tendo em conta a aprendizagem da língua e seu desenvolvimento. Para tanto nos

respaldamos em Vygotsky (2005), levando em conta que a aquisição de conhecimentos acontece pela interação do sujeito com o meio, a partir de relações entre pessoas e das trocas com o meio.

Para Vygotsky (2005 apud JIMENEZ, 2011, p.101), a relação entre pensamento e palavra “é um processo, o ir e vir do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento e nessa dinâmica as mudanças que acontecem da relação entre pensamento e palavra sofre mudanças que podem ser consideradas como desenvolvimento no sentido funcional”. É necessário haver significado/sentido nas palavras, o pensamento tende a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema.

Sobre a linguagem oral e escrita, Vygotsky (2005) considera que a motivação do interlocutor é o que determina em cada momento o rumo que a língua oral toma, uma vez que não há necessidade de ser conscientemente dirigido, pois a dinâmica da situação conduzirá o discurso oral, levando em conta a interrelação fundamental entre pensamento e linguagem, no qual um proporciona recursos ao outro, de forma que a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e no caráter do indivíduo (COELHO, 2019). Tais pressupostos norteiam a prática de ensino-aprendizagem e avaliação, de maneira dialógica e enfatizam os propósitos comunicativos, com base no contexto onde ocorre a aprendizagem e baseada nas regras sociais e culturais que determinam o uso da língua (VYGOTSKY, 2005).

Nesse contexto, Van Dijk (2000b) ressalta a integração dos três elementos (cognitivo, comunicativo e sociocultural), uma vez que não conseguimos explicar a estrutura da interação sem o enfoque cognitivo, da mesma forma não se pode compreender a cognição sem compreender o conhecimento utilizado no discurso e nos contextos sociais. Em resumo, entendemos que a cognição, a sociedade e a cultura, assim como sua reprodução, necessitam da linguagem, do discurso e da comunicação. O discurso, a cognição e a sociedade possuem uma integração, os indivíduos se comunicam sobre a base de seus saberes, e nesses processos comunicativos e cognitivos se revela a influência direta ou indireta do contexto social em que se desenvolvem.

Dessa forma, buscamos desenvolver a interação oral em LE, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa oral levando em conta as perspectivas cognitiva, comunicativa e sociocultural. Nesse âmbito, o processo de

aprendizagem de uma língua-alvo envolve metodologias apropriadas e a aplicação de estratégias didáticas que facilitam ao aprendiz o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas de acordo com suas necessidades comunicativas.

Estudos sobre aquisição de línguas demonstram que a interação “cara a cara” é o meio e o lugar privilegiado no qual o indivíduo se apropria da língua (ESCOBAR; NUSSBAUM, 2010), pois interagir é parte integrante/ essencial no desenvolvimento de línguas adicionais, além de proporcionar oportunidades de negociação de significados e potencializar a aprendizagem (LONG, 1996; ELLIS, 1999; COMPERNOLLE, 2015).

Nesse cenário, o conhecimento, que inclui o uso linguístico e comunicativo de um novo idioma, em diversas situações orais ou escritas, é construído a partir de processos interativos, fundamentados em práticas comuns e estruturados culturalmente, onde a aprendizagem se desenvolve na dialética das interações com o outro e com o meio. Segundo Vygotsky (2005), as atividades devem envolver a comunicação real, conduzida pela realização de tarefas com sentido, e em busca da utilização de uma linguagem significativa para o estudante promover aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação também deve caracterizar-se pela interação entre pares e pelo diálogo entre professor e estudante.

Na interação oral, participam pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral sobrepor-se, isto é, os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. De modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação, tendo em conta que interagir inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Nessa pesquisa, o termo interação oral abrange os processos primários de produção e compreensão oral (CONSELHO DA EUROPA, 2001), as condições socioculturais do contexto envolvido ou simulado, bem como as atitudes necessárias para uma atuação oral que possibilite a comunicação em diferentes contextos, legitimando o uso comunicativo da língua.

A interação está relacionada diretamente à competência pragmática, levando em conta o uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de

fala), bem como o domínio do discurso, da coesão e da coerência, a identificação de tipos e formas de texto, a ironia e a paródia (CONSELHO DA EUROPA, 2001).¹²

No que se refere à interação oral em LE, para Jetté (2017), é importante haver uma definição clara dos conteúdos interacionais ensinados e avaliados, levando em conta o impacto positivo de um modelo de avaliação que considera o processo comunicativo e relaciona-o com o fato de interagir na língua-alvo.

Em sala de aula, a interação oral como habilidade linguística pode ser trabalhada de diferentes formas, entretanto há uma necessidade/exigência na exploração de atividades que requer respostas pessoais e a inclusão de atividades que destaquem as habilidades dos estudantes.

Vale ressaltar a importância de envolver os aprendizes em atividades que têm significado para eles, tais como: resolução de problemas, debates ou narrações, sobre temas que se sintam interessados em participar ou compartilhar com os colegas, aumentando e estimulando o desenvolvimento dos estudantes de LE (MISHRA, 2014 apud ARAÚJO PORTUGAL, 2017).

As práticas de simulação podem contribuir para consolidar novas propostas com foco na competência oral na língua-alvo, por meio das interações que podem ser potencializadas dentro e fora do contexto formal de sala de aula. Essas interações são relevantes e necessárias, considerando que apesar da ênfase dada, no âmbito escolar, ao desenvolvimento das quatro habilidades, o desempenho oral dos estudantes, em diferentes cenários, não é compatível com os resultados pretendidos de proficiência e expressam um contexto insuficiente (COELHO, 2019).

Nesse contexto, destacamos a necessidade de buscar novas práticas que possam articular procedimentos, atividades significativas e uso de recursos tecnológicos, no sentido de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Nessa pesquisa, evidenciamos o desenvolvimento da competência comunicativa oral, levando em conta o foco no uso da língua-alvo, por meio da interação social por meio da articulação da tríade: ensino, aprendizagem e avaliação.

Para isso, é necessário, além de tratar do ensino-aprendizagem, preocupar-se com a avaliação como parte fundamental desse processo. Deve-se, portanto, permitir a avaliação de uma variedade de funções da linguagem, dentre as quais estão as habilidades

¹² Na interação participam oralmente pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro". (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.36)

linguísticas, os conhecimentos da língua e os conhecimentos sociolinguísticos que são avaliados (BROWUN, 1993 apud SCHOFFEN, 2009) no âmbito das atividades comunicativas.

Na próxima seção, abordamos a temática da avaliação das línguas.

1.3 Avaliação de línguas

Para o ensino-aprendizagem de uma língua, o processo avaliativo é fundamental, tendo em vista que pode contribuir na aprendizagem e no desenvolvimento de competências necessárias para a proficiência na língua, em especial, a comunicativa.

Segundo Mora Sánchez (2014), o tema da avaliação de línguas adicionais¹³ é complexo. Para avaliar as línguas, consideramos que o ensino-aprendizagem e a avaliação “são elementos estreitamente inter-relacionados, de modo que qualquer mudança na avaliação necessariamente reflita em alterações no ensino-aprendizagem em sala de aula” (MORENO OLIVOS, 2016, p.19), uma vez que a avaliação exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação é o processo de recolher evidências e obter informação sobre a aprendizagem dos estudantes, com intuito de usá-las para possíveis tomadas de decisões e análise dos resultados, a fim de retroalimentar o processo, com o intuito de promover a aprendizagem e realizar os ajustes necessários para o planejamento das atividades em sala de aula (MINEDUC, 2006 apud PANTOJA, 2012).

Os estudos de Ferreira Cabrera, Vine Jara e Elejalde Gómez (2013) indicam que a avaliação é uma operação que não se dissocia do processo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, a avaliação serve de melhoria no processo de aprendizagem, além de ser um meio eficaz para comprovar se os conhecimentos linguísticos estão internalizados no estudante.

¹³ O termo ‘adicional’ adotado nesse estudo está embasado no repertório linguístico já utilizado pelo estudante, que possui discursos em diferentes línguas permeadas na sociedade contemporânea. A língua adicional remete a um acréscimo que as línguas trazem a quem se ocupa delas, ou seja, uma soma às línguas que compõem seu repertório linguístico: a língua materna (português) o inglês (oferta obrigatória na educação básica) e o espanhol (oferta optativa de acordo com a MP 746/2016 que revoga a Lei 11.161/05) (SHLATTER; GARCEZ, 2012; COELHO; LIMA, 2016) que possui discursos em diferentes línguas permeadas na sociedade contemporânea.

Para Diatta (2016), a avaliação é indissociável do processo de ensino-aprendizagem, pelo papel preponderante que exerce. O autor a define como um processo que consiste em recolher informações sobre as aprendizagens, em fazer juízo sobre as informações recolhidas e decidir sobre a continuação das aprendizagens. Nesse sentido, a avaliação possibilita uma coleta de informações e identificação de problemas dos estudantes, que orientam o ensino e contribuem para o sucesso dos estudantes.

Segundo Lobato et al. (2009), a avaliação é composta por pelo menos três etapas críticas: elaboração, aplicação e correção. Uma quarta etapa, não menos importante, porém mais relevante no processo ensino-aprendizagem, é a de interpretação da avaliação. Segundo Bordón (2015) e Pantoja (2012), no que tange à aprendizagem de uma língua, esse processo apresenta maior complexidade, levando em conta a utilização de uma variedade de procedimentos.

Nessa perspectiva, a avaliação se torna um “*elemento crucial, pues origina lo que se llama punto de encuentro didáctico: la intersección de los contenidos, docente y docente*” (PANTOJA, 2012, p.360) e facilita a comunicação entre professor e aprendiz, por ser um veículo de aproximação progressiva sobre os conhecimentos de aprendizes e professores (CASTILLO ARREDONDO, 2002).

Para Silva (2003), o sentido da avaliação é compreender o que se passa na interação entre o ensino-aprendizagem para uma intervenção consciente e melhorada do professor, possibilitando refazer o planejamento e as práticas de ensino, bem como possibilitar que o estudante tome consciência de sua trajetória de aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação da interação oral é considerada uma atividade com alto nível de dificuldade, que se “duplica” para o estudante e é muito provável que sinta certo estresse para expressar-se em espanhol (ARNOLD, 2000), uma vez que as atividades interativas implicam duas destrezas: produção e compreensão orais. Jetté (2017) corrobora que avaliar a oralidade é uma tarefa complexa ainda para os professores mais experientes.

No que tange à língua oral, segundo Scaramucci (2011), são as avaliações de desempenho responsáveis por mensurar os níveis de proficiência do estudante, tendo em vista que é necessário provar ter o conhecimento na língua por meio de situações de uso, contrapondo-se às avaliações de conhecimento.

As avaliações de conhecimento identificam os elementos que devem compor a proficiência na língua, ou seja, precisão da gramática e vocabulário, por exemplo. No que se refere às avaliações de desempenho, a proficiência é composta a partir do

comportamento esperado em situações de uso, ou seja, requer que o estudante use esses elementos, tais como, gramática e vocabulário, dentro de uma atividade comunicativa e, portanto, consideram como critério “dizer a coisa certa na hora certa para a pessoa certa”. Cabe ressaltar que, segundo Shohamy (1995 apud SACARAMUCCI, 2011), as avaliações de conhecimento são vistas como “confiáveis”, enquanto as avaliações de desempenho são vistas como subjetivas, não confiáveis e não precisas, principalmente quando se trata da oralidade.

Scaramucci (2011) afirma que as avaliações de desempenho são usadas para situações de avaliação de rendimento, internas aos processos de ensino-aprendizagem, bem como para proficiência. A autora cita entre os tipos de atividades mais utilizadas nesses processos: elaboração de projetos, produção de textos, portfólios, simulações de problemas reais, entrevistas, debates, atividades de simulação em geral como alguns dos exemplos de avaliações de desempenho.

Para a autora, as avaliações, de modo geral, são baseadas em inferências sobre um determinado critério (comportamento comunicativo), visto como o conjunto de comportamentos que se deseja avaliar. Ressalta também a importância de instrumentos para avaliar esses critérios e evidencia a necessidade de utilizar a língua considerando um contexto real, por meio das simulações, como por exemplo, um diálogo entre um atendente e um cliente.

As simulações expõem os estudantes a situações comunicativas que ocorrem na vida real e, portanto, podem ser utilizadas no processo de avaliação da língua-alvo. Para McNamara (2000 apud SCARAMUCCI, 2011, p. 108), “não são os desempenhos em si que são importantes, mas sim, as informações que fornecem em relação ao desempenho do avaliado em tarefas semelhantes ou relacionadas àquelas da vida real”. Nesse sentido, as avaliações de desempenho, buscam mostrar que a dimensão social não pode ser ignorada na avaliação.

No que tange à avaliação da competência comunicativa, segundo Dell Isola et al. (2003), a verificação deve ser realizada por meio de tarefas relacionadas com a comunicação do dia a dia, com intuito de avaliar a capacidade de uso da língua, uma vez que nesse processo se manifestam os elementos mais estruturais da língua, normalmente cobrados em avaliações de caráter mais tradicional.

Vale ressaltar, que o uso da língua não compreende exclusivamente as formas e regras linguísticas, mas também está composto por conhecimentos de regras de

comunicação e de formas, que além de corretas, gramaticalmente, são socialmente adequadas.

Na mesma perspectiva, os autores salientam que o material usado na avaliação deve ser contextualizado, levando em conta os aspectos socioculturais, assim como, os critérios de avaliação utilizados devem considerar a realização da tarefa. Dessa forma, propõe-se uma avaliação qualitativa do desempenho dos estudantes dentro do objetivo a ser atingido. Dell Isola et al. (2003) acrescenta que os resultados da avaliação devem ser expressos em descritores de competência e desempenho do candidato. Para tanto, requer a definição de critérios que permitam avaliar o que o aprendiz sabe fazer com a língua e não apenas o que conhece da língua.

Para Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), a avaliação é importante para avaliar o rendimento do estudante em diferentes situações, isto é, em atividades internas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, mas também as atividades que pressupõem o uso futuro da língua, visando à proficiência¹⁴.

Para Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), utilizar a avaliação de desempenho para medir a proficiência de um estudante é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar essa proficiência de forma efetiva, como por exemplo, saber se alguém é capaz de interagir em situações reais. Para isso, é necessário simular situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações, considerando que essa é uma tendência mais atual, que acompanha o método comunicativo. Para Lucena (2004), “a avaliação deve resultar de um acordo entre professor e aluno sobre o progresso deste último, além de ser um processo construído entre todos os atores do cenário educacional”.

Entre as várias questões envolvidas com o planejamento de uma estratégia de avaliação, Lobato et al. (2009) destacam que a avaliação é uma forma de comunicação com diversos propósitos: fornecer *feedback* para os estudantes sobre sua aprendizagem, para os professores sobre seus métodos de ensino, para administradores sobre o uso de recursos e para funcionários sobre a qualidade do trabalho desempenhado (LOBATO et al., 2009).

A dificuldade em estabelecer padrões para avaliações orais, iguais aos estabelecidos para as escritas confirma a subvalorização da produção oral em comparação à produção escrita (BYGATE, 1987), “exatamente por ser considerada como um mero

¹⁴ Segundo o QEER, a avaliação da proficiência refere-se à avaliação do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real, isto é, a uma perspectiva do exterior. Além disso, esse tipo de avaliação tende a ser mais interessante para os estudantes adultos e seus professores: avaliação do produto, daquilo que a pessoa é capaz de fazer. A vantagem de uma avaliação da proficiência é permitir que cada um se posicione, visto os resultados serem transparentes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001)

improvisado ou visto de maneira coloquial, o que pode implicar em menos seriedade e prestígio” (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p.106).

Quevedo-Camargo e Garcia (2017) ressaltam que a produção oral é na sua natureza subjetiva, porém, isso não significa que a avaliação não deva seguir critérios pré-estabelecidos e nem mesmo que não haja fundamentação na atribuição de valores. Ressalta ainda que, mesmo que não haja consonância quanto à maneira de mensurar e atribuir notas ao final do processo de avaliação é importante aceitar que há subjetividade no que se busca medir e, a partir de então, viabilizar medidas que reduzam os efeitos dessa subjetividade na realização das avaliações.

Nos últimos anos, os professores têm a sua disposição escalas de descritores para avaliar a produção e a interação oral. Segundo Moral Manzanares (2013), as escalas de descritores são instrumentos utilizados com o fim de obter maior objetividade na avaliação de provas orais.

O uso desses descritores pode proporcionar a melhora da fiabilidade das provas, já que as escalas incluem uma pontuação (numérica ou verbal), a fim de aclarar o significado de um determinado critério. Nesse sentido, a seleção de descritores que compõem os critérios avaliativos pode contribuir com a objetividade em avaliar a oralidade, em especial, no que se refere à interação oral.

Além disso, vale ressaltar que as TIC, por meio de metodologias diferenciadas, podem possibilitar uma aproximação à realidade mais eficiente que as vivenciadas nos espaços presenciais, sem a utilização de recursos audiovisuais interativos midiáticos. Dessa forma, evidenciamos a inclusão de recursos tecnológicos para fomentar uma atividade de interação oral em LE, como uma das vantagens para o processo avaliativo, pois, de acordo com os estudos de Salbego e Tumolo (2018), utilizar recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem da interação oral pode reduzir o filtro afetivo dos estudantes, e com isso fazer com que os aprendizes se sintam mais à vontade para falar pelo fato de não estarem frente a frente.

No contexto dos cursos extracurriculares e cursos livres, esses recursos tecnológicos passam a intervir no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que o uso dessas tecnologias está massificado e já é realidade nas escolas seja como recurso didático ou como uma metodologia, como é o caso do Ensino Híbrido. Nesse sentido, também é importante preocupar-se com a utilização de instrumentos diferenciados que possam auxiliar estudantes e professores no processo de avaliação.

1.4 Avaliação por Rubricas

Para Pantoja (2012), o domínio de uma competência deve ser avaliado por meio de diferentes métodos avaliativos. Desse modo, partimos da compreensão de que é necessário a utilização de instrumentos avaliativos que permitam avaliar e identificar os aspectos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem da língua. Nesse sentido, apesar de reconhecer a relevância de distintos instrumentos de avaliação, destacamos as rubricas como ferramentas que possibilitam esclarecer as dimensões que compõem uma situação ou atividade a ser resolvida, permitem que os estudantes direcionem seus esforços para a obtenção de níveis mais altos, e desenvolvam metas cognitivas e processos de autorregulação, na medida em que assumem uma postura crítica, em relação à avaliação do próprio progresso.

A escolha pela rubrica como instrumento leva em conta o suporte dado à avaliação e a preocupação com a aprendizagem, uma vez que atenta ao modo de como obter informação útil sobre o estudante, por ser um instrumento que define dimensões, critérios e níveis (CONDEMARÍN; MEDINA, 2000 apud SOTOMAYOR; ÁVILA; JÉLDREZ, 2015).

A rubrica “tem a propriedade de um instrumento descritor de medição qualitativa que estabelece critérios, parâmetros e indicadores que se relacionam ao critério dado” (PANTOJA, 2012, p.364 tradução nossa). Considerando que a comunicação é uma atividade subjetiva, complexa e imprecisa, o processo de avaliação pode ocorrer pelo estabelecimento de critérios que qualificam progressivamente a aprendizagem e a competência avaliadas, desde um nível iniciante a um nível mais avançado (GATICALLARA; URIBARREN-BERRUETA, 2012).

A justificativa para a criação de rubricas deve-se à “busca de procedimentos avaliativos justos, equitativos, válidos e transparentes, com propósitos formativos e por princípios democráticos” (PICÓN-JÁCOME, 2013 apud MENDONÇA; COELHO, 2018, p.109). Com esse instrumento é possível avaliar o grau de aprendizagem do estudante e com isso, avalia-se o nível para cada critério proposto. Esse tipo de avaliação é evidenciado por autores como um novo paradigma de cunho positivo para a educação (MENDONÇA; COELHO, 2018).

De acordo com Brookhart (2013 apud MENDONÇA; COELHO, 2018), uma rubrica é composta por critérios, níveis e descritores. A definição desses elementos deve estar alinhada, conforme a competência a ser desenvolvida e os critérios devem descrever a qualidade evidenciada por parte dos estudantes, relacionados diretamente aos resultados pretendidos da aprendizagem e definido no planejamento de ensino. A definição dos critérios de uma rubrica deve apresentar algumas características desejadas, conforme indica o Quadro 2:

Quadro 2. Construção dos critérios de uma rubrica.

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO
Apropriado	Cada critério representa um aspecto de um objetivo curricular, um objetivo instrucional ou objetivo pretendido da aprendizagem.
Definível/Explicável	Cada critério tem um significado claro, que tanto os professores quanto os alunos compreendem.
Observável	Cada critério descreve uma qualidade do desempenho que pode ser percebida (vista ou ouvida, normalmente) por alguém que não seja a pessoa que executou a tarefa.
Distinto um do outro	Cada critério identifica um aspecto separado dos resultados de aprendizagem que é avaliada por meio do desempenho.
Completo	Todos os critérios juntos descrevem a totalidade dos resultados de aprendizagem que é avaliada por meio do desempenho.
Capaz de suportar descrições ao longo de um <i>continuum</i> de qualidade	Cada critério pode ser descrito em uma série de níveis de desempenho.

Fonte: Brookhart (2013 apud MENDONÇA; COELHO, 2018, p.111)

Ao fazer referência a esses aspectos, destacamos que a rubrica realiza uma medição qualitativa que “estabelece critérios, parâmetros e a natureza de um desempenho, onde se deve entender como indicador: aquilo que se aceita como evidência do estado atual de um objeto, sujeito, programa, processo ou produto, com respeito a um critério dado” (PANTOJA, 2012, p.364).

Segundo Gatica-Jara e Uribarren-Berrueta (2012, p.61), a rubrica “permite que os estudantes identifiquem com clareza a relevância dos conteúdos e os objetivos dos trabalhos acadêmicos estabelecidos”. Os autores evidenciam as contribuições para a educação de um novo paradigma que deixa de avaliar o grau de aprendizagem do estudante, por meio de números ou letras. Além disso, destacam que as pessoas têm uma execução melhor quando conhecem a meta, observam modelos e sabem os critérios e parâmetros

pelos quais serão avaliados. Nesse sentido, é imprescindível que a rubrica seja coerente com os objetivos educacionais, seja apropriada ao nível de desenvolvimento dos estudantes e estabeleça níveis claros.

Condemarín e Medina (2000, apud SOTOMAYOR; ÁVILA; JÉLDREZ, 2015) corroboram que as rubricas são instrumentos que dão suporte à avaliação preocupada com a aprendizagem, atenta ao modo de como obter informação útil sobre o estudante, por ser um instrumento que define dimensões, critérios e níveis.

Entre as vantagens da utilização de rubricas para o processo educativo citam-se: promover expectativas de aprendizagem, pois esclarecem os objetivos do professor e indicam a maneira para ser alcançado pelos estudantes; enfatizar a escolha dos critérios pelos quais o professor vai medir e documentar o progresso do estudante; permitir ao professor descrever qualitativamente os distintos níveis que o estudante deve alcançar; permitir que os estudantes conheçam os critérios de qualificação que serão avaliados; esclarecer ao estudante quais são os critérios que devem utilizar ao avaliar seu trabalho e os dos seus colegas; permitir que o estudante avalie e faça uma revisão final das atividades, antes de entregá-las ao professor; prover ao professor informação de retorno sobre a efetividade do processo de ensino; proporcionar aos estudantes retroalimentação sobre os pontos fortes e debilidades nas áreas que devem ser melhoradas; reduzir a subjetividade na avaliação; promover a responsabilidade; e ajudar a manter os objetivos de aprendizagem centrados nos parâmetros estabelecidos e no trabalho do estudante (MARTÍNEZ-ROJAS, 2008).

Para Andrade (2010), a rubrica é uma ferramenta poderosa tanto para o ensino como para a avaliação, pois possibilita melhorar o desempenho do estudante, bem como monitorá-lo, fazendo com que as expectativas dos docentes sejam claras e mostrem aos estudantes como podem alcançá-las. Além disso, oportuniza ao estudante ser mais reflexivo sobre a qualidade do seu próprio trabalho e dos seus pares.

Para Sotomayor, Ávila e Jéldrez (2015), três aspectos principais evidenciam as contribuições das rubricas:

- 1) Modo eficiente de compilar informação sobre o que sabem fazer os estudantes. Com isso, o professor pode tomar decisões pedagógicas concretas: quais conteúdos reforçar, quantos exercícios fazer, que tipo de atividades implementar, com o que continuar trabalhando, etc.

2) Provém da retroalimentação efetiva aos estudantes. Em outras palavras, eles têm um pormenor dos aspectos que conseguiram alcançar e daqueles que precisam melhorar.

3) Facilitam a reflexão sobre o que se está aprendendo (metacognição), já que ao delinear claramente os níveis, as dimensões e os critérios de correção permitem pensar melhor a aprendizagem. Por isto, são úteis para promover a autoavaliação, a correção entre pares e a reflexão [...] (SOTOMAYOR; ÁVILA; JÉLDREZ, 2015, p.11, tradução nossa).

Cabe ainda ressaltar que apesar das vantagens mencionadas, a elaboração de rubricas possui certo grau de complexidade, devido ao tempo empregado em encontrar descritores relacionados ao nível correspondente. O grande desafio do professor para a elaboração de uma rubrica é descrever cada ação esperada do estudante, com base no critério averiguado. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade e relevância em compilar amostras que possam compreender critérios e descritores, a fim de auxiliar no processo de criação dessas ferramentas.

No próximo capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos nessa pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos adotados para a realização dessa pesquisa. A pesquisa caracteriza-se numa abordagem qualitativa, pois considera o ambiente natural como sua fonte direta de dados, o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação é maior no processo do que com o produto (LUDKE; ANDRÉ, 2011).

A metodologia utilizada para nortear esse processo foi o Estudo de Caso com foco na descrição, compreensão e análise de um caso em profundidade, nas múltiplas fontes de coletas de dados; na análise do caso por meio da descrição do tema e do caso em si e no desenvolvimento de uma análise detalhada (relatório escrito) (YIN, 2015).

Para Yin (2015), o Estudo de Caso envolve o estudo dentro de um ambiente ou contexto contemporâneo da vida real, tal como é o caso dessa pesquisa, ou seja, desenvolver a interação oral nos estudantes de Língua Espanhola, com foco no desenvolvimento da competência comunicativa oral de estudantes de LE.

O Estudo de Caso como método de investigação empírica, consiste em uma estratégia de pesquisa que possibilita ao pesquisador “considerar as características abrangentes e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2015, p.2). Foi adotado para essa investigação, pois considera o estudo de um fenômeno em um contexto real (YIN, 2015), tal como desejamos com a proposta aplicada, isto é, com base nos aspectos e recursos previamente planejados, observar e caracterizar os impactos e as limitações em um contexto de aplicação em sala de aula.

Além da coleta de dados, também se utiliza a observação participante, que se caracteriza, de acordo com Yin (2015, p.119), como uma participação ativa nas atividades de coleta de dados, podendo “assumir diferentes papéis na situação do trabalho de campo e participar realmente das ações sendo estudados”, pois apesar de estar inserido não realiza nenhuma modificação. Dessa forma, o observador por estar inserido no contexto percebe a realidade do ponto de vista de alguém de dentro, dessa forma o pesquisador apresenta maior capacidade de identificar comportamentos e razões pessoais que venham a influenciar o processo. Nesse sentido, Creswell (2010) sugere, se possível, a gravação e a transcrição de algumas situações em estudo, a fim de colaborar no processo de observação.

O planejamento desse Estudo de Caso é composto por cinco momentos: 1) fase exploratória: um diagnóstico inicial (APÊNDICE A) sobre as necessidades dos estudantes;

2) definição de uma estrutura conceitual-teórico: um panorama sobre os descritores necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa e os elementos para a elaboração de uma rubrica; 3) planejamento do caso; 4) coleta dos dados: aplicação da proposta avaliativa; e 5) análise dos dados.

O Estudo de Caso proporcionou a validação do planejamento de uma proposta avaliativa, com foco na atividade (tema, formato, metodologia, benefícios e dificuldades), bem como na validação final da rubrica, instrumento utilizado para avaliar a interação oral, com base na utilização de cinco (5) critérios relevantes para os processos interativos dentro do contexto das apresentações e entrevistas orais. Os critérios foram selecionados a partir da análise dos critérios mais frequentes em rubricas que avaliam a competência comunicativa oral. A frequência foi estabelecida com base em uma análise quantitativa de uma amostra que compreende um conjunto de rubricas coletadas para tal fim. Além disso, evidencia, por meio dos dados coletados, as contribuições e limitações da proposta implementada.

Para essa pesquisa nos propomos a compilar os elementos necessários para a elaboração de propostas avaliativas com foco na interação oral em LE, compostas pelo planejamento de uma atividade comunicativa que envolve o contexto virtual, para o desenvolvimento dessa habilidade, bem como a construção de uma rubrica, para o processo de avaliação da interação oral em LE.

2.1 Contexto da pesquisa

O lócus de pesquisa é o Centro de Idiomas, do Instituto Federal do Amazonas (CIIFAM), *Campus* Manaus Centro, situado na Av. Sete de Setembro, 1975 – Bairro Centro, na cidade de Manaus, estado do Amazonas. Por meio de dois laboratórios de línguas, equipados com computadores ligados a Internet, webcam, microfone, fone de ouvido, caixa de som, data show e quadro branco, foi implementada a proposta avaliativa estudada.

Para dar suporte à preparação prévia visando à realização da atividade proposta, foram utilizados os seguintes recursos virtuais:

- Sala de aula digital na plataforma Google Classroom;

- Grupo de comunicação da turma pelo WhatsApp;
- E-mail pessoal;

Para a implementação da proposta, os recursos utilizados foram:

- Plataforma de mensagens instantâneas e chat de vídeo - Hangouts;
- Webcam e microfone para interação;
- Câmera para gravação em vídeo da aplicação;
- Rubrica impressa para (auto) avaliação.

Esse locus de pesquisa é destinado à capacitação e formação acadêmica interna e externa de docentes, servidores e discentes da instituição, bem como atendimento à comunidade, de forma a ampliar a oferta do ensino de línguas na região.

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram estudantes de uma turma de LE, de nível Intermediário (B1). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os dados coletados são resultados de uma interação dinâmica entre o contexto da investigação, os sujeitos da pesquisa, a análise da implementação da proposta e o pesquisador.

A aplicação da proposta foi realizada com sete (7) estudantes que pertencem a este grupo. Os estudantes que participaram deste estudo tinham como características^[2]: faixa etária entre 18 e 65 anos; dificuldade com a produção oral; consideram importante a realização de atividades nos meios virtuais; e não se sentem preparados para participar de entrevistas em LE.

Esse estudo foi dividido em três etapas principais: i) inicial, ii) desenvolvimento, e iii) final. Apresentamos o delineamento das etapas da pesquisa, assim como os procedimentos e os artefatos para a realização dessas etapas, no Quadro 3:

Quadro 3. Etapas da pesquisa.

Etapas	Descrição	Procedimentos	Artefatos
Inicial	- Definição do construto teórico: levantamento bibliográfico; -Compilação da Matriz de Descritores; -Compilação de uma amostra de Rubricas para a avaliação oral.	-Revisão da literatura Pesquisa Bibliográfica; -Mapeamento dos descritores necessários para o desenvolvimento da interação oral em LE; -Análise de frequência dos critérios da amostra de rubrica de atividades orais.	-Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola; -Amostra de rubricas para avaliar a oralidade.
	-Planejamento da proposta para avaliar a interação oral em LE.	-Aplicação de Questionário diagnóstico; -Elaboração de uma atividade;	-Questionário diagnóstico on-line; -Atividade proposta;

Desenvolvimento		-Criação de uma rubrica.	-Rubrica para avaliar a interação oral em LE.
	-Aplicação e avaliação da proposta avaliativa.	-Implementação da proposta.	-Realização da atividade; -Vídeos. - Avaliação
Final	-Análise dos Resultados: aplicação da atividade e utilização da rubrica.	-Elaboração do relatório final (dissertação);	-Questionário no Google Formulário compartilhado via link no <i>WhatsApp</i> e e-mail; -Tutorial e simulação de atividades; -Relatório final com a análise dos dados.

Fonte: Elaboração Própria

A etapa inicial da pesquisa compreende a pesquisa bibliográfica, no período de março de 2017 a outubro de 2018, nas bases de consulta: Scielo, Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), Dialnet e Google Acadêmico. Inicialmente contou com um levantamento bibliográfico acerca da temática da competência comunicativa, com foco no processo de interação oral em LE. As palavras utilizadas na busca foram: competência comunicativa, competência comunicativa oral, interação oral, avaliação da oralidade, da competência comunicativa oral, instrumentos avaliativos e rubricas.

A fim de compilar descritores relacionados à interação oral em LE, foi realizada uma análise do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR), das certificações internacionais da língua (DELE, CELU, SIELE) e dos parâmetros para exames de línguas desenvolvidos pela Associação de Examinadores de Língua na Europa (ALTE). Esses descritores foram organizados por atividades linguísticas e níveis, compondo um banco de dados para avaliar a interação oral em LE que passou a ser denominada Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola, com o objetivo de ser utilizada como uma ferramenta para auxiliar na elaboração de atividades comunicativas, bem como, planejar e elaborar instrumentos avaliativos, uma vez que possibilita ao professor a identificação dos elementos necessários levando em conta a proficiência comunicativa na língua.

Essa etapa teve como foco a compilação dos elementos necessários para a interação oral em LE. De acordo com Martínez Baztán (2007), as escalas e descrições gerais disponibilizadas no QEQR são úteis para a elaboração de propostas avaliativas. Dessa forma, a respeito do domínio da língua a competência comunicativa é ativada no

desempenho de várias atividades linguísticas: recepção, produção, interação e mediação (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Também conhecidas como atividades comunicativas que se constituem por processos menores, denominados por diversos autores como habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e interpretar. Nesse sentido, foram compilados os elementos que se relacionam diretamente com a interação oral, segundo o QECR a compreensão e produção são processos primários.

Após a pesquisa bibliográfica foi realizada uma compilação de descritores, por meio de uma análise de frequência de verbos e palavras relacionadas ao uso comunicativo da língua, referente às atividades linguísticas de recepção, produção e interação.

Nessa etapa, elaboramos uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola¹⁵, composta por descritores para o desenvolvimento da competência comunicativa oral, levando em consideração os níveis (A1, A2, e B1) e os principais documentos da área. A Matriz está composta pelas atividades linguísticas de compreensão, produção e interação oral. Essa divisão baseia-se, especialmente, na composição da interação oral, processo que engloba as atividades de compreensão e produção oral.

2.1.2 Etapa de Desenvolvimento

A segunda fase da pesquisa, intitulada “Desenvolvimento”, contou inicialmente, com a caracterização dos participantes por meio de um diagnóstico socioacadêmico, tendo em vista a relevância para a elaboração de atividades a serem trabalhadas, com questões fundamentais para a verificação do perfil dos estudantes de Espanhol Intermediário que iniciavam nova etapa do curso de LE. Tal diagnóstico aborda os temas de interesse para a aprendizagem da língua, as dificuldades no aprendizado, as ferramentas que contribuem para o aprendizado, as tecnologias que o estudante gostaria de utilizar para a aprendizagem e a motivação em aprender a língua.

De maneira geral, os resultados evidenciam que, de modo em geral, os estudantes formam grupos mistos e heterogêneos, com faixa etária compreendida entre 18 e 65 anos e que têm entre seus interesses em aprender a língua, motivos e necessidades: viajar, estudar

¹⁵ Disponível no formato digital em: <http://twixar.me/wxnT>

fora do país, realizar intercâmbios, conversar com pessoas de outros países, conhecer a cultura hispânica, agregar valor à profissão, melhorar a comunicação, aprovar nos processos de proficiência, preparar-se para o vestibular, encontrar emprego e apreciar filmes e livros em Língua Espanhola. Além disso, foram explicitadas outras motivações, tais como: pesquisa científica e preparação para concurso.

A maior dificuldade dos estudantes está na oralidade, tendo em vista que os resultados desse levantamento inicial direcionam para o trabalho com a produção oral, que de modo geral, demonstra ser a atividade linguística de maior dificuldade para a maioria dos estudantes envolvidos.

De acordo com as necessidades evidenciadas por meio do diagnóstico realizado, essa pesquisa tem como foco a produção e interação oral em LE. Para tanto, selecionamos por meio da literatura estudada, um construto teórico baseado essencialmente nos descritores para produção, compreensão e interação oral.

A partir dos dados levantados, iniciamos a segunda etapa com o planejamento da proposta de ensino-aprendizagem, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa oral no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, por conta das motivações levantadas pelo uso das TIC, bem como pela necessidade do contato com o nativo, fez-se necessário a utilização do meio virtual, a fim de oportunizar contextos formativos visando à participação do estudante na sociedade contemporânea.

Sendo assim, planejamos uma atividade que possibilite a interação oral e a construção de uma rubrica avaliativa, a partir dos descritores compilados na Matriz de Descritores, a fim de identificar o nível de proficiência dos estudantes, com base na atividade proposta para o desenvolvimento da interação oral em LE. Para isso, foi necessário o estudo de rubricas aplicadas às atividades de produção e interação oral.

Ainda na segunda fase acontece a validação da proposta de ensino-aprendizagem por meio da análise realizada por um comitê de juízes formado por especialistas da área.

No Quadro 4, apresentamos a distribuição por região dos avaliadores.

Quadro 4. Distribuição geográfica dos juízes.

Região	Instituição que atua	Quantidade de juízes
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	1
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	1

Norte	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC)	1
	Escola privada	1
Nordeste	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1
Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	1
	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	1
Espanha	Avaliador Exame DELE	1
Total		8

Fonte: Elaboração própria

Os juízes analisaram a rubrica elaborada visando à relação dos níveis de proficiência com as ações a serem realizadas pelos estudantes de acordo com a atividade proposta que também foi enviada para ser analisado pelos especialistas. O material para análise (rubrica + atividade) foi disponibilizado no período de agosto de 2018 sendo enviado e recebido via e-mail. Para apuração dos resultados utilizamos a análise de frequência das respostas, a metodologia utilizada considerava os comentários de um item por mais de 50% dos juízes.

Após a avaliação dos juízes, iniciamos o planejamento e aplicação da proposta. Nessa etapa, os estudantes desenvolvem a interação oral com um nativo e realizam uma autoavaliação do seu desempenho, utilizando a rubrica, além do professor.

A proposta foi planejada para ser aplicada pela pesquisadora numa situação real de sala de aula, durante as aulas de Espanhol, do nível Intermediários (B1), ofertadas no segundo semestre de 2018, aos sábados pela manhã.

O planejamento da implementação da proposta foi realizado para ser executado presencialmente em uma única aula de três horas e meia (3h30), no entanto foi necessário um período para preparação prévia realizado virtual e fora de sala de aula, bem como um momento para *feedback* o qual exigiu uma (1) hora de aula presencial. A organização dessa etapa foi organizada em seis etapas: i) preparação para a atividade; ii) procedimentos iniciais; iii) ambientação; iv) implementação; v) avaliação; e vi) feedback.

Dessa forma, o tempo mínimo para aplicação da atividade proposta é estimado em 15 horas. Nessa pesquisa compreendeu o período de três aulas, tendo em vista que foi incluído o período de atividades virtuais e fora da sala de aula, conforme apresentamos no Planejamento da atividade elucidado no Quadro 15.

A fase de preparação para a atividade visa instrumentar os estudantes com relação ao estudo do tema, bem como a elaboração das propostas a serem defendidas em uma entrevista oral, via webconferência.

A fase de procedimentos iniciais tem a finalidade de esclarecer aos estudantes sobre os objetivos da pesquisa incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como promover as orientações iniciais quanto à dinâmica das aulas.

A fase de ambientação propõe orientar e familiarizar os estudantes com o uso dos recursos necessários para a realização de uma webconferência no Hangout e evidenciar aos estudantes os critérios avaliados por meio da rubrica. Além disso, são apresentadas as estações, definidas as ordens das entrevistas e o tempo para realização das atividades.

A fase de implementação objetiva aplicar a proposta avaliativa para proporcionar um ambiente interativo, a fim de avaliar a interação oral em LE. Nessa etapa, é planejada uma (1) aula para a simulação de uma entrevista em LE com um nativo. No decorrer dessa aula, são coletados um conjunto de dados: os resultados das autoavaliações e avaliações da proposta; o acompanhamento das produções orais gravadas em vídeo; os registros observados por um avaliador externo¹⁶; e, os apontamentos da pesquisadora que também foi a responsável pela condução da proposta, caracterizando assim a observação participante.

A fase de avaliação é desenvolvida após a realização das entrevistas, trata da utilização da rubrica para avaliar de duas formas diferentes. A primeira é uma autoavaliação realizada pelos estudantes, a fim de identificar aspectos que indicam o desempenho na interação oral em função do nível de proficiência, segundo a Matriz de Descritores (A1, A2, B1). A segunda é a avaliação realizada pela professora da turma, com intuito de aplicar uma rubrica com intuito de fazer com que os estudantes conheçam os critérios pelos quais serão avaliados.

A última fase do planejamento da proposta avaliativa é o *feedback*, que tem como objetivo mostrar aos estudantes os resultados das avaliações dos estudantes nas tarefas realizadas além de, explorar a autoavaliação com base no vídeo gravado das interações no ato da aplicação. Essa atividade exige que os estudantes realizem uma análise da sua produção oral, com o intuito de identificar as principais dificuldades enfrentadas na realização da interação oral.

¹⁶ Professor de Língua Espanhola com experiência em cursos livres e experiência em preparação para as provas DELE, isto é, compreende a dinâmica dos níveis de proficiência exigidos pelo QECR.

2.1.3 Etapa final

A última etapa da pesquisa leva em conta dois aspectos principais: i) o processo de validade e confiabilidade da proposta; e ii) o *feedback* dado aos estudantes com relação à proposta.

Para realizar a validação¹⁷ do instrumento com os estudantes foi aplicado um questionário com 26 questões afirmativas e interrogativas para avaliar detalhes da rubrica: clareza dos elementos que compõe a rubrica (critérios, descritores e níveis) e alcance do objetivo da atividade aplicada no que tange à temática, às tecnologias utilizadas, às dificuldades enfrentadas, ao aprendizado, bem como as sugestões para novas atividades. Foi aplicado um questionário para avaliar, em especial, os elementos da rubrica, bem como a atividade, dificuldades e benefícios da proposta realizada, composto por questões abertas para descrever os processos de melhoria, com base na experiência vivenciada pelos estudantes na avaliação. Essa avaliação da proposta foi realizada pelos participantes: estudantes, professor da turma, bem como pelo avaliador externo. O conjunto desses dados foi analisado e utilizado para o aprimoramento da proposta.

Para finalizar, foi dado o retorno dos resultados aos estudantes das avaliações obtidas na aplicação da proposta. Cada estudante recebeu por e-mail o seu vídeo, a fim de analisar sua fala de maneira mais detalhada. Dessa forma, o próprio sujeito percebe as principais falhas com relação aos critérios avaliados, além disso recebe apontamentos sobre o seu processo com indicativos do que pode melhorar.

Para compreender o processo realizado apresentamos no próximo capítulo, a estrutura da proposta avaliativa elaborada nessa pesquisa.

¹⁷ Avaliação realizada pelos sujeitos da pesquisa.

3 PROPOSTA PARA AVALIAR A INTERAÇÃO ORAL EM LE

Nesse capítulo, apresentamos uma proposta para avaliar a interação oral em LE que compreende três fases. A primeira trata da compilação de uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola, organizada de acordo com as habilidades linguísticas da língua – compreensão, produção e interação oral (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Essas atividades estão relacionadas à oralidade e estruturadas de acordo com os níveis de desempenho dos estudantes, com base nas escalas de proficiência utilizadas em certificações oficiais. A segunda está destinada à elaboração de uma atividade que compreende o uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento da interação oral em LE. A terceira apresenta a criação de uma rubrica, tendo em vista a atividade planejada para avaliar a interação oral em LE. A integração dessas fases, levando em conta os três pilares: ensino, aprendizagem e avaliação, compõem uma proposta para o ensino de LE. Nas próximas seções cada fase será descrita.

3.1 Compilação da Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola

A Matriz de Descritores caracteriza-se como um banco de dados, composto por um conjunto de descritores¹⁸ referentes à modalidade oral em LE que podem ser utilizados para avaliação oral. Os elementos constituintes dessa Matriz de Descritores estão organizados de acordo com três habilidades linguísticas (compreensão, produção e interação oral), os quais abrangem os aspectos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos, relacionados à competência comunicativa oral da língua.

Tem como objetivo disponibilizar descritores necessários para construção de instrumentos e propostas avaliativas para o ensino-aprendizagem da LE, com foco na interação oral, a fim de facilitar a utilização e seleção de descritores, por parte dos professores, bem como auxiliar na criação instrumentos, tais como as rubricas, por exemplo.

¹⁸ Especificam os conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas de acordo com o nível de proficiência almejado.

A construção da Matriz de Descritores ocorreu em cinco (5) etapas: i) pesquisa e compilação de dados; ii) definição dos níveis e categorias; iii) análise; iv) seleção de descritores; e v) organização e formatação da amostra.

A primeira etapa tem como intuito reunir referencial teórico especializado no desenvolvimento da interação oral e a competência comunicativa oral em LE. Inicialmente, buscamos definir um construto teórico, com base em um levantamento bibliográfico e documental sobre os elementos da interação oral, com intuito de identificar os descritores relacionados às habilidades comunicativas. Nessa perspectiva, os documentos representam uma fonte rica e segura de dados que se mantêm ao longo do tempo, possibilitando sua consulta por diversos pesquisadores e podendo, inclusive, servir para investigações diversas. Além de sua estabilidade, os documentos também constituem uma fonte natural de dados, uma vez que servem como fonte de informação contextualizada que surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2011).

Por meio de uma revisão bibliográfica, foram definidos os elementos que compõem a Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola. O conjunto de documentos analisados compreendeu documentos diferenciados, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, e principalmente sobre a avaliação da língua, conforme são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5. Referencial teórico para avaliar a interação oral em LE.

DOCUMENTOS	DEFINIÇÃO	NÍVEIS	FONTE
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)	Documento que rege as certificações de diplomas de espanhol, direcionam os descritores para a avaliação da proficiência na língua.	A1 – Utilizador básico iniciação. A2 – Utilizador básico elementar. B1 – Utilizador independente limiar. B2 – Utilizador independente vantagem. C1 – Utilizador avançado autonomia. C2 – Utilizador avançado maestria.	CONSELHO DE EUROPA (2001)
Associação de Certificadores de Línguas da Europa (ALTE)	Documento orientador para exames de línguas, que apresenta modelos curriculares europeus, padrões e descritores para a realização de exames na Europa.	A1 – Utilizador básico iniciação. A2 – Utilizador básico elementar. B1 – Utilizador independente limiar. B2 – Utilizador independente	ALTE, (1994)

		vantagem. C1 – Utilizador avançado autonomia. C2 – Utilizador avançado maestria.	
Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE)	Título oficial que certifica o grau de competência e domínio do idioma espanhol. Os diplomas DELE têm validade indefinida.	A1 – Utilizador básico iniciação. A2 – Utilizador básico elementar. B1 – Utilizador independente limiar. B2 – Utilizador independente vantagem. C1 – Utilizador avançado autonomia. C2 – Utilizador avançado maestria.	CERVANTES, (2002)
<i>Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española</i> (SIELE)	SIELE é o Serviço Internacional de Avaliação da Língua Espanhola que certifica o grau de domínio do espanhol através dos meios eletrônicos dirigido a estudantes e profissionais dos cinco continentes.	A1 – Utilizador básico iniciação. A2 – Utilizador básico elementar. B1 – Utilizador independente limiar. B2 – Utilizador independente vantagem. C1 – Utilizador avançado autonomia. C2 – Utilizador avançado maestria.	CERVANTES, (2014)
Certificado de Espanhol Língua e Uso (CELU)	Certificação de espanhol com validade internacional. O CELU, Certificado de Espanhol: Língua e Uso. É um certificado de domínio do espanhol como língua estrangeira que podem obter todos os estrangeiros cuja primeira língua não seja o espanhol e que queiram validar sua capacidade de usar este idioma como língua adicional (segunda língua) para âmbitos de trabalho e de estudo. O CELU é o único exame reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores e Culto da República Argentina.	Intermediário (umbral universitário). Avançado (avanzado).	ARGENTINA, (2005)

Fonte: Elaboração própria (2019)

Entre os documentos que compõem o acervo dos materiais citados, citamos como principal referência, o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), marco relevante no âmbito internacional para o ensino-aprendizagem e avaliação de línguas. Esse documento

apresenta grelhas, com descritores para todas as habilidades linguísticas: produção, compreensão e interação, para as modalidades oral e escrita.

Na segunda etapa foi fundamental estabelecer os níveis de proficiência almejados. Para isso, foi realizado um recorte iniciando do nível mais básico (A1) chegando até o nível intermediário (B1). Vale ressaltar que devido ao tempo limitado para a pesquisa, não foi possível incluir outros níveis. No nível B1, de acordo com o Conselho da Europa (2001, p.62), a interação é abordada de forma mais significativa, já que, o falante desse nível deve “manter a interação e chegar ao que se quer num leque variado de contextos”.

Para aclarar os níveis adotados, neste estudo, apresentamos no Quadro 6, a identificação dos níveis apresentados nos documentos que compõem a Matriz de Descritores.

Quadro 6. Identificação dos níveis nos documentos de referência.

ALTE	A1 – Utilizador básico	A2 – Utilizador básico	B1 – Utilizador independente
DELE	A1 – Utilizador básico	A2 – Utilizador básico	B1 – Utilizador independente
SIELE	A1 – Utilizador básico	A2 – Utilizador básico	B1 – Utilizador independente
QREC	A1 – Utilizador básico iniciação	A2 – Utilizador básico elementar	B1 – Utilizador independente limiar
CELU	O exame não emite certificação para o nível básico, certifica os níveis intermediário e avançado.		Intermediário

Fonte: Elaboração própria (2019)

Além da organização dos níveis, foi necessário estipular categorias para organização dos descritores da Matriz de Descritores, levando em conta a competência comunicativa oral. Por meio de uma análise, foram retirados todos os descritores relacionados à modalidade oral da língua. Dessa forma, reuniram-se cinco arquivos diferentes, (ALTE, DELE, SIELE, CELU, QECR), nos quais foram agrupados os descritores, conforme os níveis adotados neste estudo: A1, A2 e B1.

Na terceira etapa, foi realizada a análise dos descritores organizados em suas categorias. Para auxiliar o processo, foi utilizado o programa *Antconc*¹⁹ (ANTHONY, 2014), com intuito de unir descritores semelhantes semanticamente, além de padronizar os

¹⁹ A ferramenta AntConc é um *software* gratuito de fácil acesso e compreensão, pois suas interfaces são simples, com vários recursos de navegação na janela principal do programa. Para sua utilização, faz-se necessário que o computador tenha uma dessas versões: *Linux*, *Windows* ou *Mac*. O programa permite a manipulação de dados reais, concebendo as ocorrências e as frequências das palavras, por meio das palavras geradoras pesquisadas.

verbos para a terceira pessoa do singular, visando à uniformidade, tendo em vista que o banco apresenta dados de diferentes bases.

Com o auxílio das ferramentas para análise de frequência foi possível analisar as referências individualmente, a fim de realizar uma “limpeza” dos descritores por documento, isto é, separar, juntar e alterar descritores que compartilham e expressam conteúdos semelhantes dentro das bases, a fim de selecionar os descritores, de acordo com os critérios estabelecidos para a organização da Matriz de Descritores, isto é, com base nas categorias selecionadas (produção oral, compreensão oral e interação oral) nos níveis (A1, A2, B1). Ainda nesse processo, uma nova análise foi realizada, para classificar os descritores, conforme as habilidades linguísticas evidenciadas na Matriz de Descritores. Com isso, alguns descritores que traziam indicações para mais de uma habilidade foram separados.

Na última etapa, cada descritor recebeu uma sigla, composta pelas iniciais da atividade linguística e o nível de proficiência, a fim de facilitar a busca no banco de dados. O objetivo é facilitar a identificação dos descritores, referentes à produção, compreensão e interação oral, de acordo com o Quadro 7.

Quadro 7. Siglas para codificação dos descritores.

Habilidade linguística	Níveis
CO = Compreensão Oral PO = Produção Oral IO = Interação Oral	A1= Básico Iniciação A2= Básico Elementar B1= Intermediário Iniciação

Fonte: Elaboração própria (2019)

A título de exemplificação, apresentamos no Quadro 8, a organização dos descritores tendo como referência inicial de organização, a identificação dos elementos: produção, compreensão e interação oral. Nesse exemplo, tomado da base ALTE, a compreensão e produção oral formam um descritor único, originando dois novos descritores, pertencentes a categorias diferentes: compreensão e produção oral.

Quadro 8. Composição dos descritores da Matriz de Descritores.

BASE	Descritor original	Matriz de Descritores
ALTE	Consegue compreender e usar expressões conhecidas do dia-a-dia e frases básicas dirigidas para a	COA1- Compreende expressões conhecidas do dia a dia e frases básicas dirigidas para a satisfação concreta de uma necessidade.

	satisfação concreta de uma necessidade.	POA1- Usa expressões conhecidas do dia a dia e frases básicas dirigidas para a satisfação concreta de uma necessidade.
--	---	---

Fonte: Elaboração própria (2019)

Para a compilação da Matriz de Descritores, além das alterações acima, foram necessárias traduções ao português dos descritores das bases em espanhol, DELE, CELU, SIELE, uma vez que não apresentam uma versão na língua portuguesa. No Quadro 9, apresentamos uma amostra de um trecho traduzido e com alteração no verbo para a terceira pessoa do singular.

Quadro 9. Amostra de trecho original.

BASE	Descritor original	Matriz de Descritores
DELE	Captar la idea general y datos concisos en conversaciones muy breves y sencillas, a velocidad lenta, con articulación clara.	COA1- Capta a ideia geral e dados concisos de conversas breves e simples, se expressadas lentamente e com articulação clara.

Fonte: Elaboração própria (2019)

Além das traduções, também encontramos descritores que poderiam ser unidos, devido às repetições que indicam ações semelhantes. Para exemplificar, apresentamos, no Quadro 10, a composição do descritor POB1, formado pela união de dois descritores do QECR:

Quadro 10. Junção de descritores.

BASE	Descritor original	Matriz de Descritores
QECR	É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexa de pontos. É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma sequência linear de informações.	POB1- Liga séries de elementos curtos, distintos e simples para construir uma sequência linear de informações.

Fonte: Elaboração própria (2019)

Além das junções, foram necessárias algumas adequações gramaticais e semânticas, relacionados ao texto do QECR.

Esses ajustes têm como intuito facilitar a busca realizada pelo professor, trata-se de uma base que pode ser acessada pelo computador. Assim, o docente pode buscar pelo critério ou nível. Após estas etapas chegamos à Matriz de Descritores.

Na próxima seção, evidenciamos o planejamento da atividade, fase 2, para avaliar a interação oral em LE.

3.2 Elaboração de uma atividade com foco na interação oral em LE

Considerando que a língua é um instrumento de socialização que serve para a interpretação, expressão e negociação de significado (SAVIGNON, 2001 apud MATTOS; VALÉRIO, 2010), faz-se necessário potencializar as atividades relacionadas à interação oral, habilidade imprescindível para a construção do ser social, uma vez que possibilita a comunicação, a interação e a vivência em sociedade, tendo em vista o mundo globalizado que exige novas competências, entre elas, a competência comunicativa oral em outras línguas.

Para Jetté (2017), é importante haver uma definição clara dos conteúdos interacionais ensinados e avaliados, levando em conta o impacto positivo de um modelo de avaliação que considera o processo comunicativo e relaciona-o com o fato de interagir em espanhol.

Para o planejamento da atividade, foram analisados os dados do diagnóstico aplicado inicialmente com os estudantes da turma, com base nos principais interesses e dificuldades. Além disso, consideramos que a avaliação é caracterizada pela interação entre pares e pelo diálogo entre professor e estudante (VYGOTSKY, 2005).

Nesse sentido, buscamos o delineamento de uma atividade autêntica, para isso evidenciamos as principais dificuldades apontadas pelos estudantes de LE. Para ilustrar essas observações, apresentamos no Quadro 11, com a amostra de estudantes em função das dificuldades apontadas.

Quadro 11. Dificuldades dos estudantes.

Dificuldades	Estudantes
Falar em ritmo lento, sem a entonação adequada	5
Expressar opiniões pessoais e trocar informações de forma oral	4
Utilizar o repertório linguístico e as estruturas gramaticais estudadas	4
Participar nos ambientes virtuais utilizados (Whatsapp, Facebook, Google Classroom, outro)	4
Expressar opiniões pessoais e trocar informações por escrito	2
Fazer e responder perguntas	1

Expressar-se oralmente por recursos digitais: vídeos, mensagens instantâneas, chats, entre outros	1
Verificar a credibilidade das informações pesquisadas	1
Comunicar-se sobre assuntos não relacionados com seu interesse	0
Trocar mensagens, estabelecer contatos e comunicar-se com falantes de Espanhol (colega, professor ou nativo)	0
Acessar informação em Língua Espanhola	0
Usar as ferramentas digitais para praticar a língua	0
Compartilhar informações em Língua Espanhola por meio dos meios digitais	0
Conhecer as normas básicas de comportamento para a comunicação nos canais digitais	0
Experimentar novas ferramentas	0

Fonte: Elaboração própria (2019)

Entre as principais dificuldades destacamos as mais expressivas: i) falar em ritmo lento, sem a entonação adequada; ii) expressar opiniões pessoais e trocar informações de forma oral; iii) utilizar o repertório linguístico e as estruturas gramaticais estudadas; iv) participar nos ambientes virtuais utilizados (WhatsApp, Facebook, Google Classroom, outro).

Por outro lado, apresentamos, no Quadro 12, os dados referentes às atividades que os estudantes se consideram preparados para praticar utilizando a LE.

Quadro 12. Dados dos estudantes.

Atividades	Estudantes
Cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas	5
Conversar com um nativo que precisa de informações sobre a cidade	3
Fazer perguntas e dar respostas sobre você e sobre os seus interlocutores	3
Expressar de forma simples o que sente;	3
Gravar um vídeo descontraído falando em Espanhol	3
Elaborar uma apresentação pessoal;	2
Participar de um debate	2
Fazer e responder a convites	2
Fazer descrições longas de aspectos cotidianos daquilo que o rodeia	2
Entrar, sem estar preparado, em conversas sobre assuntos que lhe são familiares	2
Fazer reclamações	1
Participar de uma consulta médica	1
Gravar um vídeo formal em Espanhol	1
Compartilhar conteúdos digitais em Língua Espanhola	1
Participar de uma entrevista em LE	0

Fonte: Elaboração própria (2019)

Além de analisar as dificuldades e a preparação para a realização de atividades importantes, também identificamos os principais interesses, com relação à aprendizagem da língua. Entre os principais aspectos, destacamos que os estudantes têm interesse em

aprender a língua para: comunicar-se com nativos, fazer viagens, comunicar-se por internet, estudar fora do país, conhecer a cultura de outros países, agregar valor a sua profissão e melhorar sua comunicação.

Com base nesses dados, planejamos uma atividade que pudesse contemplar a maior parte das motivações e necessidades dos estudantes, além disso, buscasse atender uma característica que se manifesta no nível intermediário: manter uma interação oral na língua-alvo, levando em conta os níveis de desempenho para esse nível.

Diante dos resultados, podemos ressaltar que a tarefa “participar de uma entrevista em LE”, é considerada uma atividade comunicativa para a qual os estudantes não se encontram preparados. Em virtude disso, o desenho da proposta foi idealizado em formato de entrevista, levando em conta também o fato de ser uma técnica para o desenvolvimento e avaliação da interação oral. (BORDÓN, 2008; PANTOJA, 2012)

Partindo da análise desses dados, a entrevista possibilita a prática de diálogos espontâneos, a troca de informação, o uso de repertório linguístico e das estruturas gramaticais, com base no tema explorado, de forma que os estudantes possam expressar opiniões, além de possibilitar o uso das TIC, por meio do aplicativo Hangouts. Dessa forma, o formato da atividade visa um diálogo direto entre o estudante e um nativo, tendo em vista que esse contato proporciona ao estudante uma interação oral direta, em um contexto real.

Dessa maneira, buscou-se atender aos objetivos comunicativos da língua em uma atividade de simulação de entrevista, na qual o falante nativo participa como entrevistador e os companheiros de sala participam como interlocutores fazendo perguntas conforme o diálogo, o que possibilitou ao aprendiz uma experiência autêntica de interação na língua. A realização dessa dinâmica foi possibilitada por meio das TIC (ferramenta de webconferência do Google), uma vez que o convidado²⁰ não poderia participar presencialmente da entrevista, pois é estrangeiro e mora no Chile. Dessa forma, a experiência possibilitou a interação oral com o uso da língua em uma situação que possibilita o contato real com a LE.

Vale destacar que a atividade foi gravada para manter o registro oral de todas as interações, compondo um arquivo para análise dos sujeitos envolvidos (estudantes e professor). Esse vídeo foi disponibilizado aos estudantes para que pudessem assistir e

²⁰ Interpretado pelo participante convidado, natural do Chile, da cidade de Valparaíso de onde realizou a webconferência. Felipe Araya Romero é psicopedagogo, professor de educação especial. Atualmente, é coordenador de um projeto de integração escolar e professor universitário.

analisar suas atuações de forma individual e privada²¹. Vale ressaltar que esse material foi utilizado para uma autoavaliação individual, bem como um recurso para o professor avaliar, com mais precisão, o processo interativo, levando em conta que durante a dinâmica realizada em sala de aula, muitas vezes, é difícil conseguir avaliar todos os aspectos referentes à competência comunicativa oral.

Para a implementação dessa proposta, foi imprescindível uma preparação prévia, isto é, o estudo do tema sugerido para a interação na atividade. Dessa maneira, o primeiro momento aconteceu fora da sala de aula, destinado às orientações e contou com o período que antecedeu a aplicação (duas semanas). Essa etapa da atividade foi fundamental, exigindo comprometimento dos estudantes, pois foram necessárias diferentes estratégias de estudo, tais como: pesquisa, resumo, criação de propostas, e por fim a esquematização da fala, por meio de um material visual²².

Para simular uma situação real em um contexto comunicativo de uso da língua englobando os aspectos apontados pelos estudantes foram necessários considerar alguns acontecimentos reais presente na vida dos estudantes. Com base nessa realidade e considerando um tema de grande relevância em território nacional, o tema escolhido para essa atividade foi ‘política’, levando em consideração o fato de ser um ano eleitoral no Brasil e o fato de que cada vez mais as discussões sobre esse tema tomam grandes proporções, em especial nas redes sociais, chegando a ser um tema inevitável nas aulas de língua e presente nas discussões no grupo de comunicação da turma (WhatsApp).

Portanto, o assunto “política” foi escolhido, em virtude da relevância e interesse do tema pelos brasileiros. Para tanto a proposta, passou por um processo de avaliação, que inclui a avaliação do planejamento da proposta por um grupo de oito (08) juízes, juntamente com o processo de avaliação da rubrica (processos que serão detalhados na seção seguinte).

Inicialmente, a proposta da atividade visava trabalhar com o tema das eleições, uma vez que sua implementação estava programada para acontecer próxima ao período de eleições no Brasil (7 a 28 de outubro de 2018). Entretanto para atender às solicitações dos juízes, o tema foi reajustado para “Educação no Brasil”, a fim de focar em uma única temática.

²¹ Toda atividade foi gravada e as entrevistas foram editadas e disponibilizadas em 4 vídeos agregados ao Youtube de forma privada com o link enviado por e-mail.

²² Material solicitado para a apresentação das propostas, para isso, apresentavam um esquema com um resumo das principais propostas com uma foto e um slogan.

Entre as observações, do processo de validação, um dos juízes atentou para a dificuldade do estudante de nível B1 expressar conceitos mais especializados. Para este avaliador

o estudante está preparado para entender enunciados referente a vida cotidiana, assim como expressar sentimentos, preferências, aprovação ou desaprovação, mediante frases simples e ainda experimenta dificuldades para utilizar uma ampla variedade de conectores, o que torna difícil a articulação de um discurso fluído com propriedade. (JUIZ 1).

Para o juiz em questão, devido à falta de léxico apropriado, o estudante poderia atrapalhar-se na atividade, o que afetaria a interação na língua. Considerou que esse aspecto deve ser levado em conta na hora de avaliar o estudante, uma vez que o tema pode influenciar no desempenho e conseqüentemente na hora de avaliar. Diante dessas considerações, o planejamento da atividade sofreu alterações. Ressaltamos no Quadro 13, as principais diferenças com relação à atividade.

Quadro 13. Diferenças nas propostas apresentadas.

Proposta 1	Proposta 2
Tema: Quem elegemos? Eleições no Brasil	Tema: A educação no Brasil
Resumo: Entrevista com candidatos à presidência para discutir propostas nas principais áreas: saúde, educação e segurança.	Resumo: Entrevista com candidatos indicados para a secretaria da educação ²³ com intuito de apresentar e discutir sobre propostas para a educação brasileira.
Objetivo: Interação oral por meio de entrevista via webconferência para debate de propostas de candidatos brasileiros fundamentados em experiências bem sucedidas, realizações de outros países, bem como partir das experiências pessoais relacionadas ao tema.	

²³ É importante ressaltar que a dinâmica da proposta resalta uma prática pouco utilizada no país, uma vez que os cargos como secretários e ministros da educação tendem a ser por indicações de superiores. Inspirada em algumas cidades brasileiras que realizaram eleições para os cargos de secretários da educação, tais como Arapongas (PR) em 2017 e Teresópolis (RJ) em 2018. Contudo cabe ressaltar que, além de Arapongas e Teresópolis, o estado de Santa Catarina realizou recentemente (dezembro de 2018), um processo de entrevistas, com pelo menos seis candidatos, para a escolha do novo secretário de educação. Nesse sentido, essas notícias se aproximam da atividade proposta.

<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Investigar sobre os sistemas políticos dos países hispanos; · Elaborar propostas para o Brasil fundamentado na política de um país (escolhido pelo estudante); · Trabalhar as estruturas estudadas para entrevistar alguém: responder a uma entrevista e expressar: medo ou insegurança/ desacordo ou indignação com relação ao tema proposto e apresentado na interação; · Trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema; · Expressar o que pensa sobre assuntos mais abstratos ou culturais; · Participar de uma webconferência; 	<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar propostas para a educação brasileira; · Interagir com um nativo sobre o tema da educação; · Participar de uma webconferência; · Trocar, verificar e confirmar informações; · Expressar o que pensa sobre o tema apresentado; · Abordar, com preparação prévia, assuntos que podem não ser familiares, além de trocar informações e expressar opiniões pessoais. · Interagir de acordo com o desenrolar da atividade.
<p>Preparação: presencial e virtual Pesquisa: Entrevistas reais (buscar contato com nativos); Resumos; Analogias entre os sistemas políticos estudados (Brasil x País hispano): criação de propostas;</p>	<p>Preparação: presencial e virtual Busca de informações; Elaboração de resumo escrito e oral; Tutorias: Troca de e-mails, mensagens via WhatsApp (via escrita e oral);</p>
<p>Desfecho: A escolha do presidente de acordo com o as propostas e a interação oral. Destacar o estudante que, na opinião do nativo, melhor interagiu.</p>	<p>Desfecho: A escolha do secretário de acordo com o as propostas e a interação oral. Destacar o estudante que, na opinião do nativo, melhor interagiu.</p>

Fonte: Elaboração própria (2019)

Levando em conta que “a melhor maneira de avaliar se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência” (SCARAMUCCI, 2018, p.107), é necessário expor os estudantes a situações reais, por meio de simulações que possibilitem a mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para desenvolver a competência comunicativa oral²⁴ na língua-alvo.

Assim, apresentamos no Quadro 14, o planejamento final da atividade.

Quadro 14. Planejamento da atividade de interação oral.

Etapas	Definição	Tempo	Recursos
--------	-----------	-------	----------

²⁴ Nesse sentido, essa atividade busca emergir o estudante numa interação real, possibilitando uma troca de experiências e informações, ainda que direcionada para o trabalho de um tema específico, a educação brasileira. Apesar do caráter formal propiciado pela atividade, o caráter lúdico está presente no início da atividade e faz-se uma encenação realizada pela professora para introduzir a participação dos sujeitos nos seus papéis: entrevistador, candidato e interlocutor. Nesse formato lúdico, o planejamento contempla a escolha do melhor candidato na opinião do convidado, ressaltando que foi analisado principalmente os critérios que influenciaram para o melhor rendimento na interação oral.

Preparação para a atividade (03.11 a 16.11)	- Busca de informações; - Elaboração de textos escritos e orais; - Tutoriais: - Troca de e-mails, mensagens via whatsapp (via escrita e oral); - Orientações e correções de textos escritos e orais;	6h30 h	- Computador e celular, internet, e-mail e WhatsApp;
	- De forma presencial nos dias 03.11 e 10.11;	5h	- Computador, internet, Apresentação em slides/Datashow;
AULA PRESENCIAL			
Procedimentos iniciais (17.11)	- Esclarecimento sobre a pesquisa; - Assinatura do TCLE; - Orientações sobre a dinâmica da aula; - Orientação sobre o recurso utilizado para Webconferências;	25 min.	- Apresentação em slides/Datashow;
Ambientação (17.11)	Distribuição da rubrica avaliativa para autoavaliação;	15 min.	- Rubrica impressa;
	-Preparação para a simulação: -Caracterização do ambiente e personagens; - Conexão dos equipamentos de vídeo; - Organização da ordem para as entrevistas e participações.		- Câmeras de vídeo e áudio;
Implementação (17.11)	- Introdução à temática: apresentadora inicia o programa de TV. Reitera a participação dos candidatos e dos telespectadores.	Candidato: 4 min.	- Computador, webcan, programa, Internet, e Hangouts.
	- Entrevista 1: candidato 1 e telespectador 1;	Entrevistado 4 min.	
	- Entrevista 2: candidato 2 e telespectador 2;	Candidato: 4 min.	
	- Entrevista 3: candidato 3 e telespectador 3;	Telespectador: 4 min.	
	- Entrevista 4: candidato 4 e telespectador 4;	Candidato: 4 min.	
- Entrevista 5: candidato 5 e telespectador 5;			
- Entrevista 6: candidato 6 e telespectador 6;			
- Entrevista 7: candidato 7 e telespectador 7;			
INTERVALO (15 min.)			

Avaliação (17.11)	1* Estudante realiza autoavaliação por meio da rubrica; 2* Estudante avalia os descritores da rubrica com relação à clareza. 3* Professor avalia estudantes por meio da rubrica: análise.	25 min.	40 min.	- rubrica impressa; - folha de observação;
	Questionário avaliativo da atividade e da rubrica.	15 min.		- Google Formulário
AULA PRESENCIAL				
Feedback (24.11)	Momento para compartilhar os resultados das avaliações; Exercitar a autoavaliação e autocorreção.	1h.		- Resultados fornecido pela rubrica; - Vídeo para análise dos estudantes (gravação da atividade).
		TOTAL DE HORAS: 16h30min.		

Fonte: Elaboração própria (2019)

Para aplicar a proposta foi necessário organizar o espaço, tendo em vista que a atividade acontece em um ambiente virtual, mediado por uma plataforma digital para a comunicação por meio de áudio e vídeo. Para tanto, houve a implementação de três estações, conforme ilustra a Figura 2.

Figura 2. Divisão das estações



Fonte: Elaboração própria (2019)

A estação 1 representa a conexão direta com o convidado, caracterizada pelo espaço ocupado pelo nativo, por meio da plataforma Hangouts²⁵. A estação 2 foi desenhada para o estudante entrevistado que interpreta o candidato e, portanto, apresenta maior tempo de interação. Esta estação é composta por uma sala reservada, com conexão ao Hangouts, destinada exclusivamente para o estudante entrevistado. A estação 3 é composta

²⁵ É uma plataforma de comunicação, desenvolvida pela Google, que inclui mensagens instantâneas, chat de vídeo, SMS e telefonia em banda larga.

pelos estudantes que acompanham as interações, isto é, os observadores que podem seguir via Hangouts.

Nessa última estação, além de acompanhar os diálogos, o estudante, conforme o planejamento da proposta ilustrado no Quadro 15, participa ativamente como interlocutor em uma entrevista, assim interage diretamente realizando perguntas ao candidato entrevistado, a partir das propostas apresentadas e discutidas no diálogo. Além dos estudantes, estão presentes a professora-pesquisadora e o avaliador externo, observando o desenrolar da atividade.

No que se refere à organização dos espaços físicos, Labrador Piquer e Morote Magán (2008) afirmam que o professor deve considerar alguns aspectos para aplicar dinâmicas diferenciadas em sala de aula, tais como: o espaço para uma boa comunicação; a iluminação; a ventilação; o cenário, as cores, o mobiliário etc.

Na próxima seção, apresentamos a construção de um instrumento avaliativo para avaliar a interação em LE, última fase da proposta.

3.3 A elaboração de uma rubrica

Nesta seção, apresentamos o processo de elaboração de uma rubrica para avaliar a interação oral em LE a fim de experimentar um instrumento avaliativo que se diferencie dos modelos de provas tradicionais, tais como, exames escritos ou exames orais (professor e estudante), que na maioria das vezes, não permitem identificar quais aspectos precisam ser potencializados para desenvolver a interação oral em LE. Além de ser uma avaliação com foco na verificação de conhecimentos linguísticos, que priorizam, principalmente, o formato escrito, levando em conta critérios morfológicos e sintáticos, incluindo provas de tradução e ditados para comprovar a aprendizagem do vocabulário e das normas ortográficas da língua (PASTOR CESTEROS, 2003).

Para o processo de elaboração de uma rubrica, consideramos um levantamento teórico que leva em conta aspectos indispensáveis para a construção dessas ferramentas, que envolvem a identificação de critérios, níveis de desempenho e descrição dos critérios para cada nível.

As rubricas são instrumentos avaliativos formados por critérios e descritores organizados por níveis (ROQUE; ELIA; MOTTA, 2006; MARTÍNEZ-ROJAS, 2008; ANDRADE, 2010; GATICA-LARA, URIBARREN-BERRUETA, 2012; MENDONÇA, COELHO, 2018).

Diante das dificuldades de avaliar a interação oral em LE, neste estudo, propomos a construção de uma rubrica como instrumento avaliativo, com foco no desenvolvimento e avaliação da interação oral dos estudantes, uma vez que avaliar a oralidade é uma tarefa complexa, até mesmo para professores mais experientes (JETTÉ, 2017).

Com o intuito de auxiliar no trabalho docente para diagnosticar as dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de aprendizagem da língua-alvo, bem como na coleta de evidências para a avaliação do desenvolvimento da competência comunicativa na língua-alvo, destacamos o uso de uma proposta para avaliar a interação oral, tendo como principal desafio potencializar a criação e uso de instrumentos disponíveis para avaliação, entre eles, a rubrica.

Para isso, nessa seção, evidenciamos os procedimentos adotados para a construção dessa rubrica avaliativa. Para a criação desse instrumento, houve a realização de uma pesquisa bibliográfica de publicações de natureza científica, com o intuito de sistematizar e identificar alguns conceitos e descritores relevantes para a elaboração de rubricas, em diversas bases de dados: Scielo, Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo, Dialnet e Google Acadêmico.

Com isso, foi compilada uma amostra digital composta por diferentes rubricas que podem ser usadas para avaliação de atividades orais em LE (apresentação oral, expressão oral, entrevista individual, comunicação oral, entre outras).

No contexto dessa pesquisa, a rubrica foi construída com base nos níveis de proficiência comunicativa, de acordo com os critérios para a avaliação da competência comunicativa oral na língua, tomando como parâmetro, os níveis apontados na Matriz de Descritores (ALTE, 1994; CONSELHO DA EUROPA, 2001; ARGENTINA, 2005; CERVANTES, 2002; CERVANTES, 2014).

Dessa forma, a rubrica foi projetada para que os estudantes possam realizar uma autoavaliação do seu desempenho e possam identificar os níveis de proficiência comunicativa, por meio dos descritores. Também pode ser usada pelo professor para realizar acompanhamento e avaliação dos resultados alcançados, descrever a qualidade do

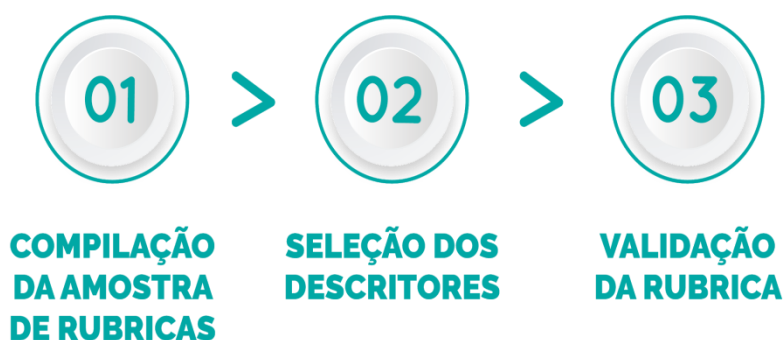
desempenho dos estudantes, bem como analisar a própria prática pedagógica, com o intuito de fazer ajustes, de acordo com as necessidades e dificuldades dos estudantes, em especial relacionados ao nível de proficiência almejada (COELHO, 2019).

Nesse sentido, a rubrica pode auxiliar estudantes, tendo em vista que compreender os aspectos pelos quais estão sendo avaliados e o que se espera deles, é relevante no processo de aprendizagem para que possam acompanhar os próprios níveis de desempenho e direcionar seus esforços, com o objetivo de alcançar o desempenho desejado e entender quais aspectos precisam ser melhorados. Desse modo, a rubrica é um instrumento que pode ser um grande aliado de professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem e avaliação da língua-alvo.

Para auxiliar na construção dos elementos da rubrica foi utilizado o software *AntConc* (ANTHONY, 2014) para realizar a análise da amostra, com auxílio dos recursos tecnológicos disponíveis. Essa escolha leva em conta a relevância de novas estratégias metodológicas, por meio de ferramentas computacionais, voltadas para auxiliar na prática docente do ensino-aprendizagem de LE.

Para tanto, seguimos três etapas: i) compilação de uma amostra de rubricas de atividades orais para línguas; ii) elaboração dos descritores a partir da análise da Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola; iii) e validação da rubrica, representadas na Figura 3.

Figura 3. Etapas para a construção da rubrica



Fonte: Elaboração própria.

Nas próximas seções, apresentamos cada uma dessas etapas metodológicas.

Etapa 1: Compilação da amostra de rubricas

Essa etapa tem como objetivo compilar uma base de dados composta por rubricas específicas para avaliar atividades orais em LE. Dessa forma, realizamos uma análise de frequência, a fim de evidenciar os critérios²⁶ mais utilizados nos instrumentos de avaliação oral para servir como parâmetro para a elaboração da rubrica avaliativa usada nesta pesquisa. O resultado da análise é apresentado no Quadro 15.

Quadro 15. Lista de critérios mais frequentes da amostra.

Tema	Coerência	Atitude
Vocabulário	Coesão	Criatividade
Pronúncia	Gramática	Organização
Fluência	Postura	Amplitude
Apresentação	Discurso	Entusiasmo
Conteúdo	Volume	Clareza
Exposição	Voz	Colaboração
Fala	Participação	Correção
Interesse	Tempo	Equipe

Fonte: Elaboração própria

Da lista de palavras mais frequentes, aparecem elementos da competência comunicativa oral que abarcam diferentes âmbitos da língua, tais como, o semântico (conteúdo, tema,), o lexical (vocabulário), o gramatical (correção gramatical, coerência, ideias, coerência, coesão), fonológico (pronúncia, fluência, voz, volume), atitudinal (interesse, entusiasmo, colaboração, atitude) e não verbal (postura).

Tomando como referência a lista gerada e a atividade elaborada, observamos os critérios principais que contemplam o desenvolvimento da interação oral, na atuação por meio de uma entrevista. Para tanto, selecionamos os seguintes critérios: conteúdo, coerência, coesão, vocabulário, fluência e pronúncia.

Ao esboçar os critérios destacados no desenho da rubrica e com intuito de torná-la compreensível, reunimos os critérios “coerência” e “coesão”, levando em conta que se complementam, pois tratam da clareza e da lógica do discurso. Dessa forma, a rubrica está composta por cinco (5) critérios: conteúdo, coerência e coesão, vocabulário, fluência e pronúncia.

²⁶ Com a ferramenta *Word List* foi gerada uma lista em ordem de frequência, com todas as palavras da amostra coletada. Esse processo visa selecionar os principais tópicos utilizados para avaliação de atividades que envolvem a interação oral.

Vale ressaltar que a escolha dos critérios leva em conta o desenvolvimento da competência comunicativa oral em LE e visa o desenvolvimento e avaliação da interação oral. Para tanto de acordo com Viapiana e Paviani (2012, p.8)

compreender e produzir interações em uma dada língua não é combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases, mas sim, usar os recursos linguísticos para refletir sobre eles, sobre as escolhas que fazemos, para aprender outros recursos que se tornam relevantes para a relação com o outro em diferentes contextos.

Nesse sentido, destacamos que com relação ao uso da gramática, a meta fundamental deve ser aprender a comunicar-se, comunicando-se (ORTEGA OLIVARES, 1988 apud VIAPIANA; PAVIANI, 2012), compreendendo a linguagem como forma de interação, de forma que a gramática deve ser trabalhada em função do texto produzido, oral ou escrito, e de seu contexto, como um conjunto de variações e recursos linguísticos (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2002). Nesse sentido, corrobora Castilho (1998), para quem a língua é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas.

Após a definição dos critérios, determinados a partir da análise de frequência dos cinco (5) mais frequentes, o próximo passo para a construção da rubrica foi a seleção de descritores relacionados a esses critérios, bem como o nível de proficiência comunicativa.

Etapa 2: Definição dos descritores

A elaboração de uma rubrica deve permitir que o professor realize a avaliação e o estudante, a autoavaliação do seu processo de aprendizagem. Diante desse cenário, faz-se necessário selecionar os critérios adequados e descrevê-los em concordância com os níveis indicados.

A partir da amostra de rubricas, foi possível selecionar os critérios para avaliar a interação oral. Com base na Matriz de Descritores, foram selecionados os descritores, de acordo com o que se espera de cada critério, com relação ao nível de proficiência dos níveis selecionados.

Para a elaboração dos descritores da rubrica, novamente utilizamos o recurso do software *AntConc* para seleção dos descritores da Matriz de Descritores e da amostra de rubricas, em conformidade com os critérios selecionados para a rubrica.

Primeiramente, os descritores foram selecionados de acordo com a busca pelos critérios. Para exemplificar esse processo, apresentamos, no Quadro 16, os elementos relacionados ao critério “conteúdo”.

Quadro 16. Descritores relacionados ao critério “conteúdo”.

Texto relacionado
<p>Matriz de Descritores: IOA2- Realiza uma apresentação oral breve e preparada na qual o candidato descreve, de forma simples, aspectos e experiências de sua vida cotidiana em relação com um tema concreto.</p>
<p>Amostra de rubrica: Alto - Domínio do tema de forma individual é claro e preciso. Médio -Fala sobre o tema indicado. Fornece novas ideias e promove a participação da sua dupla. Baixo - Cobre os temas em profundidade com detalhes e exemplos. O conhecimento do tema é excelente.</p>
<p>Amostra de rubrica: Alto - Há um domínio do tema, mas se dificulta a exemplificação. Médio - Ainda que fala sobre o tema indicado, não traz novas ideias. Baixo - Inclui conhecimento básico sobre o tema.</p>

Fonte: Elaboração própria (2019)

Na busca pela palavra “conteúdo” são identificadas trinta e três (33) entradas e também com a palavra “tema” foram encontradas dez (10) entradas, levando em conta os aspectos semânticos dessas categorias.

Foram elaborados primeiramente os descritores relacionados ao nível intermediário (B1) para, a partir dele, construir os demais (básico A1 e A2). Cabe ressaltar aqui que alguns critérios não apresentam uma ampla variedade de descritores, que muitas vezes, estão limitados a um nível de proficiência específico. Cita-se, nesse caso, o critério “fluência”, levando em conta que nas referências teóricas utilizadas, esse critério é demonstrado somente no nível intermediário, devendo o professor atentar-se ao elaborar os descritores do nível básico.

Após o delineamento dos elementos da rubrica, chegamos à primeira versão da rubrica. A última etapa metodológica refere-se à validação realizada por um grupo de juízes, composto por pesquisadores e professores da área, que será descrito na próxima seção.

Etapa 3: Validação da rubrica

Para garantir a confiabilidade da rubrica, realizamos a validação, com base em três aspectos: i) avaliação da rubrica realizada por um comitê de juízes; ii) aplicação da proposta avaliativa; iii) avaliação final da rubrica realizada por estudantes, professor e avaliador externo.

Inicialmente, foi realizada uma avaliação definida pela sequência: elaboração do instrumento e avaliação dos juízes (ALEXANDRE; COLUCI, 2011; BELLUCCI; MATSUDA, 2012). Considerando que a validade e confiabilidade são requisitos essenciais para a validação de um instrumento, neste processo, a confiabilidade de consistência interna está relacionada à semelhança das respostas dos juízes, enquanto a validade associa-se ao grau de certeza sobre o conceito medido.

O procedimento de validação da rubrica refere-se à validade interna dos resultados apresentados, com o intuito de que os resultados não sofram qualquer interferência do pesquisador. Para realizar tal validação, o instrumento foi encaminhado a um comitê de juízes para avaliação dos itens.

Inicialmente o instrumento foi enviado para a análise de treze (13) especialistas, destacando que o principal critério para essa seleção foi a experiência com o ensino de LE. Cabe ressaltar que na literatura não há um número exato de avaliações necessárias para garantir a validade, pois há estudiosos que recomendam o mínimo de 5 e máximo de 10 pessoas (LYN, 1986 apud ALEXANDRE; COLUCI, 2011) ou de 6 a 20 (HAYNES; RICHARD; KUBANY, 1995 apud ALEXANDRE; COLUCI, 2011). Segundo Alexandre e Coluci (2011, p. 3064), para “essa decisão deve-se levar em conta as características do instrumento, a formação, a qualificação e a disponibilidade dos profissionais necessários”.

Nesse sentido, dispuseram-se a participar desse processo sete (7) juízes, oriundos de diferentes regiões do país, professores da área de ensino de LE, com intuito de avaliar a clareza, pertinência e representatividade dos itens da rubrica, bem como a atividade proposta.

A fim de garantir maior confiabilidade na validação da rubrica, buscamos diversificar o grupo avaliador, enviando para juízes de diferentes instituições e regiões do Brasil. Da região norte, professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), da Secretaria

de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC) e de uma Escola privada (Instituto de Educação El Shaday). Da região nordeste, fazem parte a Universidade Federal da Bahia (UFBA); da região Sul, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), além de contar com uma professora e avaliadora dos exames DELE, de Barcelona, Espanha.

Após o primeiro contato, enviamos um texto por e-mail, com orientações para as avaliações, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D) que dava o panorama do estudo, além de formalizar a participação na pesquisa. Esse e-mail incluía a rubrica, o planejamento da atividade e uma breve explicação dos níveis utilizados, em formato de planilha Google²⁷, contendo espaço para as análises e comentários.

A função do comitê foi avaliar os elementos que compõem a rubrica (critérios, descritores e níveis), considerando tais aspectos, com relação à atividade e aos níveis de proficiência da língua. Em síntese, a avaliação teve como foco uma análise relacionada à pertinência (relevância e representatividade) e à clareza (inteligível pelo leitor) de cada item, a fim de determinar a permanência ou exclusão dos itens no instrumento. Todos os juízes avaliaram e com base nos resultados foram realizadas mudanças no instrumento.

No processo de análise, consideramos a pertinência e clareza como aspectos fundamentais para a construção de instrumentos avaliativos (CRESTANI; MORAES, SOUZA, 2017). A validação foi realizada a partir da análise semântica que objetivou verificar se os itens da rubrica podiam ser compreendidos (clareza) e se apresentavam validade aparente (pertinência). Para isso, foram analisadas as avaliações dos juízes, levando em conta as variáveis relevantes para a composição de uma rubrica: critérios, descritores e níveis.

Com base nas análises e comentários realizados pelo comitê de juízes, iniciamos a análise dos dados para concluir a segunda versão da rubrica. Entre as alterações sugeridas pelos juízes, destacamos: i) correções textuais, a fim de melhorar a clareza dos itens analisados; ii) exclusão de itens; e iii) inclusão de novos itens. Para aclarar o posicionamento do comitê avaliador, resumimos os principais apontamentos, com relação

²⁷ O 'Planilhas Google' é um aplicativo de planilhas on-line que permite criar e formatar planilhas e colaborar com outras pessoas (GOOGLE, 2019). Nesse formato foi enviado um arquivo para cada juiz com uma planilha on-line e editável.

às variáveis avaliadas (critérios, descritores, níveis e atividade), levando em conta a composição de uma rubrica.

Para exemplificar, apresentamos algumas das alterações indicadas. Segundo um juiz, o tom da redação dos descritores do nível mais básico (A1) era mais punitivo que os demais descritores (A2, B1). Nesse sentido, destacou que a avaliação não deveria ser punitiva, ainda que esteja dirigida para adultos, é importante incorporar informação que permita saber o que o estudante alcançou, exemplos positivos, ou seja, mencionar aquilo que o estudante consegue fazer, para que haja uma retroalimentação, a partir dos conhecimentos alcançados.

Entre os principais resultados destacados nas avaliações dos juízes, ressaltamos considerações relacionadas aos critérios, aos descritores e ao nível. Com referência aos critérios, para a maioria dos juízes (5), tanto os critérios como os descritores estavam apropriados. De acordo com os juízes: *“Todos os critérios indicados estão adequados para que se possa avaliar o desempenho d@s alun@s, assim como os descritores, níveis e o planejamento realizado para aplicação da avaliação oral”*²⁸ (Juiz 2). *“Acredito que todos os critérios de avaliação contemplados na rubrica são de extrema importância e são suficientes para a avaliação integral da competência oral por meio das TIC (Juiz 4)”*. Um juiz ressaltou que os cinco critérios são importantes e adequados para avaliar a competência comunicativa oral nos contextos presencial e virtual.

De forma unânime, os juízes avaliaram positivamente os critérios estabelecidos: tema, coerência e coesão, vocabulário, fluência e pronúncia. Ainda sobre os critérios, um dos juízes afirma que *“todos os critérios de avaliação expostos são adequados e que não falta ou sobra nenhum”*.

Por outro lado, os descritores apresentaram maior quantidade de considerações e alterações. Quase todos os descritores receberam indicações para ajustes. No entanto, de modo geral, os juízes não divergiram do conteúdo apresentado. Para exemplificar, elucidamos o comentário de um juiz: *“acredito que os descritores sim estão indicando os níveis adequados, visto que num nível intermediário do espanhol os alunos já devem estar em capacidade de expressar suas opiniões e fazer propostas”* (Juiz 4).

Entre as solicitações, destacamos, a sugestão de incluir o termo naturalidade, no critério “fluência”. O termo consultado aparece como descritor do nível intermediário no

²⁸ O mesmo juiz ainda ressaltou que “é importante considerar nessa interação as intenções e a atenção ao que está sendo dito e como se processa as informações para que se evite medo, ansiedade e frustrações”.

exame CELU indicado na Matriz de Descritores pelo código “IOB1- Participa com certa fluência e naturalidade em conversas com falantes nativos sobre temas cotidianos ou específicos da sua área de trabalho ou estudo”. Portanto, o termo naturalidade foi inserido como descritor do nível B1. Dessa forma, apresentamos os dois descritores com relação às duas versões da rubrica: **1ª versão:** Reage rapidamente a perguntas e opiniões: expressa suas ideias com certa fluência; **2ª versão:** Reage rapidamente a perguntas e opiniões: expressa suas ideias com certa fluência e naturalidade.

Outra sugestão diz respeito à escrita dos descritores do nível A1. Para um dos juízes faltavam exemplos na descrição desses itens, tendo em vista que na formação dos itens relacionados aos níveis A2 e B1 eram apontados elementos que exemplificavam o aspecto avaliado naquele tópico. Esse maior detalhamento também pode aclarar ao professor a aplicação do instrumento, uma vez que o instrumento pode ser direcionado para atividades interativas diferentes. Além disso, foi mencionado que os descritores desse nível focavam principalmente nas ações que os estudantes não estavam preparados ou não conseguiam realizar, tornando a redação mais punitiva, podendo ser considerado um paradigma antigo da avaliação. Foi sugerido que fossem descritas habilidades que os estudantes podem ter nesse nível.

Quanto aos níveis, a concordância foi unânime entre os avaliadores, tendo em vista que são utilizados em documentos de referência: Básico iniciante (A1), Básico elementar (A2) e Intermediário iniciante (B1).

Após reunir as considerações dos especialistas, foi concluída a segunda versão da rubrica, levando em conta as observações apontadas pelos juízes. As próximas etapas estão ligadas à implementação da proposta avaliativa. A partir da aplicação da rubrica, foi realizada uma nova análise, resultando na versão modificada desse instrumento e, posteriormente a versão final da rubrica, conforme é apresentada no Apêndice C.

Os resultados da implementação dessa proposta são apresentados e discutidos no próximo capítulo.

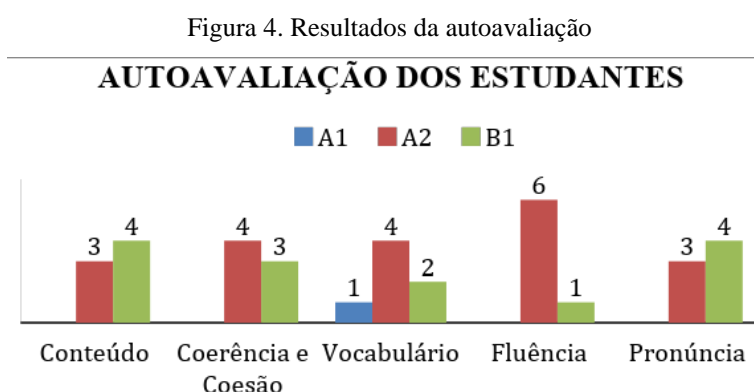
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos os resultados obtidos a partir das evidências coletadas no estudo de caso, por meio da avaliação dos sujeitos participantes desta pesquisa, das considerações da pesquisadora (professora da turma), bem como de um avaliador externo²⁹, com base no uso de uma rubrica avaliativa. A partir da análise dos resultados da aplicação da proposta e do questionário aplicado para avaliar a proposta implementada nesta investigação, apresentamos os resultados, relacionados à autoavaliação realizada pelos estudantes e avaliação do professor.

A proposta para avaliar a interação oral em LE é composta por cinco critérios: conteúdo, coerência e coesão, vocabulário, fluência e pronúncia. Esses critérios buscam investigar o desempenho dos estudantes, com base em três níveis, correspondentes aos níveis apontados no QCER, numa escala de desempenho desenvolvida pelo ALTE e exames de certificação internacional (DELE, SIELE, CELU): Básico Iniciante (A1), Básico Elementar (A2) e Intermediário Iniciante (B1), tendo como referência uma sequência graduada, com base no processo de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo.

Para a mensuração desses critérios, adotamos uma fórmula para identificar os itens de cada nível (mínimo de 50% em cada critério). Com base nesses procedimentos teórico-metodológicos, apresentamos os resultados, com relação aos critérios, aos distintos níveis de desempenho e os descritores correspondentes a cada um dos níveis.

Na Figura 4, elucidamos os resultados da autoavaliação dos estudantes.



Fonte: Elaboração Própria (2019)

²⁹ Professor de espanhol, que observou todo o processo de aplicação da proposta desde uma perspectiva externa.

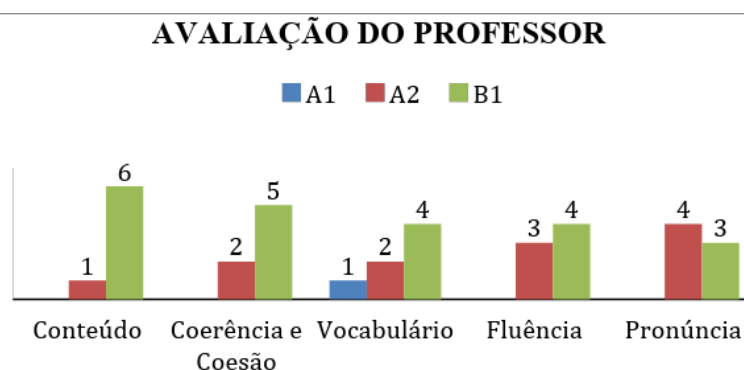
Ressaltamos que o propósito desta pesquisa é, ao final da execução da proposta avaliativa, concentrar o maior número possível de estudantes no nível Intermediário iniciante (B1), levando em conta os critérios observados, em virtude da estrutura do curso: carga horária estudada³⁰, currículo e aulas na turma (lôcus da pesquisa).

Tomando como base todos os critérios avaliados (conteúdo, coerência e coesão, vocabulário, fluência, pronúncia), observamos apoiado na medida de tendência central (moda³¹), os valores referentes aos níveis, que apresentam maior frequência, a fim de identificar o nível apresentado pelos estudantes, considerando os critérios e descritores evidenciados neste estudo.

Segundo os resultados apresentados, é possível analisar o desempenho dos estudantes, no que se relaciona aos critérios avaliados, e com isso, identificar as principais dificuldades encontradas durante a realização da proposta. De modo geral, no que se refere aos critérios, os estudantes apontam uma autoavaliação para o nível A2. Ressaltamos entre os critérios avaliados, a “fluência” como sendo o critério principal que os estudantes não avaliam como nível intermediário.

Por outro lado, os dados da avaliação do professor apresentam resultados distintos, levando em conta a observação direta em sala de aula, bem como no vídeo da aplicação, como material de consulta para apoio na identificação dos critérios para avaliar a interação oral em LE dos estudantes conforme apresentam na Figura 5.

Figura 5. Critérios avaliados pelo professor



Fonte: Elaboração própria

Nessa avaliação, identificamos que o desempenho em quatro critérios indica o nível intermediário iniciante (B1) e apenas o critério “pronúncia” aponta o nível Básico

³⁰ 240 horas presenciais.

³¹ De acordo com Friolani (2007, p.30), a moda é o valor que se repete com maior frequência. Para distribuições simples (sem agrupamento de classes), a moda é facilitada pela simples observação do elemento que se apresenta com maior frequência (MARTINS; DONAIRE, 1987).

elementar (A2). Para Serena Cantero (1998), a pronúncia é aprendida de forma automática, por meio do uso da língua oral. Dessa forma, a pronúncia se define como a “materialização da língua oral e, como tal, é tanto produção como percepção, daí sua importância para o êxito da comunicação”. Assim, é necessário que haja exposição a situações reais de interação linguística para que a pronúncia seja adquirida naturalmente (NOBRE; ALMEIDA, 2014 apud ALVES, 2017, p.58). Serena Cantero (1998) corrobora: “o objetivo não é simplesmente a pronúncia correta, mas bem a aquisição da competência fônica da língua-alvo” (SERENA CANTERO, 1998, p. 9 tradução nossa).

É possível destacar a fluência e a pronúncia como critérios que exigem maior grau de atenção e exigência, levando em conta que se trata de uma atividade de interação oral na língua-alvo. Especialmente na proposta apresentada, esses aspectos são indispensáveis, considerando a competência comunicativa oral, uma vez que a atividade é realizada com um falante nativo, o que pode exigir do estudante fluidez no discurso e clareza na pronúncia.

Nos critérios “pronúncia” e “fluência” nota-se que os resultados estão próximos. Ressaltamos a relevância do critério pronúncia para a interação oral em LE, uma vez que o ensino desse aspecto é parte fundamental no ensino da língua oral, talvez a mais importante (SERENA CANTERO, 2003, p. 550). Por meio dos resultados, verificamos que apenas três estudantes atingem o nível B1.

Alguns autores como Seidlhofer (2001 apud USÓ VICIEDO, 2008) afirmam que a pronúncia é a produção e a percepção dos sons, do sotaque e da entonação.

Nesse sentido, o critério “fluência” está relacionado à “capacidade de gerar um discurso oral em tempo real” (SERENA CANTERO, 1998, p.8 tradução nossa). A relação dos critérios, pronúncia e fluência, referem-se à competência comunicativa oral da língua, levando em conta que o mais relevante é a preocupação com os aspectos que influenciam na comunicação oral do falante.

No que se refere à análise do critério “conteúdo”, de acordo com a avaliação dos estudantes, identificou-se que um estudante³² não se preparou adequadamente para a atividade de interação, fato que pode ter prejudicado seu desempenho na atividade comunicativa, uma vez que a falta de informações para discutir o tema pode limitar o estudante a discutir apenas o que é do seu conhecimento acerca da temática. Além disso, a falta de segurança no que tem a dizer pode atrapalhar no desempenho da atividade.

³² Vale ressaltar que este estudante comunicou ao início que não havia conseguido se preparar adequadamente para a atividade.

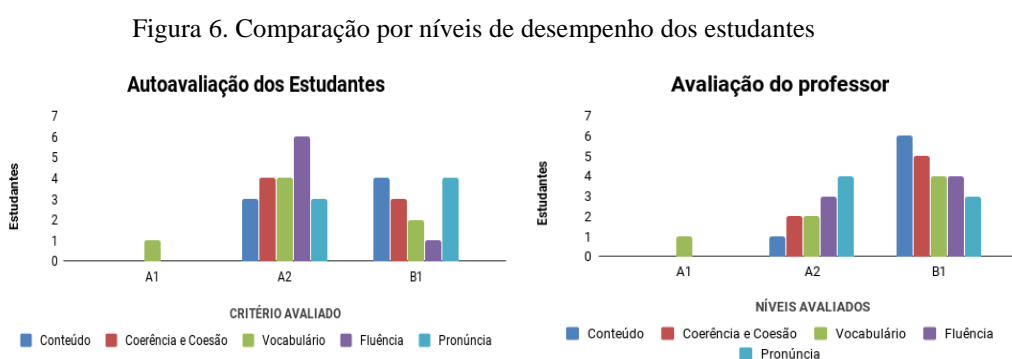
Vale ressaltar que era um pré-requisito para a proposta, a realização de um estudo prévio acerca do tema, levando em conta a dinâmica planejada para a atividade de interação oral - o diálogo entre nativo-estudante-estudante.

Outro item que compõe a avaliação da proposta refere-se à “coerência e coesão”, um critério que trata da capacidade de enlaçar palavras, elementos, a fim de construir uma sequência linear e conexa de informações. Os resultados com relação a esse critério apontam que a maioria dos estudantes “exprime de forma articulada a ideia dos discursos, além de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples construindo uma sequência linear”³³. Os estudantes que não se encontram no nível almejado, comunicam ideias e informações, desde que possam ser ajudados a exprimir aquilo que pretendem dizer e utilizam os conectores mais frequentes para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações.

O critério “vocabulário” foi avaliado pelo professor de modo geral como nível B1, considerando que os indicadores desse nível apontam o domínio de um vocabulário elementar, mas ainda passível de erros graves ao exprimir um pensamento mais complexo ou ao lidar com assuntos ou situações que não são familiares ao estudante.

De acordo com os resultados de ambas avaliações (professor e aluno), os critérios “vocabulário” e “fluência” foram os que mais divergiram no que se refere à autoavaliação.

De modo geral, a autoavaliação e avaliação diferem em todos os critérios, como podemos observar na Figura 6.



Fonte: Elaboração própria

Na autoavaliação, de maneira geral, os estudantes consideram que o critério “fluência” atinge o nível A2, levando em conta que, apenas um estudante indicou esse critério como nível intermediário. Na avaliação do professor, o critério que apresentou

³³ Indicadores apontados na rubrica (nível B1 - Independente).

maior dificuldade foi a “pronúncia”, tendo em vista sua relevância na atividade realizada e o objetivo de que tal critério fosse avaliado como nível intermediário (B1).

Dessa forma, é importante que o professor esteja atento para a aplicação e posteriormente para a interpretação dos resultados desta avaliação, uma vez que os estudantes podem apresentar dificuldades para refletir sobre o seu processo de aprendizagem.

Essas diferenças ressaltam a dificuldade de avaliar a interação oral, evidenciando a complexidade desse processo. Ferraz (1994, p.2) aponta a subjetividade como um dos aspectos responsáveis pela complicação no avaliar a língua oral, pois

aceitar a subjetividade em avaliação é condição para um aprofundamento dos problemas e uma melhor aproximação da realidade. Aceitar a subjetividade em avaliação é ainda a forma mais eficaz de tentar controlá-la, evitando a ilusão de que a objetividade é possível e de que o aluno é aquilo que o teste mede.

Ferraz (1994) destaca a precisão dos testes, uma vez que se deve considerar toda a subjetividade nesse processo. Corroboram, dessa forma, os resultados apresentados com relação às diferenças de níveis de proficiência na avaliação da interação oral em LE.

Dessa maneira, podemos considerar os aspectos que mais apresentam dificuldades para os estudantes. Nesse sentido, destacamos o critério “vocabulário”, levando em conta que esse critério foi o único que apontou uma avaliação para o nível A1, isto é, o desempenho de nível mais básico. Também o critério “fluência” que indica o menor número de estudantes, apontando ter atingido o nível almejado (B1), no que se refere aos critérios avaliados na proposta implementada.

Esses resultados ressaltam que o processo de aprendizagem e avaliação de uma língua, especialmente da interação oral, não acontece de forma linear. Desse modo, reafirmamos a importância de uma avaliação que auxilie o estudante a perceber seu próprio desempenho em relação à atividade, levando em conta as contribuições que podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem da língua.

Os demais resultados a serem discutidos em seguida, levam em conta um questionário³⁴ aplicado para avaliar a proposta e responder a questão norteadora: “Quais contribuições e limitações da proposta criada para avaliar a interação oral em LE?”.

Nesse enquadramento, apresentamos a análise dos resultados, baseados nas respostas dos estudantes, as observações realizadas pela pesquisadora (a professora da

³⁴ Aplicado após a implementação da proposta e do processo de autoavaliação

turma); o avaliador externo³⁵, presente no dia da aplicação da atividade e o professor convidado³⁶ que atuou diretamente no processo de interação oral em LE. Com esses dados, ressaltamos as contribuições, bem como as dificuldades da proposta, num contexto real de sala de aula.

De modo geral, os dados demonstram que a proposta foi bem recebida pelos estudantes que indicaram haver efetividade na avaliação da interação oral, por meio da aplicação da proposta. Além disso, os estudantes também assinalaram que a rubrica possibilita a avaliação de diferentes critérios e seus descritores, em função de uma escala de níveis.

Os estudantes destacaram como principais benefícios da proposta avaliativa: i) estudo de temas importantes e necessários para desenvolvimento da interação oral em LE³⁷; ii) realização de webconferência; iii) utilização da ferramenta Hangouts, iv) aprendizado sobre o tema da educação³⁸ no Brasil e no Chile; v) preparação para o uso da língua com nativos ou com pessoas de culturas³⁹ diferentes; vi) prática da LE em aspectos da língua como vocabulário, pronúncia⁴⁰, fluência⁴¹; vii) contato com um nativo; viii) possibilidade de realizar a autoavaliação da interação oral em LE; e ix) manejo de tecnologias digitais na atividade. De modo geral, os resultados reforçam as vantagens da utilização de uma proposta avaliativa diferenciada, que foge da tradicional realização de entrevistas, compostas por perguntas e respostas na dinâmica professor-estudante ou estudante(s)-estudante(s).

Na opinião dos estudantes, *“é relevante conhecer o próprio desenvolvimento”* (E1), no entanto, *“não é uma tarefa fácil por se tratar de outra língua”* (E3), além de *“exigir muita sinceridade, uma vez que se deve entender como elemento importante no processo de aprendizagem de um idioma”* (E4). Para concluir sobre o tema, um estudante relata que é importante autoavaliar-se *“porque certamente falo daquilo que estou segura [...] portanto, a autoavaliação é extremamente importante”* (E6).

³⁵ Um professor de Língua Espanhola com experiência em cursos de idiomas privados que acompanhou a implementação da proposta, sem nenhum tipo de envolvimento.

³⁶ Falante nativo de origem chilena.

³⁷ “Empezar a estudiar otros contenidos importantes que son necesarios para una comunicación más larga y técnica” (Estudante 3)

³⁸ Aprendí sobre la educación de mi país (E4). A realidade de outros países com relação ao tema da educação (E2).

³⁹ Vimos un poco de la cultura chilena volteada para la educación (E1).

⁴⁰ He aprendido mejorar la pronuncia (E1).

⁴¹ Que com pouca fluidez na língua, podemos tentar e prosseguir no aprendizado (E5).

O processo de autoavaliar-se foi considerado pelos estudantes, como uma atividade importante. De acordo com um dos estudantes, “*é possível, observando os critérios, notar quais os pontos que temos mais dificuldades e que devem ser desenvolvidos*” (E2).

No que se refere à atividade, os estudantes consideraram importante a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa oral, pois simulou-se uma situação de uso real da língua-alvo, por meio do contato com um nativo, a comunicação em situações inesperadas e a oportunidade de colocar em prática os conteúdos estudados. Com relação ao planejamento da atividade, tanto os estudantes como o avaliador externo concordam que a atividade e a temática proposta permitiram o desenvolvimento da interação oral. O avaliador externo destacou, além dos benefícios citados pelos estudantes, a possibilidade de “*observar os erros para trabalhar posteriormente*”.

Ressaltamos que a utilização das TIC foi imprescindível para o uso real da língua, pois possibilitou a conexão com um nativo do Chile. Além disso, a gravação da atividade em vídeos foi avaliada por estudantes e avaliadores como um recurso que pode auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa oral. Dessa forma, foi realizada a última etapa da proposta, o *feedback*, que aconteceu após a implementação da atividade, momento oportuno para discutir sobre os resultados alcançados, as dificuldades e comparar os diferentes resultados das avaliações realizadas.

Com relação a esse processo, apresentamos um trecho da avaliação de um estudante enviada por e-mail ao professor da turma analisando suas principais dificuldades a partir do que viu e ouviu no vídeo referente a sua entrevista:

Como fue notorio, yo estaba bastante nerviosa durante la entrevista. Repetidamente he utilizado la letra “es” en portugués para dar continuidad en frases y oyendo ahora entiendo como un grave error y que me gustaría poder evitarlo. Si yo pudiera volver y corregir mis errores, enfrentaría ese desafío nuevamente, pero sin embargo menos nervioso y más segura en el hablar en la lengua estudiada. Y incluso en las respuestas al entrevistador no sería tan redundante como fui en la entrevista. Creo que estos fueron mis errores y ciertamente necesito mejorar y romper esa barrera de la lengua nativa para el mejor aprendizaje en español. (E1)

A estudante ressalta que ficou nervosa e evidencia seus principais erros: palavras repetidas em Língua Portuguesa e redundância nas respostas. Além disso, afirma que é importante vencer a barreira de comunicar-se com o espanhol falado por nativos.

Essa etapa finaliza com a resposta do professor, também por e-mail, a fim de ajudar o estudante a melhorar seu desempenho na língua. Para exemplificar apresentamos

um trecho das orientações dadas pelo professor da turma:

Te pido que busques escribir en español estas expresiones, yo las saqué de tu entrevista, después me la envías por WhatsApp, quiero que las pronuncies, pues es muy importante que te escuche pronunciar la palabra correcta para que percibas cuando no la pronuncies bien. Yo sé que mucha cosa tú sabes, pero hacer eso, será muy importante. (Professora da turma)

Esse tipo de retorno pode ser muito importante para o estudante, entretanto exige a realização de uma autoavaliação, a qual os estudantes não estão acostumados e, portanto, apresentam dificuldades para realizá-la por diversos motivos, entre eles dedicação e tempo.

No que se refere à avaliação realizada pelo avaliador externo e a professora da turma, de modo geral, os resultados indicam que o instrumento permite avaliar a interação oral em LE, possibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa oral e ressaltando a utilização das TIC na promoção de uma experiência de uso real da língua. Também propicia aos estudantes, um instrumento para se autoavaliar, que permite analisar e reconhecer o desempenho e as próprias dificuldades na língua. O avaliador externo ressalta que “os alunos puderam entrar em contato com a variação chilena, discutir e comparar aspectos sociais chilenos e brasileiros”, destacando como um dos conhecimentos desenvolvidos nesta atividade.

Uma vantagem destacada pela professora da turma está na reflexão que a proposta pode proporcionar com relação à avaliação, embasada nos descritores necessários para desenvolver a interação oral em LE. Ressaltamos a importância de que o estudante tenha informação sobre seu próprio processo de aprendizagem, isto é, se está conseguindo alcançar os objetivos que se propunham” (GARCÍA GARCÍA; TERRÓN LÓPEZ; BLANCO ARCHILLA, 2010, p.291 tradução nossa). Para isso, os autores destacam a relevância em contar com uma série de instrumentos que possam auxiliar no trabalho de avaliação do processo de aprendizagem.

Durante a implementação da proposta, um dos desafios foi assegurar que o estudante realizaria o estudo prévio acerca do tema proposto, bem como prepararia o material de apoio necessário para a atividade, isto é, um *slide* contendo um resumo das principais propostas, que seria compartilhado, via Hangout (webconferência). Para garantir que os estudantes se envolvessem, todos deveriam acessar as orientações deixadas na sala de aula virtual, no Google Classroom. Além disso, compartilhar, via e-mail, com o professor, o esboço das suas propostas para as correções linguísticas e enviar, via

WhatsApp, as dúvidas relacionadas aos aspectos da língua. Dessa forma, o professor da turma podia acompanhar os estudantes.

No que se refere à prática em sala de aula, o professor auxiliou os estudantes com o uso da ferramenta, uma vez que os estudantes desconheciam o recurso utilizado. Além disso, foi imprescindível o controle do tempo, para não conflitar com outras etapas da aplicação (autoavaliação e aplicação do questionário avaliativo), levando em conta que a consistência dos diálogos exigiu naturalmente mais tempo para a interação.

Para finalizar, a avaliação dos estudantes aponta as principais dificuldades na realização da proposta: i) falta de conhecimento da ferramenta; ii) falta de experiência na realização da autoavaliação; iii) nervosismo; iv) timidez; v) obstáculo para a comunicação com um nativo; vi) e o esquecimento de algumas palavras.

O depoimento de um estudante que demonstrou dificuldades com a fluência evidencia que as limitações na língua devem ser exploradas, por meio de uma exposição real, pois apesar da *“pouca fluidez na língua, podemos tentar e prosseguir no aprendizado”* (E5).

Entre esses aspectos, o nervosismo também pode ser um dos problemas para a avaliação como afirmam Barquero Dávanzo e Ureña Salazar (2015). No relato de um estudante, constatamos que a exposição real causou desconforto, sendo necessário um tempo para ser superado *“Como fue la primera vez yo no sabía como hacerlo, después relajé”* (E4).

Além do nervosismo, a timidez também pode dificultar o processo. *“Como sou tímida, isso é um fator que me atrapalha, mas não deixo de fazer nada mesmo isso me incomodando. Mas eu poderia ir mais além”* (E5). Dificuldades mais pontuais também foram relatadas, tais como: *“hablar con un nativo sobre política; contextualizar las palabras que debo usar, olvidar de algunas palabras”* (E6).

Nesse sentido, a avaliação da interação oral é considerada uma atividade com alto nível de dificuldade, a qual se "duplica" para o estudante e é muito provável que sinta certo estresse para expressar-se em espanhol (ARNOLD 2000), uma vez que as atividades interativas implicam duas destrezas: produção e compreensão oral (JETTÉ, 2017).

Para o avaliador externo, uma dificuldade para esta proposta, deve-se ao emprego de alguns termos técnicos, por conta do tema “educação” exigindo, portanto, uma pesquisa prévia para a realização da atividade.

Já para a professora da turma, manter a interação sem as interferências da língua portuguesa foi um dos maiores desafios, tendo em vista que por diversos fatores, o estudante esquecia ou deixava de pronunciar sons já conhecidos, bem como não utilizava um léxico adequado. Outras vezes, a busca pela fluência ideal na tentativa de um discurso mais fluido, espelhando-se na fala do interlocutor nativo, poderia ressaltar ainda mais o surgimento de interferências.

Por outro lado, para o avaliador externo, “*foi observado no fluxo da conversa que alguns alunos esqueceram palavras, encontraram dificuldade na compreensão e na expressão de ideias mais complexas*”. Essa observação ressalta que os estudantes não apresentam o mesmo nível.

Diante dos resultados apresentados neste capítulo, evidenciamos a complexidade em avaliar a interação oral no processo de ensino-aprendizagem da LE, ainda que o docente utilize um instrumento com critérios definidos para o processo avaliativo, é importante que os estudantes também conheçam os aspectos cobrados nesse tipo de avaliação.

No âmbito dessa pesquisa, consideramos que é importante relevar os três elementos componentes dessa proposta (Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola; atividade de ensino-aprendizagem; e rubrica avaliativa), tendo em vista a necessidade de avaliar a proficiência na língua. No entanto, vale ressaltar que apesar da rubrica ser um instrumento que pode atender as necessidades de professores e estudantes no processo avaliativo, pode ser substituído por outros instrumentos, bem como ser combinado com outros instrumentos avaliativos.

Dessa forma, compreendemos que o docente, ao elaborar sua proposta avaliativa, deve preocupar-se com as características desejáveis ao nível avaliado, e com isso atentar-se para a elaboração das atividades, a fim de adequar as atividades/tarefas aos resultados esperados. A partir dessa análise poderá realizar a seleção dos instrumentos avaliativos mais adequados. Nesse sentido, orientamos o uso de rubrica, por conta das vantagens apontadas neste estudo.

Para finalizar essa pesquisa apresentamos no próximo capítulo as considerações finais acerca do estudo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou a relevância de elaborar instrumentos que auxiliem os docentes no desafio de realizar a avaliação da interação oral em LE, levando em conta que esse procedimento é influenciado por múltiplos aspectos.

Nessa perspectiva, buscou-se valorizar a avaliação oral, considerando que essa modalidade ainda não possui o devido prestígio nesses processos, se comparada à produção escrita (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017).

A proposta para avaliar a interação oral em LE está composta por três fases integradas: compilação de uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola; elaboração da atividade avaliativa e a construção de uma rubrica. A partir dessa pesquisa foram desenvolvidos dois produtos educacionais: um Guia para professores de Espanhol com orientações de como aplicar a proposta avaliativa, bem como algumas considerações sobre como proceder para a criação de outras propostas didáticas e uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola que contempla os níveis de proficiência A1, A2 e B1, e um conjunto de descritores de acordo com os documentos de referência tais como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), as certificações internacionais da língua (DELE, SIELE, CELU) e os parâmetros para a elaboração de avaliações desenvolvidos pelo ALTE.

A Matriz de Descritores tem como intuito propiciar aos professores e pesquisadores da área, um conjunto de descritores referentes à modalidade oral, de acordo com os níveis disponibilizados. O Guia para professores de Espanhol tem como objetivo orientar quanto à implantação da proposta, bem como servir de modelo para a construção de outras propostas avaliativas que podem ser adaptadas.

A análise da proposta foi realizada por meio de um Estudo de Caso, com estudantes de Espanhol Intermediário no Centro de Idiomas do Ifam. Neste estudo, avaliamos a proficiência na interação oral na língua, levando em conta cinco critérios: conteúdo, coerência e coesão, vocabulário, pronúncia, fluência.

Os resultados, de modo geral, demonstram contribuições para o ensino-aprendizagem, no que se refere ao desenvolvimento da interação oral em LE visando à competência comunicativa dos estudantes.

Entre as principais contribuições dessa pesquisa, destacamos:

i) compilação de uma Matriz de Descritores, constituída como um produto educacional que pode ser reutilizada por outros professores que atuam no ensino de Espanhol, assim como outras línguas, para a elaboração de propostas didáticas, com intuito de desenvolver e avaliar a interação oral na língua, além de poder ser ampliada;

ii) promoção de uma atividade diferenciada em sala de aula, por intermédio do Hangouts, permitindo que os estudantes tivessem a experiência de realizar uma webconferência, bem como, proporcionar a interação oral entre pares e comum falante nativo;

iii) momento de imersão linguística, possibilitada por meio da exposição a enunciados orais autênticos viabilizados pelo contato com a língua-alvo;

iv) alteração na rotina de ensino-aprendizagem dos estudantes que desempenharam o estudo de forma autônoma, dedicando-se extraclasse para o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema gerador; resumos para a fundamentação das propostas; escrita das propostas; preparação de material visual; estudo de estruturas necessárias para o discurso oral; e a prática da produção e compreensão oral por meio de áudios, via WhatsApp, configurando exercícios de compreensão e produção oral;

v) utilização de recursos virtuais para fomentar o uso de ferramentas tecnológicas, como a plataforma Google Classroom, o WhatsApp, Software de apresentação como o Power Point e Hangouts;

vi) criação de uma rubrica para avaliar a interação oral em LE;

vii) desenvolvimento de um guia constituído como produto educacional, para professores de LE, com orientações para a utilização de propostas avaliativas.

A avaliação feita por meio do uso de uma rubrica contou com uma avaliação feita pelo professor e uma autoavaliação realizadas pelos estudantes.

De acordo com os resultados obtidos na avaliação do professor, os estudantes alcançaram desempenho no nível B1. Entre os principais elementos analisados, os dados demonstraram que os critérios “conteúdo” e “coerência e coesão” tiveram melhor desempenho pelos estudantes, também nos critérios “vocabulário” e “fluência”, ainda que com um número menor se comparado aos primeiros critérios.

De acordo com os dados, a principal dificuldade está relacionada à “pronúncia”, já que a maioria dos estudantes apontou neste critério, características que indicam o nível A2, conforme a análise do professor da turma nos seguintes aspectos: apresenta interferências

dos sons do português; apresenta erros em palavras de uso comum, ainda que de modo geral se possa entender; e corrige alguns erros de pronúncia.

De maneira geral, consideramos que a combinação dos elementos constituintes da proposta avaliativa evidencia o estabelecimento de uma dinâmica diferenciada para as aulas de LE e por meio dessa proposta foi possível potencializar o desenvolvimento da competência comunicativa oral, bem como auxiliar os estudantes na flexibilização dos seus estudos, desenvolvendo-os com mais autonomia, principalmente com relação às atividades direcionadas.

Como encaminhamentos futuros, propomos a complementação da Matriz de Descritores com a compilação dos descritores relacionados aos níveis de proficiência que não foram contemplados nesta investigação, (B2, C1 e C2), ampliando assim, o potencial de material de apoio para professores. Sugerimos, também, a compilação de uma Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola.

Além disso, os resultados da implementação e a avaliação dessa proposta podem ser somados a outras pesquisas desenvolvidas na área. Porém, ainda se faz necessário aprofundar os estudos relacionados ao tema - interação oral como atividade linguística - concentrando nos processos que harmonizam a tríade: ensino, aprendizagem e avaliação, formada por elementos importantes para o aprendizado da língua-alvo.

Tais estudos são imprescindíveis, especialmente, no atual momento em que ensino de LE deixa de ser obrigatório no país, devido a Medida Provisória 746/2016 da reforma do Ensino Médio. Dessa forma, integrar a Língua Espanhola na educação básica, leva em conta a pluralidade linguística, bem como a democratização do ensino de línguas em todo território nacional.

Com isso, ressaltamos a importância dos Centros de Idiomas, em todo território brasileiro em processo de implantação na Rede Federal, uma vez que buscam a democratização do ensino de línguas, por meio do desenvolvimento de atividades articuladas de ensino, pesquisa e extensão.

Para finalizar, reiteramos a relevância da realização de estudos que tenham como foco a Língua Espanhola, com intuito de chamar a atenção para a sua importância, bem como trabalhar as principais dificuldades de ensino-aprendizagem da língua-alvo, uma vez que todo estudante possa desenvolver sua competência comunicativa no idioma a ponto de comunicar-se com hispanos visando aos diversos interesses do país: política, economia, cultura e ciência.

REFERÊNCIAS

ALCOBA GONZÁLEZ, Jesús. La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. **Contextos educativos. Revista de educación**, n. 15, p. 93-106, 2013. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/657/0>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ALMEIDA, Virgílio Pereira. Competência Comunicativa e Abordagem Comunicativa: dell hymes fragmentado. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35 n.59, p. 44-57, jul.-dez., 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>. Acesso em: 10 mar. 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 8, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639018>. Acesso em: 11 maio 2019.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; BARBIRATO, Rita C. “Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira”. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639311>. Acesso em: 10 maio 2019.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes 2013.

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa. COLUCI, Marina Zambon O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. Base **SciELO**, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n7/06.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

ALTE. **Association of Language Testers in Europe**. 1994. Disponível em: https://es.alte.org/resources/Documents/code_practice_en.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

ALVES, Davidson Martins Viana. **Políticas linguísticas no ensino de pronúncia do espanhol/L2: em foco, as sibilantes**. Dissertação. Universidade Federal Fluminense, Programa de pós-graduação em estudos de linguagem. Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3788/1/ALVES%202017%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

ANDRADE, Heidi. Comprendiendo las rúbricas. Tradução de Ana Atorresi. **Enunciación. Colombia**, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661661.pdf>. Acesso em: 27 de jun. 2019.

AMAZONAS. **Resolução n. 89**, aprovada em 29 de agosto de 2006 – CEE/AM.

_____. **Projeto de Lei Ordinária n. 124, de 12 de abril de 2011**. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas.

_____. **Projeto de Lei Ordinária n. 285, de 21 de setembro de 2011**. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas.

_____. **Lei n. 152, de 21 de maio de 2013.** Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas.

ANTHONY, Laurence. **AntConc 2014, versão 3.4.3 Windows.** Tóquio, Japão: Universidade de Waseda. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 4 jan. 2019.

ARAUJO PORTUGAL, Juan Carlos. Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, v. 22, n. 3, p. 404-425, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/2550/255053749003/html/index.html>. Acesso em: 30 mar. 2019.

ARNÁIZ, Marta Saracho. Evaluación de la competencia oral de nivel A1: una experiencia de evaluación. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. **XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)**. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, p. 566-573.

ARNOLD, Jane. (ed.). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press, 2000.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. **Certificado de Español Lengua y Uso.** 2005. Disponível em: <http://www.else.edu.ar/es/archivosoluciones>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BARQUERO D'AVANZO, Milena; UREÑA SALAZAR, Elvia. Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: un estudio de caso. **InterSedes**, v. XVI. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v16n34/2215-2458-is-16-34-00017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BELLUCCI JÚNIOR, José Aparecido; MISUE MATSUDA, Laura. Construção e validação de instrumento para avaliação do Acolhimento com Classificação de Risco. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 65, n. 5, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2670/267025266006/>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). **Competências em Educação a Distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

BENTO, Maria Dalvac; SOUZA, Rudson Gomes. **Mídias educacionais e ensino de língua espanhola.** Natal: IFRN Editora, 2012.

BIAGIOTTI, Luis Cláudio Medeiros. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. **Congresso Brasileiro de Educação a Distância**, 12, 2005, Florianópolis: ABED, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/trabalhos.htm>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BORDÓN, Teresa. La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. **XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español**

como **lengua extranjera (ASELE)**, 2006b, p. 97-112. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. **Biblioteca Cervantes**, 2008. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/55.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages**, n. 4, p. 9-30, 2015. Disponível em: <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/695>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Orientações **Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC / SEB, 2018.

CASTILHO, A. T. **A língua falada e o ensino de português**. São Paulo: contexto, 1998.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago (coord.). **Compromiso de la evaluación educativa**. España: Printice Hall, 2002.

CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO DIAGO, Jesús. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Pearson Educación, 2010.

CERVANTES, Centro Virtual. **Resúmenes de niveles de destrezas de ALTE ANEXO A**. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_13.htm. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. Dicionario de términos clave de ELE. **Expresión Oral**. 1997-2019. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

CERVANTES, Centro Virtual. Dicionario de términos clave de ELE. **Competencia comunicativa**. 1997-2019. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm. Acesso em: 30 jan. 2019.

CERVANTES, Instituto. **El español: una lengua viva**. Informe 2018. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **ELABORACIÓN EXÁMENES DELE**. 2002. Disponível em: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/instituto_cervantes_elaboracion_dele.pdf. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española.** 2014. Disponível em: <http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art22-4.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da Teoria da Sintaxe.** Tradução José Antônio Meireles e Eduardo P. Raposo. 2. ed. Coimbra, Portugal: Armênio Amado Editor, 1965.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Avaliação para a aprendizagem e desenvolvimento de competências no contexto de ensino de línguas: conceitos e reflexões. *In:* COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (org.). **Competências no ensino-aprendizagem de línguas: Pressupostos, Práticas e Reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 355-378.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva.; LIMA, Roberta Enir Faria Neves. Contextualizando a criação do Centro de Idiomas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *In:* COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (org.). **Inovação e Tecnologia: caminhos para o ensino de línguas adicionais.** Curitiba: CRV, 2016, p. 13-33.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva.; SILVA, Renato Caixeta. As Centrais de Línguas como estratégia no processo de internacionalização: um panorama do cenário atual na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. *In:* COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (org.). **A institucionalização dos Centros de Línguas na Rede Federal: Desafios e Boas Práticas.** Campinas, SP.: Pontes Editores, 2018. Volume.2.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva.; TEIXEIRA, Wagner Barros; SOARES, Franciane de Araújo. *In:* COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **Inovação e Tecnologia: caminhos para o ensino de línguas adicionais.** Curitiba: CRV, 2016, p. 195-220.

COMPERNOLLE, R. A. **Interaction and Second Language Development.** Amsterdam: John Benjamins, 2015.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto: Asa Editores, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. Recomendación del parlamento europeo y del consejo. **Las competencias clave para el aprendizaje permanente.** 2006. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>. Acesso em: 10 maio 2019.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários**, n 26, 2000, p. 59-68. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665/2281>. Acesso em: 01 fev. 2019.

CONSOLO, Douglas Altamiro; MARTINS, Maisa Jussara; ANCHIETA, Priscila Petian. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de Letras: uma experiência. **Em Aberto**, v. 22, n. 81, 2009.

CONSOLO, Douglas Altamiro; PORTO, C. F. C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2011, p. 65-85.

CORACINI, M. J. **Identidade e discurso – (des)construindo subjetividades**. Editora da Unicamp, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CRESTANI, Anelise Henrich; MORAES, Anaelena Bragança de; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Validação de conteúdo: clareza/pertinência, fidedignidade e consistência interna de sinais enunciativos de aquisição da linguagem. **CoDAS**. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/codas/v29n4/2317-1782-codas-29-4-e20160180.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELL'ISOLA, Regina LP *et al.* A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 153-164, 2003.

DIATTA, Abdoulaye. **Abordagem comunicativa e avaliação no processo de ensino/aprendizagem de português língua estrangeira no Senegal**. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25082/1/ulfl219386_tm.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

DORZIAT, Ana; FIGUEIREDO, Maria JF. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18-19, p. 32-41, 2002. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/portuguesl2surdos/DORZIAT_FIGUEIREDO.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

ECKERT, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 198-216, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28385>. Acesso em: 10 maio 2019.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 1999

ESCOBAR, Cristina; NUSSBAUM, Luci ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? **MarcoELE**. 2010. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

ESTIVALET, Gustavo Lopez *et al.* **O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

FERREIRA CABRERA, A.; VINE JARA, A.; ELEJALDE GÓMEZ, J. Hacia una prueba de nivel en español como lengua extranjera. **RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción**, pp. 73-103. Chile, 2013.

FERRAZ, I. Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. I. E. E. (Ed.). **Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem.** Lisboa: IEE, 1994. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/instrumentos_avaliacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P.. Las influencias de las teorías psicolingüísticas en la didáctica del español como lengua extranjera: reflexiones en torno entorno a la enseñanza del español como L2. **MarcoEle Revista de Didáctica ELE**, nº 5. 2009.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização *technology and methodology in elt: impacts of globalization and internationalization.* **Ilha Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 239-283, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p239>. Acesso em: 07 abr. 2019.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. O professor de espanhol em cursos livres: uma análise dialógica de atividade. **Cadernos Neolatinos**, UFRJ, 2010. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a9n6/luciana_freitas.pdf Acesso em: 15 jan. 2018.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula: vozes e trabalho do professor espanhol em cursos de línguas.** Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, 2010. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/pgneolatinas/media/bancoteses/lucianamariaalmeidadefreitasdoutorado.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2019.

FREITAS, Luciana Maria Almeida; SOUZA, Carlos Fabiano. Trabalho docente em cursos livres de idiomas: discurso direto e a voz da hierarquia. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 13, n. 1, p. 31-51/Eng. 33-56, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v13n1/2176-4573-bak-13-01-0031.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FRIOLANI, L. C. **O Pensamento Estocástico nos livros didáticos do Ensino Fundamental.** Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2007.

GALINDO MERINO, M. **La lengua materna en el aula de ELE.** Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera- ASELE, Coleção Monografias, 2012 Disponível em: www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/. Acesso em: 10 jun. 2019.

GARCIA, Rosario Yanes *et al.* El aprendizaje del español basado en competencias: una opción para estudiantes no hispanohablantes. **Edumecentro**, Santa Clara, v. 7, n. 3, p. 148-164, sept. 2015. Disponível em http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S20778742015000300011&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2019.

GARCÍA GARCÍA, María José; TERRÓN LÓPEZ, M^a; BLANCO ARCHILLA, Yolanda. Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. **ReVisión**, v. 3, n. 2, 2010.

GATICA-LARA, Florina; URIBARREN-BERRUETA, Teresita del Niño Jesús. **¿Cómo elaborar una rúbrica?** Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., México, 2012.

GRIFFIN, K. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L**. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

HYMES, D. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. 381 p. p.269-293.

JETTÉ, Karine. La evaluación interaccional en la clase de ELE. **MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 25, p. 1-107, 2017.

JIMENEZ, Ana Delia Barrera. El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. **Mendive. Revista de Educación**, v. 10, n. 1, p. 94-95, 2011.

LABRADOR PIQUER, María José; MOROTE MAGÁN, Pascuala. El juego en la enseñanza de ELE. **Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas**, n. 17, p. 7, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28241420_El_juego_en_la_ensenanza_de_ELE. Acesso em: 13 mar. 2019.

LAZARO, Olga Juan. Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante. **Revista Mosaico**, n. 25, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/1273908/_Las_TIC_en_el_aula_de_espa%C3%B1ol_la_competencia_digital_y_la_autonom%C3%ADa_del_estudiante_Revista_Mosaico_n.o_25_pp._4-11. Acesso em: 05 jan. 2019.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Methodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

LOBATO, Antonio Soares et al. Um sistema gerenciador de rubricas para apoiar a avaliação em ambientes de aprendizagem. **XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, Florianópolis/SC, 2009. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/conteudo/artigos/completos/62042_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

LOMAS, Carlos. Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. *In*: LOMAS, Carlos. (org.). **Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje**. Barcelona: Graó, 2015, p. 9-23.

LONG, M. H. The role of linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, W.; BATHIA, T. K. (Eds.). **Handbook of Second Language Acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996, p. 413-468.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação. **VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil**. 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/051_lucena.pdf. Acesso em: 05 fev. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A língua falada e o ensino de português. **6º Congresso de Língua Portuguesa**. 1998. Disponível em: <http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/OLE-A-1%C3%ADngua-falada-e-o-ensino-de-portugu%C3%AAs-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

MARTÍNEZ BAZTÁN, Alfonso et al. **Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes**. 2007.

_____. **La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER**. Tese de doutorado. Universidade de Granada. Faculdade de Filosofia e Letras. Departamento de Língua Espanhola, Granada, 2008. Disponível em: <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/17457853.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. La evaluación oral: interaccionismo y conductismo. **E-AESLA, Asociación Española de Linguística Aplicada**, n.4, 2018, p. 161-170. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/16.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MARTÍNEZ-ROJAS, José Guillermo. Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. **Avances en medición**, v. 6, n. 129, México, 2008.

MARTINS, G. A.; DONAIRE, D. **Princípios de estatística**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MEDIAVILLA, M. G. **Desarrollo de entornos personales de aprendizaje (PLEs) para la mejora de la competencia digital: estudio de caso en una escuela media italiana**. Tese. Universidade de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, 2012. Disponível em: http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/189/1/Gil_Mediavilla.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.

MENDONÇA, Andréa Pereira; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Rubricas e suas contribuições para a avaliação de desempenho de estudantes. In: SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de Souza et al. **Formação de Professores e Estratégias de Ensino: Perspectivas Teóricas Práticas**. Curitiba: Appris, 2018.

MINEDUC, Ministerio de educación de Chile. **Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor**. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. 2006.

MONTEIRO, Carla *et al.* Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. **Revista portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 111-138, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262438991_Avaliacao_da_competencia_comunicativa_oral_no_Ensino_Basico_Um_estudo_exploratorio. Acesso em: 08 jan. 2019.

MORA, SÁNCHEZ, Miguel Ángel. Reseña. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, n. 26, 2014. Resenha de: Figueras Casanovas, N. y Puig Soler, F. **Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera**. Madrid: Edinumen, 2013.

MORAL MANZANARES, F. Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, 2013. Disponível em: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532969b19a90c.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

MORENO OLIVOS, Tiburcio. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, 2016.

NAGAMINE, Gomez Anie; BRAGA, Sandra Regina Peixoto. Uma breve análise da Competência Comunicativa (CC) de aprendizes de Língua Espanhola em ambiente virtual de aprendizagem. **Revista Desempenho**, v 10, jun. 2009.

NAVARIDAS NALDA, F. **Estrategias didácticas en el aula universitaria**. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones, 2004.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press, 1992.

NUNAN, David. **Second language teaching and learning**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 2000. 330p.

PADILHA, Emanuele Coimbra; TORRES, Maria Cristina Maldonado; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Interação em sala de aula de espanhol língua estrangeira a partir do tratamento de aspectos culturais: a perspectiva dos próprios alunos. **Travessias Interativas**, v. 7, n. 14, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/9139>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PANTOJA, L. M. ¿Evaluación en competencias? In: **Estudios Pedagógicos XXXVIII**, N 1, 2012, p. 353-366. Disponível em:

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052012000100022&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 01 fev. 2019.

PASTOR CESTEROS, S. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. **Perspectivas teóricas u metodológicas:** lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid, 2003. Consejería de Educación, p. 503-514. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48797/1/2003_Pastor_Perspectivas-teoricas.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

PERU. Guía Metodológica de Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior Tecnológica. **Ministério da Educação**, 2009. Disponível em: <https://www.istpalpa.edu.pe/pdf/evaluacion.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, v. 5, n. 5, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>. Acesso em: 15 mar. 2019.

PUIG, Fuensanta. El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula. **Marco ELE**, v. 7, n. 78-91, 2008. Disponível em: <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. GARCIA, Lucas Henrique. Avaliação da oralidade em língua inglesa: a atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor. **Signum**, v. 20, n. 3, p. 93-117. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25481/22644>. Acesso em: 23 mar. 2019.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Tradução José M. Castrillo y María Condor. Madri: Edinumen, 2003.

RÍOS MUÑOZ, Daniel; HERRERA ARAYA, David. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1073-1086, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S1678-4634201706164230.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e língua: o lugar do espanhol na escola brasileira. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PDE. **Espanhol:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16), p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capapdf/file>. Acesso em: 12 fev. 2019.

ROMÉU ESCOBAR, C. Angelina *et al.* El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. **La Habana: Editorial Pueblo y Educación**, 2006.

ROMÉU-ESCOBAR, Angelina Jacinta. Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. **Varona**, n. 58, p. 32-46, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____.; SALES GARRIDO, Ligia Magdalena. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. ROMÉU ESCOBAR, C. Angelina et al. **El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2006.

ROQUE, Gianna Oliveira Bogossian. ELIA, Marcos da Fonseca. MOTTA, Claudia Lage Rebello da. Utilização de Rubricas na Avaliação da Aprendizagem em Atividades Desenvolvidas a Distância. Workshop de Informática na escola, 2006. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/908>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SALBEGO, Nayara Nunes; TUMOLO, Celso Henrique Soufen. INTERAÇÃO ORAL ONLINE PARA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. **CIET: EnPED**, 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/585>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera**. 3. ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde V. R.. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto**, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3996>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SCHLATTER, Margarete. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. **Referencial curricular: Lições do Rio Grande**. V. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Moderna. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do RS, 2009.

_____.; _____.; SCARAMUCCI, Matilde VR. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de hoje. Porto Alegre. N. 137 (set. 2004), p. 345-378**, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169750/000442285.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 abr. 2019.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16900>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SELVERO, Caroline Mitidieri. A importância da interação na aprendizagem de língua estrangeira a distância. 2014. **Repositório UFSM**. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11800/Selvero_Caroline_Mitidieri.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 fev. 2019.

SERENA CANTERO, Francisco José Serena. Fonética y didáctica de la pronunciación. **Didáctica de la lengua y la literatura**. Madrid: Prentice Hall, p. 545-572, 2003.

_____. Conceptos clave en lengua oral, en Mendoza, A. **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/17514646/Francisco_Jos%C3%A9_Cantero_Serena_1998_Conceptos_clave_en_lengua_oral?auto=download. Acesso em: 01 jan. 2019.

SILVA, Janssen Felipe. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. 2003. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/janssen1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da Sila. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?). **LETRAS SOLETRAS**, Ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, 2004.

SILVA, Paulo Bruno Lopes da. **Práticas de expressão oral em Francês Língua Estrangeira a distância**: desenvolvimento da fluência oral e da fluência digital em um curso on-line. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-23072018-165812/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Renato Caixeta. As importâncias dos Centros de Línguas no e para o Brasil. COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **A institucionalização dos Centros de Línguas na Rede Federal: Desafios e Boas Práticas**. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2018. Volume.2.

SOARES, Franciane de Araújo; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Avaliação da competência comunicativa oral no ensino de Língua Espanhola. **Competências no ensino-aprendizagem de línguas**: Pressupostos, Práticas e Reflexões, p. 401-420.

SOTOMAYOR, C.; ÁVILA, N.; JÉLDREZ, E. (Orgs). **Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula**. Santiago de Chile: Santillana, 2015.

TANGI, Michele Mitsuy; GARCIA, Teresinha Preis. As diferentes abordagens da oralidade em sala de aula de língua estrangeira. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, 2009, p. 1850-1857.

TEIXEIRA, Wagner. Barros. **Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas**. 2014. 355f. (Tese de Doutorado apresentada à coordenação do Programa de Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

____.; SANTOS, F. P. G. . Dez anos da Lei do Espanhol no Amazonas. BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. (Org.). **Dez anos da Lei do Espanhol**. 1ed. Belo Horizonte/MG: FALE/UFGM/Viva Voz, 2016, v. 1, p. 155-168. Disponível em: <http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/LIVRO-10-anos-da-lei-do-Espanhol.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

USÓ VICIEDO, Lidia. La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones a tener en cuenta. **PHONICA**, 2008. Disponível em: <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5590/7370>. Acesso em: 02 fev. 2019.

VALLS, L. C. Enseñanza / Aprendizaje de la Competencia Comunicativa Intercultural y Análisis de Actitudes. **Marco ELE, Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera**, n. 13, 2011. Disponível em: <https://marcoele.com/competencia-comunicativa-intercultural/>. Acesso em: 07 set. 2017.

VAN DIJK, T. (comp.). **El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II**. Barcelona, España: Editorial Gedisa; 2000b. Disponível em: <https://libroschorcha.files.wordpress.com/2017/12/el-discurso-como-interaccic3b3n-social-teun-van-dijk.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

VIAPIANA, Simone; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. O ensino da gramática nas aulas de língua espanhola: algumas reflexões. **IX ANPED SUL–Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/748/490>. Acesso em: 10 mar. 2019.

VINE JARA, Ana; FERREIRA CABRERA, Anita. Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. **RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada**, v. 50, n. 1, p. 139-160, 2012. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832012000100007. Acesso em: 12 fev. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

APÊNDICE A – DIAGNÓSTICO INICIAL

* APLICADO ON-LINE VIA GOOGLE FORMULÁRIOS

Diagnóstico Acadêmico dos estudantes de Língua Espanhola

OLÁ, ESTUDANTES DO CIIFAM! SOU PROFESSORA DE ESPANHOL DESTE CENTRO DE IDIOMAS E MESTRANDA DO PROGRAMA MPET-IFAM. SOLICITO, GENTILMENTE, A COLABORAÇÃO DE TOD@S NO PREENCHIMENTO DESTE QUESTIONÁRIO, QUE VISA CONTRIBUIR COM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA, POR ISSO FIQUEM TRANQUILOS PARA RESPONDER COM FRANQUEZA.

Les saluda atentamente, Franciane Soares. Muchísimas gracias :)

1. IDADE: *

Marcar apenas uma oval.

- 13 a 17 anos
- 18 a 24 anos
- 25 a 29 anos
- 30 a 39 anos
- 40 a 65 anos
- a partir de 65 anos

2. TURMA *

Marcar apenas uma oval.

- Espanhol Básico I
- Espanhol Intermediário II

3. A MAIOR DIFICULDADE NA LÍNGUA ESTÁ NA... *

Marcar apenas uma oval.

- Produção oral (expressar-se oralmente em língua espanhola)
- Produção escrita (escrever em língua espanhola)
- Compreensão oral (entender o que escuta em língua espanhola)
- Compreensão escrita (leitura e interpretação de textos em língua espanhola)
- Interação oral (iniciar, manter e finalizar uma conversa com os colegas, professor ou nativos)
- Interação escrita (iniciar, manter e finalizar uma conversa com os colegas, professor ou nativos)

4. NA SUA OPINIÃO, ALÉM DAS AULAS PRESENCIAIS É IMPORTANTE REALIZAR ATIVIDADES NOS MEIOS VIRTUAIS ? POR QUÊ? *

5. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES QUE ENVOLVAM A INTERAÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA? (mais de uma opção pode ser marcada). *

Marque todas que se aplicam.

- Falar em ritmo lento, sem a entonação adequada Fazer e responder perguntas
- Comunicar-se sobre assuntos não relacionados com seu interesse

- Expressar opiniões pessoais e trocar informações por escrito Expressar opiniões pessoais e trocar informações de forma oral Utilizar o repertório linguístico e as estruturas gramaticais estudadas
- Expressar-se oralmente por recursos digitais: vídeos, mensagens instantâneas, chats, entre outros
- Trocar mensagens, estabelecer contatos e comunicar-se com falantes de Espanhol (colega, professor ou nativo)
- Acessar informação em Língua Espanhola
- Usar as ferramentas digitais para praticar a língua
- Criar conteúdos digitais solicitados pelo professor (vídeos, apresentações, blogs, etc.) Compartilhar informações em Língua Espanhola por meio dos meios digitais
- Conhecer as normas básicas de comportamento para a comunicação nos canais digitais
- Participar nos ambientes virtuais utilizados (Whatsapp, Facebook, Google Classroom, outro)
- Verificar a credibilidade das informações pesquisadas Experimentar novas ferramentas
- Nenhuma das anteriores
- Outras

6. PARA QUAL DESTAS ATIVIDADES VOCÊ SE SENTE PREPARADO? (mais de uma opção pode ser marcada) *

Marque todas que se aplicam.

- Elaborar uma apresentação pessoal, acadêmica ou profissional utilizando a língua espanhola
- Participar de uma consulta médica Participar de uma entrevista em LE Participar de um debate
- Conversar com um nativo que precisa de informações sobre a cidade
- Fazer perguntas e dar respostas sobre você e sobre os seus interlocutores
- Cumprimentar as pessoas, perguntar-lhes como estão e reagir às respostas Fazer e responder a convites
- Expressar de forma simples o que sente;
- Fazer descrições longas de aspectos cotidianos daquilo que o rodeia
- Entrar, sem estar preparado, em conversas sobre assuntos que lhe são familiares Fazer reclamações
- Gravar um vídeo descontraído falando em Espanhol
- Gravar um vídeo formal em Espanhol
- Compartilhar conteúdos digitais em Língua Espanhola
- Nenhuma das alternativas
- Outras

7. QUAL (IS) ATIVIDADE (S) FORA DA SALA DE AULA MAIS LHE AJUDA (M) PARA A COMUNICAÇÃO/INTERAÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA? (mais de uma opção pode ser marcada) *

Marque todas que se aplicam.

- Conversar com meus colegas e professor via rede social (WhatsApp, Facebook)
- Utilizar aplicativos e/ou sites para me comunicar com nativos (Hellotalk)
- Gravar-se imaginando conversar com alguém ou falar diante do espelho
- Seguir e participar de comunidades, fóruns e páginas que proporcionam uma interação por escrito (exemplo: fórum e blog de viagem)
- Reproduzir cenas de filmes e vídeos
- Nenhuma das alternativas
- Outras

APÊNDICE B - MATERIAL PARA AVALIAÇÃO DOS JUÍZES

- Versão Inicial da Rubrica;
- Planejamento da proposta;
- Caracterização dos níveis avaliados;

RUBRICA				
CRITÉRIO	A1	A2	B1	Comentários
Adequação à tarefa e coesão	<input type="checkbox"/> Discurso incompreensível. <input type="checkbox"/> Conteúdo irrelevante. <input type="checkbox"/> Ideias desorganizadas. <input type="checkbox"/> Não realiza a tarefa.	<input type="checkbox"/> Discurso compreensível ainda que tenha que pedir alguma esclarecimento. <input type="checkbox"/> Conteúdo suficientemente relevante. <input type="checkbox"/> Ideias organizadas logicamente. <input type="checkbox"/> Realiza a tarefa parcialmente.	<input type="checkbox"/> Discurso perfeitamente compreensível: registro apropriado para o nível e a tarefa. <input type="checkbox"/> Conteúdo muito relevante. <input type="checkbox"/> Ideias perfeitamente organizadas. <input type="checkbox"/> Realiza a tarefa com todos os pontos solicitados.	
Fluência e interação oral	<input type="checkbox"/> Discurso em ritmo lento com extensas pausas e sem autonomia. <input type="checkbox"/> Sérias dificuldades para conversar ou pedir esclarecimentos. <input type="checkbox"/> Limita-se a respostas breves e muitas vezes inapropriadas. <input type="checkbox"/> A comunicação é mínima.	<input type="checkbox"/> Discurso bastante fluido ainda que com pausas e reformulações. <input type="checkbox"/> Entende as perguntas e responde adequadamente sem dificuldades. <input type="checkbox"/> Respostas suficientemente completas e apropriadas para manter o discurso. <input type="checkbox"/> Faz-se compreender numa entrevista e comunicar ideias e algumas informações, desde que possa pedir ocasionalmente esclarecimentos e seja ajudado a exprimir aquilo que pretende dizer.	<input type="checkbox"/> Discurso à vontade, com eficácia e sem ajuda, apesar de alguns problemas de formulação. <input type="checkbox"/> Reage perfeita e rapidamente a perguntas e opiniões: expressa suas ideias com fluência e autonomia para o nível. <input type="checkbox"/> Respostas completas: exprime o que pensa sobre assuntos mais abstratos ou culturais. <input type="checkbox"/> Inicia, segue e/ou finaliza uma conversa, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana. <input type="checkbox"/> Toma a iniciativa numa entrevista (p. ex.: introduzir um novo assunto), mas depende muito do entrevistador na interação.	
Repertório gramatical	<input type="checkbox"/> Falta de variedade, complexidade e correção de estruturas sintáticas e elementos morfológicos para o nível, tornando a compreensão quase impossível.	<input type="checkbox"/> Utiliza com suficiente correção um repertório de estruturas sintáticas e elementos morfológicos adequados para a tarefa e ao nível. Ainda que cometa erros, não afeta seriamente a comunicação.	<input type="checkbox"/> Aventura-se a utilizar estruturas não estudadas em sala. <input type="checkbox"/> Utiliza com correção e sem erros, um repertório de estruturas sintáticas e elementos morfológicos adequados à tarefa e ao nível.	
Repertório léxico	<input type="checkbox"/> Vocabulário reduzido expressado por frases curtas e sem coesão: difícil de compreender. <input type="checkbox"/> Interferências do português e muitas repetições de vocabulário.	<input type="checkbox"/> Mostra suficiente controle do vocabulário necessário para o nível e a tarefa. Tem recursos para expressar ideias ainda que não conheça o vocabulário. <input type="checkbox"/> Repetições frequentes e algumas interferências do português.	<input type="checkbox"/> Vocabulário variado e apropriado para o nível e a tarefa. <input type="checkbox"/> Não acontece repetições e poucas interferências do português.	
Pronúncia	<input type="checkbox"/> Muitos erros de pronúncia que fazem que a compreensão seja quase nula.	<input type="checkbox"/> A pronúncia é, de um modo geral, inteligível para ser entendida, apesar do sotaque brasileiro evidente. <input type="checkbox"/> Alguns erros em palavras de uso comum que não impedem a comunicação. O acento, o ritmo e a entonação não se distanciam muito da norma.	<input type="checkbox"/> A pronúncia é clara mesmo se, por vezes, se nota um sotaque brasileiro. <input type="checkbox"/> No há erros de pronúncia nas palavras de uso comum. <input type="checkbox"/> A pronúncia é perfeitamente inteligível. <input type="checkbox"/> É escassa ou nula a influência da língua materna no acento, ritmo e entonação.	

ELLECCIONES 2018: ¿QUIÉN ELEGIMOS?

Nível	Utilizador independente (B1)
Turma	Intermediário II - Sete (07) estudantes
Objetivo	Interação oral por meio de entrevista via webconferência para debate de propostas de candidatos brasileiros fundamentados nos sistemas políticos de países hispanos.
Atividade	Simulação de uma entrevista por meio de webconferência
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> · Investigar sobre os sistemas políticos dos países hispanos; · Elaborar propostas para o Brasil fundamentado na política de um país (escolhido pelo estudante); · Trabalhar as estruturas estudadas para entrevistar alguém, responder a uma entrevista e expressar: medo ou insegurança/ desacordo ou indignação com relação ao tema proposto e apresentado na interação; · Trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema; · Expressar o que pensa sobre assuntos mais abstratos ou culturais; · Abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida cotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes). · Participar de uma webconferência;
Justificativa	<ul style="list-style-type: none"> · Proporcionar aos estudantes de língua espanhola conhecer os sistemas políticos dos países hispanos a fim de encontrar boas práticas para solucionar os problemas vivenciados pelos brasileiros por conta da má administração pública. · Contextualizar o tema das eleições para evidenciar os problemas enfrentados com a imigração de venezuelanos ao Brasil. Com intuito de fomentar a reflexão por parte dos eleitores, a fim de discutir de maneira fundamentada novas alternativas para abordar essa problemática vivenciada pelo país.
Questões norteadoras	<p>Por meio destas questões buscam-se aflorar os pensamentos, conhecimentos, valores, atitudes, de domínio pessoal:</p> <p>a) Qual das três áreas básicas o candidato priorizará no seu programa?</p> <p>b) Quais as propostas para as áreas básicas revolucionariam a situação caótica vivenciada pelo Brasil atualmente?</p> <p>c) Qual sua proposta para resolver a situação dos imigrantes venezuelanos? (que não param de chegar à fronteira com Roraima, que vivem em situações calamitosas nas grandes cidades, doenças, violência, etc.)</p>
Competência a desenvolver	Interação em LE por meio das TIC: o estudante mobilizará os conhecimentos declarativos (saber: conhecimento de mundo, sociocultural, consciência intercultural); bem como habilidades de cunho comunicativo nos contextos virtuais, simulado por meio de uma (web/vídeo) conferência aliados às atitudes para aprender a língua e execução de uma tarefa.
Métodos para a realização da atividade	<p>Pesquisa: Entrevistas reais (buscar contato com nativos);</p> <p>Resumos;</p> <p>Analogias entre os sistemas políticos estudados (Brasil x País hispano): criação de propostas;</p>
AVALIAÇÃO	
Categorias avaliadas	Adequação à tarefa e coesão, Fluência e interação oral, Repertório gramatical, Repertório léxico e Pronúncia.

Recursos	Internet; Ferramentas para webconferência: celular, câmera, gravador;	
Orientações:		
Os candidatos à presidência concedem uma entrevista virtual a um canal de Youtube. A entrevista com o candidato acontece via Hangout (whatsapp ou messenger). A proposta do programa é deixar que os telespectadores conduzam a entrevista segundo os temas propostos para a entrevista. Para que todos participem cada estudante representará pelo menos uma vez um dos personagens: candidato e telespectadores conforme indica o Quadro 1.		
APRESENTADOR	CANDIDATO	TELESPECTADORES
A professora	Estudante B	C, D, E, F, G, A
	Estudante C	D, E, F, G, A, B
	Estudante D	E, F, G, A, B, C
	Estudante E	F, G, A, B, C, D
	Estudante F	G, A, B, C, D, E
	Estudante G	A, B, C, D, E, F
	Estudante A	B, C, D, E, F, G
Procedimentos:		
APRESENTADOR: terá um breve script de entrevista com perguntas que podem ser feitas a partir do conteúdo proposto para a entrevista (educação, saúde, segurança e a imigração de venezuelanos) para ser seguido e formatado por cada entrevistador para orientar a condução da entrevista. Orientará os telespectadores para tocarem em todos os temas, caso se esqueça de algum.		
1) CANDIDATO: cada estudante deve preparar seu discurso dentro dos temas educação, saúde, segurança e outro da sua escolha. Cada estudante escolherá/sorteará um país hispano para estudar seu sistema político a fim de formular boas propostas para o Brasil nos campos da educação, saúde, segurança e outra que escolha.		
2) TELESPECTADORES: em cada entrevista pelo menos uma pergunta deve ser feita na perspectiva de telespectador.		
Cada candidato à presidência deve responder às perguntas dos telespectadores e a apresentadora do programa. Além de fazer perguntar os telespectadores devem expressar medo, insegurança e até indignação com relação às propostas apresentadas.		

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA		
A1 Usuário elementar – (Iniciação)	A2 Usuário elementar - (Elementar)	B1 Usuário independente - (Limiar)
<p>Compreende e usa expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.</p>	<p>Compreende frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.</p>	<p>Compreende as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.</p>

APÊNDICE C

INTERAÇÃO ORAL EM LE			
CRITÉRIO	A1: Utilizador básico (Iniciar)	A2: Utilizador básico (Elementar)	B1: Utilizador independente (Limiar)
Tema	[] O conteúdo é mínimo e apresenta vários erros com relação aos fatos.	[] Consegue falar sobre o tema indicado, mas não contribui com novas ideias.	[] Cobre os temas em profundidade com detalhes e exemplos, além de contribuir com novas ideias.
Coerência e coesão	[] Elabora enunciados isolados e sem elementos de ligação (básicos: e, então). [] O discurso é confuso, não segue uma lógica na apresentação das ideias.	[] Comunica ideias e informações, desde que possa ser ajudado a exprimir aquilo que pretende dizer. [] Utiliza os conectores que ocorrem mais frequentemente (e, mas, porque) para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações.	[] Exprime de forma articulada a ideia do discurso. [] Liga uma série de elementos curtos, distintos e simples construindo uma sequência linear.
Vocabulário	[] Apresenta muitas imprecisões e usa palavras em português para não afetar a comunicação. [] Apresenta um vocabulário reduzido expressado por frases curtas. [] Apresenta excessivas interferências do português e repetições de vocabulário.	[] Mostra suficiente controle do vocabulário necessário para a atividade utilizando-o de forma correta. (7,0) [] Repetições frequentes e interferências do português. [] Comete erros ao tentar usar vocabulário mais complexo.	[] Utiliza um vocabulário variado e apropriado para a realização da atividade, que lhe permite fazer descrições claras e expressar pontos de vista sobre o tema da atividade sem necessidade de buscar as palavras ou orações complexas para consegui-lo. [] Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares. [] Apresenta poucas repetições e interferências do português.
Fluência	[] Apresenta discurso em ritmo lento com extensas pausas. [] Sente dificuldades para conversar ou pedir esclarecimentos. [] Limita-se a respostas breves e muitas vezes inapropriadas.	[] Apresenta discurso bastante fluido ainda que com pausas e reformulações. [] Entende as perguntas de temas familiares e responde adequadamente sem dificuldades. [] O acento, o ritmo e a entonação distanciam-se da norma.	[] Interage com eficácia e sem ajuda, apesar de alguns problemas de formulação. [] Reage rapidamente a perguntas e opiniões: expressa suas ideias com fluência e autonomia. [] O acento, ritmo e entonação aproxima-se da norma.

Pronúncia	<input type="checkbox"/> Muitos erros de pronúncia que fazem que a compreensão seja quase nula. <input type="checkbox"/> Representa a maioria dos sons em português. <input type="checkbox"/> Não corrige alguns erros de pronúncia mais	<input type="checkbox"/> A pronúncia é inteligível para ser entendida, mas apresenta interferências dos sons do português. <input type="checkbox"/> Apresenta erros em palavras de uso comum, ainda que de modo geral se possa entender. <input type="checkbox"/> Corrige alguns erros de pronúncia.	<input type="checkbox"/> A pronúncia é clara mesmo se, por vezes, se nota um sotaque brasileiro. <input type="checkbox"/> Não há erros de pronúncia nas palavras de uso comum. <input type="checkbox"/> Corrige a maioria dos sons que não tenham saído correto.
------------------	--	--	--