

PRISCILA PETIAN ANCHIETA

*Análise de testes de proficiência em língua inglesa:  
subsídios à elaboração de um exame  
para professores de inglês no Brasil*



**PRISCILA PETIAN ANCHIETA**

**Análise de testes de proficiência em língua inglesa: subsídios à  
elaboração de um exame para professores de inglês no Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo.

São José do Rio Preto

2010



**UNESP**

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista  
Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada

**BANCA EXAMINADORA**

**TITULARES**

---

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP – S.J. do Rio Preto)  
(Orientador)

---

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari (UNESP – S.J. do Rio Preto)

---

Prof. Dr. Marcelo Concário (UNESP – Bauru)

**SUPLENTE**

---

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya (UNESP – S.J. do Rio Preto)

---

Prof. Dr. Hécio de Pádua Lanzoni (Faculdades Interativas COC)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo meu Dom da Vida e por todas as graças concedidas durante este trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pela dedicação, empenho e acessibilidade desde os meus primeiros passos acadêmicos.

À Profa. Suzi e à Profa. Marta, pelas sugestões, críticas e encaminhamentos durante o exame de qualificação.

A minha mãe, Maria, e a meu pai, José, por serem minha base, meu amor vitalício.

Ao meu noivo, Moysés, pelo apoio, dedicação, atenção e compreensão incondicionais, em todos os momentos.

Aos meus irmãos Igor e Rogério, pelo carinho a mim dedicado.

A todos meus familiares e amigos, por todo apoio, atenção e colaboração.

Aos participantes desta pesquisa, pela colaboração durante a coleta de dados.

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração desta dissertação.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
Justificativa da Pesquisa	18
Objetivo Geral	24
Objetivos Específicos	24
<b>CAPÍTULO I: ARCABOUÇO TEÓRICO</b>	<b>27</b>
1.1. A tradição de exames: um pouco da história	28
1.2. O professor em formação	30
1.3 A competência linguístico-comunicativa do professor de línguas	35
1.4 A proficiência linguístico-comunicativa do professor de línguas	40
1.5 A importância de se avaliar o professor de língua inglesa	44
1.6 Testes e exames de proficiência	50
1.7 A sociedade informatizada	58
1.8 Especificidades de testes em meios eletrônicos	62
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>69</b>
Metodologia da pesquisa	
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>83</b>
3.1 Exames e testes de ILE	84
3.2 <i>Logos</i>	85
3.3 <i>Englisof</i>	87
3.4 <i>Santos Dumont English Assessment</i>	96
3.5 <i>The Oxford Online Placement Test</i>	113
3.6 TOEFL	118
3.7 Visão de <i>Stakeholders</i> em ILE no Brasil	128
<b>CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>185</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico (1) Níveis de desempenho do <i>Common European Framework</i>	195
Gráfico (2) Afirmação 1: “Dentre os testes de proficiência em Língua Inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL”	129
Gráfico (3) Afirmação 2: “Candidatos a testes de proficiência buscaram valorizar seus currículos”	131
Gráfico (4) Afirmação 3: “Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior”	132
Gráfico (5) Afirmação 4: “Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação”	133
Gráfico (6) Afirmação 5: “Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais”	135
Gráfico (7) Afirmação 6: “Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil da proficiência lingüística”	136
Gráfico (8) Afirmação 7: “Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais”	138
Gráfico (9) Afirmação 8: “Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais”	140
Gráfico (10) Afirmação 9: “Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas de processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem”	141
Gráfico (11) Afirmação 10: “Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos”	145
Gráfico (12) Afirmação 11: “Testes em meios eletrônicos são mais práticos”	147
Gráfico (13) Afirmação 12: “Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente”	148
Gráfico (14) Afirmação 13: “Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo”	149

- Gráfico (15) Afirmação 14: “A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real” 151
- Gráfico (16) Afirmação 15: “O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto” 153
- Gráfico (17) Afirmação 16: “Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet” 154
- Gráfico (18) Afirmação 17: “Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira” 155
- Gráfico (19) Afirmação 18: “Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua” 157
- Gráfico (20) Afirmação 19: “Testes de proficiência em língua estrangeira são ‘um mal necessário’ ” 159
- Gráfico (21) Afirmação 20: “Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional” 161



## LISTA DE QUADROS

Quadro (1): A competência comunicativa do professor de línguas	37
Quadro (2): As características dos métodos de testes e as CALT limitações	64
Quadro (3): O exame de proficiência em LI <i>Logos</i>	86
Quadro (4): Retirado da página eletrônica de acesso aos testes do <i>Englisoft</i>	89
Quadro (5): Retirado da página eletrônica de acesso aos candidatos do <i>Englisoft</i>	91
Quadro (6): Retirado da página eletrônica de acesso aos candidatos do <i>Englisoft</i>	92
Quadro (7): A estrutura do <i>Englisoft</i>	94
Quadro (8): A estrutura do <i>proficiency test</i> no <i>Santos Dummont English Assessment</i>	102
Quadro (9): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	102
Quadro (10): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	103
Quadro (11): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	104
Quadro (12): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	105
Quadro (13): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	106
Quadro (14): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	107
Quadro (15): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	108
Quadro (16): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	109
Quadro (17): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	109
Quadro (18): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	110
Quadro (19): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI	111
Quadro (20): Etapas e tarefas do <i>Santos Dummond English Assessment</i>	112
Quadro (21): Dados gerais das tarefas do OOPT ( <i>Oxford Online Placement Test</i> )	115
Quadro (22): TOEFL iBT	121
Quadro (23): Dados dos questionários de pesquisa	163

## LISTA DE ABREVIATURAS

AA: Auto- avaliação

ESP: *English for Specific Purposes* (Inglês para Propósitos Específicos)

ILE: Inglês como Língua Estrangeira

L-alvo: Língua Alvo

LA: Linguística Aplicada

LE: Língua Estrangeira

LI: Língua Inglesa

PL: Proficiência Linguística

PO: Proficiência Oral

TI: Tecnologia da Informação

## RESUMO

Visto que o papel do professor é relevante para os contextos de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa (LI), torna-se coerente que ele participe dos processos de avaliação não apenas como avaliador, mas também como avaliado, buscando sempre melhorias em sua prática pedagógica. De acordo com Martins (2005), a avaliação do professor é indispensável para o ensino de línguas, além de representar um desafio no trabalho desenvolvido por aprendizes e mestres. Um tipo de instrumento de avaliação utilizado em professores de LI, para verificar seu nível de proficiência na língua estrangeira (LE) com a qual trabalham, são os exames de proficiência. Existem diferentes tipos de exames internacionais que classificam quantitativamente a proficiência de seus avaliados, como, por exemplo, o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o FCE (*First Certificate in English*). A proposta deste trabalho é a de apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na UNESP/SJRP, na qual realizamos um levantamento de dados a respeito de testes de proficiência em LI existentes no mercado. Com isso, buscamos contribuir para a elaboração de um exame de proficiência em língua estrangeira, denominado EPPLÉ – Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira. Além dos testes de proficiência que no trabalho são analisados, compõem também os dados analisados, respostas a questionários aplicados a professores de Licenciatura em Letras, de várias localidades do Brasil, os quais sugerem algumas das crenças desses profissionais sobre avaliação e suas diversas visões a respeito dos testes de proficiência em LE e suas possíveis repercussões. Dessa forma, pudemos verificar e agrupar algumas características dos exames analisados que possivelmente servirão de base para o aprimoramento do EPPLÉ. Foram sugeridas ideias condizentes ao local de aplicação do exame e ao tempo determinado para sua execução. Dentre as sugestões, destacam-se aquelas específicas a ambientes eletrônicos. Após elaborarmos tais sugestões, lançamos mão de uma análise das opiniões dos nossos participantes sobre os possíveis efeitos retroativos que exames e testes de proficiência em LI ocasionam a seus candidatos. Foi possível averiguar que nossos respondentes apresentam opiniões bastante heterogêneas sobre os exames e testes de proficiência, principalmente quando questionamos pontos específicos sobre o assunto, como é o caso da avaliação oral em testes eletrônicos. Dessa forma, esperamos contribuir para o aprimoramento não só do EPPLÉ, mas também dos estudos em Linguística Aplicada.

**Palavras-chave:** avaliação, testes e exames de proficiência em LI.

## ABSTRACT

Since the teachers' role is so important to the contexts of English Teaching and Learning, it is coherent that they participate of the assessment process not only as teachers but also as evaluated people who are always improving their jobs. According to Martins (2005), the teacher's assessment is indispensable to the language teaching and represents a challenge to the job developed by teachers and researchers. A kind of assessment instrument used by English teachers in order to verify the students English proficiency level are the Proficiency Tests and Exams. There are different kinds of international exams that classify the proficiency level of their candidates, such as the TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) and the FCE (*First Certificate in English*). The main goal of this dissertation is to present results of a master research developed at UNESP/SJRP. A research about English Proficiency Tests was conducted. We intend to contribute to the implementation of an English test specific for english teachers, known as EPPLE. In addition, we also analyzed some questionnaires applied to stakeholders of the English teaching and learning system. We could notice that our participants have different opinions about the English proficiency tests. And, when we discuss about specific points of electronic English tests, the stakeholders seem to be not sure about the topic. Based on the corpus about the English tests we have analyzed, we could suggest some characteristics to be applied in the EPPLE. To conclude, we hope that this dissertation contributes not only to EPPLE improvement and implementation but also to the improvement of researches in Applied Linguistics.

**Key-words:** Assessment, English Proficiency Tests, Teaching, Learning.

# **INTRODUÇÃO**

Nossas indagações, nesta dissertação de mestrado, têm como foco a avaliação da proficiência linguística do professor de língua inglesa (LI) e sua atuação no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A adequada competência linguístico-comunicativa do professor de língua estrangeira (LE) e, especificamente neste estudo, da língua inglesa, tem sido um assunto bastante discutido em pesquisas na área de Linguística Aplicada, como mostram os estudos de (ALMEIDA FILHO 1993, 2002, 1999; CONSOLO 1997, 1999, 2001; TEIXEIRA DA SILVA, 2000), visto que a preocupação com a qualidade do ensino de línguas aparece, muitas vezes, diretamente ligada a determinadas experiências de fracassos no ambiente escolar, algumas delas relacionadas à baixa proficiência linguística de professores de LE, no contexto brasileiro.

Devido ao seu status de uma língua internacional, extensivamente utilizada nos meios políticos, econômicos, tecnológicos e acadêmicos, a língua inglesa tem sido amplamente estudada em diversos contextos, pois o mundo globalizado da modernidade requer que o indivíduo consiga se comunicar adequadamente, em diversas situações.

Segundo Leffa (2001), o inglês, de forma geral, não apresenta fronteiras geográficas, o que contribui para sua disseminação. Enquanto que o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, porém está restrito à China e a alguns países vizinhos. O inglês, segundo a autora, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas também a língua estrangeira mais falada no mundo. Sendo assim, temos que fatores políticos e econômicos influenciam na decisão por estudar uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa.

O domínio da língua inglesa, segundo o autor, afeta a formação do professor tanto em situações de pré-serviço (a definição de uma carga horária mínima para uma

disciplina no curso de graduação) quanto em situações de serviço (a organização de um curso de atualização para professores do ensino médio).

Com base nessa discussão, acreditamos que, ao escolher estudar a língua inglesa, o indivíduo leva em consideração não apenas aspectos como seu gosto pessoal, mas também a motivação instrumental, que diz respeito às imposições do mercado de trabalho, que, em muitos casos, tem exigido o domínio linguístico da LI.

Sendo assim, por ser amplamente reconhecida, a LI vem se apresentando como um pré-requisito necessário, não só aos professores que ela ensinam, mas também àqueles que pretendem conquistar um espaço no mercado de trabalho. Ao considerarmos esse fato, temos que surge a necessidade de se verificar, por exemplo, em que nível de proficiência de LI o candidato a um determinado emprego se enquadra.

Muitas empresas e escolas, por exemplo, fazem uso de exames de proficiência não específicos que buscam classificar seu candidato de forma quantitativa. Exames como o TOEFL<sup>1</sup> e o FCE,<sup>2</sup> mundialmente conhecidos, têm sido utilizados como pré-requisitos para processos seletivos de diversas áreas.

Em nosso trabalho, o foco volta-se para a avaliação da competência linguístico-comunicativa de professores de LI, realizada por meio de exames especializados para essa língua. Visto que o processo de ensino/aprendizagem de LI está, muitas vezes, diretamente vinculado à ação do professor e à sua proficiência na língua alvo, propomos um levantamento de dados a respeito dos exames de proficiência em LI existentes no mercado e suas possíveis contribuições para a área de formação de professores de LE.

Também por meio da aplicação de questionários, mapeamos algumas das opiniões de profissionais voltados à formação de professores de LI a respeito dos exames de proficiência, com o intuito maior de correlacionar a visão de diferentes

---

<sup>1</sup> *Test of English as a Foreign Language* (ou Teste de Inglês como Língua Estrangeira).

<sup>2</sup> *First Certificate in English*.

formadores a respeito dos testes e suas possíveis repercussões para o sistema de ensino e aprendizagem de línguas.

Vale esclarecer que nosso levantamento de dados visa a contribuir para um projeto maior de pesquisa em desenvolvimento na UNESP de São José do Rio Preto. Com tal projeto, denominado “Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPL): definição de Construto, Tarefas e Parâmetros para Avaliação em Contextos Brasileiros”, busca-se estabelecer as bases para a elaboração e implementação de um exame de proficiência para professores de língua estrangeira/inglês.

A proposta do grupo de pesquisa do EPPL é a implantação de um exame de proficiência em LI voltado para professores de línguas, considerando-se principalmente os perfis desses profissionais enquanto inseridos em cenários de ensino de línguas.

A partir de subsídios teóricos e experimentais, de dados da literatura e de testes de proficiência existentes tanto no âmbito do Brasil como do cenário internacional, buscamos subsídios à elaboração do exame.

No decorrer do trabalho do grupo de pesquisa do EPPL, tem-se buscado delimitar o construto do exame proposto, os tipos de tarefas pertinentes à avaliação das habilidades linguísticas dos professores e os parâmetros a serem considerados na avaliação da proficiência linguística (PL) desejada para esses profissionais, para que atuem, por exemplo, na escola regular de Ensino Fundamental e Médio, no ensino superior e nos cursos particulares de idiomas.

O exame EPPL avalia as habilidades de compreensão e produção linguística em LE, nas modalidades oral e escrita. Ele é composto por dois testes distintos: um de leitura e produção escrita e outro de compreensão auditiva (*listening*) e produção oral. O teste de produção escrita apresenta textos baseados em temas que permeiam a



linguagem de professores, além de questões em que o candidato deverá mostrar domínio pedagógico, como é o caso da tarefa em que o avaliado deve corrigir erros gramaticais de um texto supostamente escrito por um aluno. Toda a linguagem abordada no EPPL volta-se para o ambiente de atuação do professor de língua estrangeira, buscando incorporar situações reais de comunicação às diferentes tarefas apresentadas. Sendo assim, são encontradas no exame tarefas que o professor-candidato possivelmente executa em sua sala de aula, como é o caso da metalinguagem, e da leitura de textos acadêmicos condizentes à área da Linguística Aplicada.

De acordo com Martins (2005),

Um exame de proficiência para professores poderia funcionar como um pré-requisito para a contratação de profissionais da área, em todos os ambientes em que a língua inglesa fosse ensinada, principalmente na rede pública, pois é aí que temos a maior concentração de alunos e professores, causando, dessa forma, um efeito retroativo, por fazer com que egressos de cursos de Letras, ou professores que já se graduaram há mais tempo, se preparem para preencher esse pré-requisito(...) (MARTIS, 2005, p. 94)

O trabalho da autora supracitada é de importância para as áreas de ensino/aprendizagem e de formação de professores de LE, uma vez que trata dos benefícios que a existência de um exame voltado especificamente para professores de LI poderia trazer para o ensino de línguas nos contextos de escolas públicas, por exemplo.

Segundo Martins (*op.cit.*), um exame dessa natureza incentivaria os professores a buscar níveis mais elevados de proficiência, o que, conseqüentemente, poderia favorecer a qualidade do ensino e o reconhecimento do perfil do profissional em atuação, além disso, um exame dessa natureza, contribuiria não só para a praticidade de sua implementação, mas também para a incorporação ao mundo eletrônico daqueles profissionais que ainda não estão nele inseridos.

De acordo com Chapelle e Douglas (2006), seria complicado estimar, atualmente, quantos aprendizes de outras línguas prestaram ou prestarão testes aplicados por meio do computador, pois esse número cresce rapidamente, ou seja, a realidade dos testes aplicados por meios eletrônicos encontra-se em expansão. Os autores ainda afirmam que, conforme pesquisas desenvolvidas e a prática de atuação, o uso da tecnologia expande e modifica as exigências conceituais e práticas para aqueles envolvidos em avaliação eletrônica, o que justifica maior conhecimento dessas demandas na área de Lingüística Aplicada.

Sendo assim, buscamos contribuir, por meio da elaboração de sugestões a serem aplicadas ao EPPL, para a implementação deste exame que, ao nosso ver, influenciará positivamente na avaliação da proficiência linguística de professores de línguas, incentivando, dessa forma, a busca por níveis de proficiência mais elevados. Vale ressaltar que, embora nosso trabalho seja voltado para o EPPL que avalia a proficiência em língua inglesa, o objetivo do grupo de pesquisa é que ele seja disponibilizado também em outras línguas, como é o caso do espanhol, francês, italiano.

### **Justificativa da Pesquisa**

A problemática do ensino de LI no contexto brasileiro decorre de fatores como a nossa realidade econômica, a atuação dos professores e a qualidade de sua formação, as escolas de idiomas, a clientela que busca estudar uma LE, a qualidade do ensino público, dentre outros.

Moita Lopes (1996) afirma que a formação de que nossos professores necessitam, no contexto atual, não é a mesma de um técnico, competente na aplicação

de modelos, conhecedor de regras gramaticais e com proficiência semelhante a de um falante nativo, mas é, com certeza, a formação que dê privilégio ao profissional reflexivo, aberto, que se preocupe, principalmente, com a produção de conhecimento por meio da constante interação teoria e prática.

Com base em uma visão reflexiva de formação de professores, acreditamos que o professor se torna um pesquisador de sua própria prática, questionando seu conhecimento a cada momento, e que o mesmo seja reconstruído a partir da reflexão. A reflexão sobre a prática pedagógica é essencial para o desenvolvimento profissional e não deve acontecer somente durante o período de graduação, mas, sim, como um processo contínuo de aprendizagem, que estabelece ligações entre o momento de prática presente e às experiências passadas, sejam elas pertencentes a sua história de aluno ou de professor.

De acordo com Silva (2005), a abordagem de um professor reflexivo possibilita alterações na sociedade por meio de atitudes de profissionais autônomos, participativos e reflexivos, que buscam teorizar sua própria prática.

Segundo a autora, o professor reflexivo resgata a necessidade da autonomia, pesquisando sobre seus próprios métodos de atuação, refletindo sobre seu modo de agir, suas escolhas, seu fazer pedagógico. Sendo assim, torna-se possível a melhora do ensino, uma vez que o docente age de forma consciente.

Para Celani (2001), o professor de LE seria um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo; ou seja, um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não consequência de um método ou de um modelo teórico.

Podemos associar a ideia do professor reflexivo ao termo Competência Aplicada, desenvolvido por Almeida Filho (2002, 1997), em que o professor do novo milênio mostra-se capaz de refletir e buscar soluções para os problemas que encontra em seu dia a dia. Segundo o autor, o professor reflexivo é aquele que se mantém atualizado e se preocupa com suas deficiências, na busca por uma atuação profissional cada vez mais produtiva.

Sendo assim, acreditamos que o professor de línguas que adota uma postura reflexiva em seu fazer pedagógico, busca se auto-avaliar constantemente. Embora tenhamos a consciência de que a atuação do professor em sala de aula abrange inúmeros fatores, como a seleção e aplicação de materiais didáticos, o desenvolvimento de atividades, a utilização de instrumentos de avaliação, focamo-nos na avaliação da proficiência linguístico-comunicativa desse profissional.

Para exemplificar pesquisas que apresentam o intuito maior de contribuir para a avaliação da proficiência linguístico-comunicativa do professor de línguas, temos um trabalho que vem sendo realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de São José do Rio Preto, que visa à avaliação da proficiência oral de alunos-formandos do curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa. Os dados analisados são obtidos por meio de um teste oral, o TEPOLI<sup>3</sup>.

O teste é conduzido por meio de entrevistas que procuram aproximar a situação de fala, no teste, à realidade dos candidatos. Acredita-se que os estudos realizados por meio do TEPOLI poderão contribuir diretamente para o presente trabalho, visto que se caracteriza como um teste que vem apresentando influências positivas aos participantes da pesquisa, como a soma da nota do TEPOLI no conceito final do curso, o que tem

---

<sup>3</sup> Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa. Para maiores informações sobre este teste, vide Consolo (2004) e Consolo e Teixeira da Silva (2007).

incentivado os alunos a buscar um desempenho linguístico-comunicativo satisfatório durante a realização do teste.

Com a aplicação do TEPOLI, investigam-se aspectos de proficiência oral de alunos graduandos em Letras-Licenciatura, de forma a verificar em que nível o aluno-formando se encontra ao estar prestes a atuar como professor nos contextos de ensino de LI no Brasil.

O critério de avaliação do TEPOLI, no seu sentido mais amplo, é considerado holístico, tomando-se por base o desempenho global do examinado durante as partes do exame, e uma visão integrada dos componentes da linguagem, ou seja, existe uma influência e interdependência entre os descritores propostos. Por exemplo, a variedade lexical favorece a complexidade sintática, e ambas poderão favorecer uma adequação da linguagem produzida e maior eficiência na comunicação.

De acordo com Anchieta (2007), o TEPOLI possibilita a demarcação de traços e aspectos linguísticos e não linguísticos que abrangem a produção oral dos alunos avaliados, os quais estão prestes a entrar no mercado de trabalho e contribuir para o ensino de LI, uma vez que favorece a delimitação do perfil da proficiência linguística de seus candidatos. Vale ressaltar, ainda, que o TEPOLI pode ser considerado precursor do teste de oral do EPPLE, projeto já anteriormente citado.

Existem também, no mercado, diferentes tipos de exames que buscam classificar quantitativamente a proficiência em língua inglesa de seus candidatos, como é o caso dos exames de Cambridge ESOL, instituição internacional que oferece exames para comprovação de proficiência em inglês. Os exames de proficiência de Cambridge ESOL para fins gerais estão disponíveis em cinco níveis específicos de proficiência: PET (Preliminary English Test), KET (Key English Test), FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate in Advanced English) e CPE (Certificate of Proficiency in English).

Exames como os acima mencionados atendem a uma clientela variada, ou seja, qualquer indivíduo pode a eles se submeter, desde que se enquadre nos requisitos dos níveis de proficiência específicos para cada um. A grande vantagem em se buscar avaliações desse tipo é a de alcançar um currículo de maior pontuação, visto que muitas empresas e universidades dispensam seus candidatos de realizarem determinadas tarefas, caso apresentem classificações significativas em testes e exames de proficiência.

Embora existam diferentes tipos de exames que visam avaliar a proficiência em LI de seus candidatos, não existe, até o momento, no Brasil, um exame desenvolvido para o professor de LI, que é licenciado habilitado nesta língua estrangeira, com o intuito de avaliar especificamente sua proficiência linguística, abrangendo diferentes habilidades.

O que encontramos atualmente no mercado são exames e testes internacionais que atendem interesses de professores não nativos de LI, como é o caso do Teaching Knowledge Test (TKT)<sup>4</sup>, elaborado pela Universidade de Cambridge. Este exame busca aumentar a confiança do professor de LI em relação ao seu próprio fazer pedagógico e, sendo assim, traz questões que englobam aspectos pedagógicos, como a linguagem utilizada na sala de aula, as maneiras por meio das quais os materiais de apoio podem ser criados e aplicados, a forma pela qual as tarefas são desenvolvidas, dentre outros. Nesse sentido, podemos perceber que exames como o TKT não avaliam a proficiência linguística do professor propriamente dita, mas, sim, sua atuação pedagógica.

Nos primórdios dos anos sessenta, o processo de avaliação do professor era interpretado com certa relutância, como uma força conservadora, porém, atualmente, exames e testes passam a serem vistos como instrumentos capazes de contribuir para a reflexão e qualificação daqueles que estão envolvidos no mundo globalizado, como

---

<sup>4</sup> Para maiores informações sobre o TKT vide: [www.esol.com](http://www.esol.com)

mostra o site de Cambridge, ao divulgar o elevado número de pessoas que se submetem aos seus exames.

Concordamos com Consolo (2007), quando o autor afirma que um teste deveria, idealmente, motivar e interessar o aprendiz, de modo a criar um estado de interação deste com o teste a que se submete. Assim, o aprendiz deveria considerar a prova não como um “mal necessário”, mas como uma importante ferramenta para desenvolver sua competência, autonomia e auto-avaliação.

Dessa forma, pensamos em um exame de proficiência para professores de LI não como sinônimo de punição, mas, sim, como um instrumento que incentive a melhor formação de profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas.

Vale especificar que o professor de LI aqui abordado é aquele que atua em diferentes contextos, ou seja, de instituições públicas ou particulares, de idiomas ou regulares, de ensino médio e ou superior.

Abordamos aqui a avaliação linguística do professor que atua em diversos contextos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, acreditamos que a implementação do EPPLE contribuirá, nesse sentido, para a busca de níveis de proficiência que permitam o profissional a desenvolver um bom trabalho na língua que ensina. O único critério até o momento exigido para aqueles que se submetem ao exame, é a qualificação de licenciatura em Letras com habilitação em LI.

## **Objetivo Geral da Investigação**

O objetivo geral desta pesquisa é a realização de um levantamento analítico dos exames atualmente implementados em avaliação de proficiência em LI e suas principais características. Nesse levantamento estarão incluídas informações sobre o público ao qual o exame é destinado; quais habilidades são avaliadas; a duração do exame; a metodologia utilizada; onde (autores e/ou instituição) foi criado; de que maneira é aplicado; e quais benefícios o exame traz àqueles que a ele se submetem, tanto pela maneira de ser aplicado, como em termos de efeitos retroativos documentados.

## **Objetivos Específicos**

- a) Fazer um levantamento analítico dos testes aplicados por meio da *Internet* e estabelecer comparações entre eles;
- b) Agrupar as habilidades que são focalizadas com maior recorrência e verificar a maneira pela qual são avaliadas;
- c) Aplicar e analisar questionários dirigidos a pessoas que estão diretamente ligadas à avaliação em LE, como professores, pesquisadores, diretores de escolas, para que se possa verificar suas opiniões a respeito dos exames e os efeitos que ocasionam a quem a eles se submete;
- d) Elaborar sugestões que contribuam para o aprimoramento do EPPLE.



Esta investigação é motivada pela falta de conhecimento amplo e sólido, até o momento, a respeito dos exames aplicados via *Internet* que avaliam a proficiência de falantes não-nativos de inglês. Levando em conta esse fato, trazemos as seguintes perguntas de pesquisa:

I - Quais são as características de testes eletrônicos de proficiência em LI?

II – Qual a visão de *stakeholders* do ensino de línguas estrangeiras no Brasil a respeito do efeito retroativo que os testes de proficiência trazem a seus candidatos?

III - Quais características dos exames disponíveis poderão contribuir como subsídios à elaboração do EPPL?

Nosso interesse por aqueles exames aplicados em meios eletrônicos se dá devido ao fato de estarmos inseridos na era da tecnologia, onde a comunicação é mediada essencialmente pela interferência do computador, além do uso de novas tecnologias no processo de avaliação da proficiência em LI. Segundo Borba e Penteadó (2001),

[...] devemos entender a informática. Ela é uma nova extensão de memória, com diferenças qualitativas em relação às outras tecnologias da inteligência e permite que a linearidade de raciocínios seja desafiada por modos de pensar, baseados na simulação, na experimentação, e em uma "nova linguagem" que envolve escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea. (Borba e Penteadó, 2001, p. 46)

Concordamos com os autores, quando afirmam existir uma “nova linguagem” influenciada pelas novas tecnologias. Tal linguagem faz com que profissionais de

diversas áreas busquem se aperfeiçoar e se inserir nessa nova linguagem. Dentre eles, estão nossos professores de línguas, os quais se deparam cada vez mais com novos artefatos tecnológicos, que invadem a sala de aula, como é o caso dos computadores, que se espalham nos diversos contextos, sejam eles de escolas privadas ou públicas.

Ao dar seguimento em nossa dissertação, apresentaremos a metodologia de pesquisa por meio da qual nosso estudo foi realizado, bem como o arcabouço teórico no qual nos embasamos, com tópicos que permeiam a área de avaliação em língua estrangeira, como, por exemplo, a proficiência linguístico-comunicativa do professor e os instrumentos de avaliação que podem ser utilizados no sistema, como é o caso dos testes e exames de proficiência.

Apresentaremos também nossa análise de dados sobre os testes e exames de proficiência levantados, com a utilização de quadros e gráficos que melhor agrupam as informações. E, em seguida, discutiremos os questionários de pesquisa aplicados a profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas, de diferentes localidades do Brasil. As vinte afirmações são discutidas e ilustradas em gráficos, além de serem relacionadas a estudos já realizados na área. Para finalizar nosso trabalho, apresentaremos nossas conclusões e encaminhamentos para trabalhos futuros.

Temos, a seguir, a apresentação do arcabouço teórico que embasa nossa pesquisa. Serão discutidos e apresentados tópicos que envolvem o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, a formação de professores e a avaliação.

**CAPÍTULO I**  
**ARCABOUÇO TEÓRICO**

## **1.1 A Tradição de Exames: um pouco da História**

Se traçarmos um panorama histórico, observamos que a avaliação foi, em um primeiro momento, aplicada ao sistema de ensino por meio de exames, caracterizados como “medidores” de conhecimento.

Quando a implementação de exames foi incorporada às práticas escolares, segundo Stufflebeam (1969), buscava-se alcançar o “conhecimento para a compreensão dos fenômenos educacionais e a solução de seus problemas”. Consequentemente, muitos professores poderiam mudar o seu comportamento e a sua prática pedagógica, de acordo com os resultados obtidos por meio dos exames.

Os questionamentos que abrangem as características da avaliação são tópicos bastante discutidos na atualidade, uma vez que ela é elaborada, corrigida e aplicada, muitas vezes, por sujeitos com poderes, preferências, humores, compreensões e atitudes diversas, sendo, dessa forma, um instrumento de avaliação repleto de subjetividade, até mesmo por ser elaborado e utilizado por seres humanos.

Bonniol e Vial (2001) colocam em discussão a questão da objetividade da avaliação como não passando de uma ilusão sobre a existência de um instrumento capaz de descobrir o nível verdadeiro de conhecimento do aluno.

Popper (1975) acredita que as ciências são baseadas em construtos teóricos que precisam ser testados em sua veracidade, com o intuito de construir um corpus confiável. A partir dessa visão, temos a busca por um instrumento capaz de “medir”, de forma objetiva, o conhecimento adquirido. Exemplo disso é o fato de que, no século XX, o governo brasileiro, ao iniciar seus investimentos na educação, sentiu a necessidade de avaliar a qualidade do ensino, por meio de provas objetivas e punitivas.

Desde então, são inúmeros os meios de avaliação implementados em nossos contextos de ensino e aprendizagem.

Os baixos níveis de desempenho linguístico-comunicativo de professores de LI vêm preocupando muitos linguistas aplicados, uma vez que a qualidade do ensino tende a decair. Dessa forma, acreditamos que a falta de um instrumento de avaliação que incentive tais professores a alcançar níveis de proficiência mais altos, pode contribuir para esse quadro negativo, de forma a incentivar seus candidatos a se prepararem para o exame, na busca por níveis de proficiência linguística mais elevados. O que, conseqüentemente, irá contribuir para o sistema de ensino e aprendizagem de LI.

Voltando a aspectos históricos, encontramos um exemplo de teste que levou seus candidatos a buscar meios que os ajudassem no alcance de níveis superiores de proficiência, o *Dictation Test* utilizado na metade do século XX, como um instrumento de avaliação.

Segundo Consolo (2005), o *Dictation Test* foi empregado como um instrumento de autorização ou impedimento de imigrantes para a Austrália. Candidatos que desejassem imigrar para a esse país deveriam ouvir um parágrafo, cujo conteúdo era de difícil compreensão, lido por uma pessoa, e escrever um texto a respeito do que havia ouvido. O teste podia ser aplicado em várias línguas. Dessa forma, o candidato era autorizado a realizar a imigração apenas quando alcançava a média imposta. Fato esse fazia com que muitos buscassem melhor desempenho na língua em questão.

McNamara (2000) afirma que ao longo da história as pessoas têm sido testadas para provar suas capacidades ou para estabelecer suas credenciais. E como exemplo teríamos os diversos exames de proficiência, uma vez que buscam verificar como seus candidatos se desempenham em relação a um nível minimamente desejado dentro de

padrões estabelecidos, participando, assim, de seleções que acabam por controlar o acesso a muitos papéis socialmente importantes.

Devido a essa grande repercussão histórica que os exames vêm apresentando em nossa sociedade, de forma a serem dirigidos a diferentes públicos, com diferentes intuitos pedagógico-sociais, acreditamos ser coerente a implementação de um exame voltado, especificamente, para a avaliação lingüística do professor de LI.

Mais interessante ainda seria a possibilidade de o exame para professores de LI ser aplicado não apenas em formato de papel, mas também em formato eletrônico, devido à realidade da sociedade tecnológica dentro da qual estamos inseridos, como discutiremos a seguir.

## **1.2 O Professor em Formação**

É do nosso conhecimento o fato de muitos alunos de graduação ainda possuírem, ao ingressar na universidade, a ideia de que, ao concluir o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, terão adquirido uma proficiência correspondente àquela de falantes nativos e, devido a esse tipo de expectativa, acabam por sofrer frustrações. Segundo Baghin-Spinelli,

o AP [ aluno-professor ] das Práticas de Ensino investigadas, em sua grande maioria, afirma *não usar a língua inglesa oralmente, ou usá-la (muito) pouco*. E a universidade ganha sentidos de um lugar onde *não se aprende (ou se pratica) língua inglesa*, instaurando-se a contradição (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p.127).

Dessa maneira, parece-nos que a busca pela proficiência semelhante a do falante nativo não passa de uma crença, ou melhor, uma ilusão, que acaba por acarretar decepções no decorrer do processo de formação. Muitos acreditam ainda que um nível de proficiência adequado a professores seria aquele semelhante ao do falante nativo. Concordamos que o falante de língua materna possui peculiaridades próprias ao se comunicar, e isso não significa que ele é melhor ou pior que falantes não nativos, mas, sim, diferente.

De acordo com Barcelos (2007),

a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto sócio-econômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que é apenas “lá” que se aprende... é o mito do falante nativo, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoração por tudo o que é estrangeiro. (2007, p. 118-119)

Temos que a supervalorização do que é estrangeiro acaba por interferir no desenvolvimento de aprendizes, uma vez que a fala do nativo é tida como superior, como o nível que se deve alcançar. Barcelos toca também no aspecto social, em que viagens para o exterior e a utilização de itens internacionais são símbolos de desenvolvimento, de posição social.

Entretanto, um ponto positivo de tal crença é a possibilidade de o professor em formação buscar sempre se aproximar de um nível de proficiência mais elevado e, por conseguinte, alcançar um excelente desempenho na LI. De tal forma, buscar a fala de um nativo pode propiciar o desenvolvimento de uma satisfatória proficiência linguística, quando se reconhece as peculiaridades de cada uma.

Baghin-Spinelli retrata tais inquietações que permanecem entre os alunos de Letras, (futuros) professores de LE, relatando que

Uma [...] dificuldade está ligada aos mitos compartilhados pelos aprendizes de LE: a crença de que o controle do *todo* da língua é possível, ou seja, a ilusão de que, quando toda a gramática e o léxico forem dominados, a produção [...] ocorrerá naturalmente. (BAGHIN-SPINELLI, 2002, p.45).

Concordamos com Consolo (2006) quando o autor afirma que, para atuar como modelo linguístico e engajar-se na interação verbal com os alunos na língua alvo, a competência linguístico-comunicativa se constituirá, efetivamente, de um dos requisitos na definição do perfil profissional do professor. Sendo assim, questões de sotaque não são primordiais ao desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem, mas, sim, questões de desenvoltura linguístico-comunicativa.

O aumento crescente do número de pesquisas sobre a formação de professores de língua inglesa comprova a preocupação que estudiosos da área de educação têm tido a respeito do fato de o professor recém formado estar ou não bem preparado para ingressar no mercado de trabalho.

De acordo com Barcelos (2004), as investigações sobre formação de professores de língua inglesa abordam, basicamente, duas questões: a primeira delas diz respeito a como se dá a formação do professor de LI, enquanto que a segunda argumenta a respeito daqueles conhecimentos que um professor de LI deve apresentar.

Hall e Hord (1987) afirmam que as preocupações que transpassam os professores iniciantes variam conforme seu próprio desenvolvimento. Esses autores



definem preocupação como “a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa” (p.58). Tais inquietações podem ser resultado das etapas de desenvolvimento da formação desses profissionais, embora nenhum deles esteja livre de preocupações e questionamentos.

Acreditamos que inquietações façam parte do profissional crítico que, enquanto aprendizes de sua profissão, são estimulados a construir ações pautadas em *critérios construídos a partir da compreensão de questões sociais, históricas e culturais, dentro das quais vive e se constitui, para que justamente possa transformá-las*. (LIBERALI, 2006, p.24)

A partir da década de noventa, muitos linguistas aplicados, como Vieira-Abrahão (2002) e Celani (2003), já se preocupavam em discutir a formação crítica e reflexiva do professor de línguas, o qual, ao relacionar teoria e prática, o professor pré-serviço buscaria uma atitude própria e crítica, e não prescritiva por parte de seus formadores, os quais apoiariam o futuro professor no desenvolvimento de um profissional que age de forma consciente, capaz de se auto-avaliar.

Cavalari (2009), em sua tese de doutorado, afirma que a prática crítica reflexiva pressupõe o desenvolvimento da auto-avaliação (AA). A autora cita Telles (1998), para afirmar que a consciência crítica envolve (i) observação e identificação de problemas na prática, (ii) busca de informações que possam embasar a reflexão sobre e na prática, (iii) compartilhamento e discussão das reflexões acerca das possíveis razões para ações pedagógicas, ajuste das ações em direção aos objetivos.

Consideramos a AA do professor como fator de grande importância para o desenvolvimento do nosso trabalho, uma vez que, no caso do professor de línguas, seria indispensável que uma reflexão a respeito não apenas de sua prática pedagógica, mas também de sua proficiência linguístico-comunicativa na língua-alvo, acontecesse.

Almeida Filho afirma que uma das competências que o professor de línguas deve apresentar é a *competência teórico-aplicada*, que consiste no conhecimento acadêmico sobre ensinar e aprender línguas em sua relação com a experiência prática, permitindo ao professor explicar porque ensina de uma certa forma e não de outra.

Ao discutir a AA do professor de línguas, Teixeira da Silva (2007) afirma que o ato de avaliar constitui uma sub-competência da *teórico-aplicada*, uma vez que a avaliação consistiria em um aspecto de ensino-aprendizagem que o professor deveria desenvolver.

Consolo e Teixeira da Silva (2007) afirmam que as competências do professor de línguas implicam em capacidades e habilidades cada vez mais específicas, sendo, por nós entendido, como um desafio, tanto para os cursos de formação de professores, quanto àqueles profissionais atuantes em sua prática pedagógica, visto que a consciência crítica de se auto-avaliar deve estar presente em todo o percurso da carreira do profissional.

Dessa forma, acreditamos que o professor de LE deva assumir uma posição crítico e reflexiva para que compreenda suas próprias indagações, tanto aquelas que permeiam sua formação, como a proficiência do falante nativo, quanto aquelas que permeiam seu fazer pedagógico, como é o caso da utilização da língua-alvo em sala de aula.

### 1.3 A Competência Linguístico-Comunicativa do Professor de Línguas

Teixeira da Silva (2004) aponta o trabalho de Hymes (1979) como o primeiro a incorporar a dimensão social e a capacidade de usar a língua ao termo competência, dando origem, assim, ao conceito de *competência comunicativa*. Para o autor, mais do que dominar estruturas e vocabulário, para apresentar competência em uma dada língua, era necessário saber quando ou não falar, a quem falar, onde e de que maneira falar.

Em 1993, Almeida Filho estabelece algumas considerações a respeito do termo “competências”, voltadas ao professor de línguas . O autor acredita existirem cinco diferentes tipos de competências envolvidas no fazer pedagógico do professor, sendo elas a aplicada, a teórica, a implícita, a profissional e a linguístico–comunicativa.

A *competência aplicada* é aquela que se refere à capacidade do professor de ensinar conscientemente, de acordo com teorias, pesquisas e estudos na sua área de formação. Acredita-se que, ao fazer uso dessa competência, o profissional pode justificar suas escolhas e ações, uma vez que age de forma consciente.

A *competência teórica* é aquela que buscamos nos escritos, nos resultados de pesquisas de outros autores e que o professor já articula, de maneira que aquilo que faz fica mais próximo daquilo que sabe, daquilo que leu. Tal competência requer que se conheça e que se saiba explicar, por meio de termos e teorizações explícitas e articuladas, como se dá o processo de ensinar e aprender língua(s) (ALMEIDA FILHO, op.cit.).

A *competência implícita* é definida como um “conjunto de intenções, crenças e experiências” adquiridas pelo professor durante todo o seu processo de formação. É uma competência intuitiva, sem base teórica explícita, observada também em profissionais que são de outras áreas e que migraram para a área de ensino de línguas,

atuando a partir de suas crenças. Essa competência é bastante utilizada por aqueles que agem por intuição, sem base teórica e reflexão.

A *competência profissional* é considerada por Almeida Filho (1993) como a mais nobre das competências. Segundo o autor, tal competência vai crescendo gradativamente, de acordo com o tempo de formação do professor, ancorada nas representações que ele faz de si mesmo e na busca por oportunidades de estudo, de cursos de capacitação, como especializações, congressos, enfim, a busca pelo crescimento profissional.

Segundo o autor (op.cit.), a *competência profissional* caracteriza-se pela consciência do professor sobre seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades, sujeitos a aperfeiçoamento. É a consciência dos direitos e deveres, da necessidade da formação continuada e do papel que desempenham na sociedade.

A *competência linguístico-comunicativa*, segundo Almeida Filho, abrange o conhecimento implícito que o professor tem do sistema abstrato da língua e sua capacidade de uso da/na língua-alvo em que atua. É, juntamente com a competência implícita, aquela que o professor necessita em maior grau para atuar em sala de aula de maneira satisfatória, sendo que a competência comunicativa irá permiti-lo ensinar o que sabe sobre a língua, enquanto que a implícita lhe proporcionará formas de agir espontaneamente, por meio de procedimentos apropriados a uma sala de aula.

Concário (2007) resume informações primordiais sobre tais *competências* do professor de línguas no seguinte quadro:

<i>Competência lingüístico-comunicativa</i>	Conhecimento da língua que ensina, da língua materna dos alunos, habilidades no uso da linguagem.
<i>Competência implícita</i>	Conhecimento pessoal oriundo da experiência direta, nem sempre explicitável. (intuições, impressões)
<i>Competência teórica</i>	Conhecimento acadêmico/teórico sobre língua, linguagem, aprendizagem, ensino, normalmente reconhecido como provenientes de outras pessoas.
<i>Competência aplicada</i>	Conhecimento de prática: aplicações pelo professor daquilo que ele conhece da teoria dos outros e de suas crenças e intuições implícitas.
<i>Competência profissional</i>	Habilidade para cumprir as atividades esperadas de um professor na relação com as instituições, com os colegas e com os alunos.

**Quadro (1): A competência comunicativa do professor de línguas**

Sendo assim, o conceito de *competências* é por nós entendido como a capacidade de saber fazer, ser capaz de agir em determinadas situações, fazendo uso de conhecimentos construídos. De acordo com Perrenoud (2001), a competência pode ser concebida como a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos sem, contudo, limitar-se a eles. O autor afirma ainda que a competência é a faculdade de mobilizar recursos cognitivos para solucionar ,com pertinência, uma série de situações.

Para Almeida Filho (1993), a competência *lingüístico-comunicativa* permite que o professor produza sentidos na língua-alvo por meio de experiências válidas de comunicação. Contudo, o ponto fundamental de uma limitada *competência lingüístico-comunicativa* pode residir nos resultados das pesquisas que demonstram que o curso de Letras, que deveria ser, em tese, o principal espaço formador de professores proficientes na LE, não vem cumprindo o seu papel satisfatoriamente. Julgamos esse fato preocupante,

uma vez que uma das formas mais comum de se aprender línguas, dentre as quais a língua inglesa, ainda tem sido por meio de aulas presenciais, com a ajuda de um professor, que assume, por exemplo, o papel de facilitador do processo de ensino/aprendizagem. É o que acredita Ibrahim (2006), quando afirma que:

A língua falada tem funções sociais e pedagógicas que são reveladas conforme professores e alunos se engajam nos encontros verbais. Esses encontros verbais comunicam informações proposicionais e mantém interação oral, conforme uma aula vai se desenvolvendo. Insumo e interação são fatores intrínsecos e constituintes de uma aula. (IBRAHIM, 2006, p.20)

De acordo com a citação acima, a linguagem do professor deve servir não só para informar ou dar instruções, mas também para motivar e avaliar o desenvolvimento do aluno. Com a finalidade de se obter melhores resultados pedagógicos, é preciso que este profissional seja proficiente na língua com a qual trabalha, principalmente se considerarmos os contextos atuais de ensino de LI e as propostas de ensinar inglês para a comunicação.

Em linhas gerais, a *competência linguístico-comunicativa* do professor de LE engloba tanto uma competência dita “geral”, equivalente àquela de falantes da mesma língua que são proficientes em diversos contextos sociais, quanto uma competência específica para utilizar a linguagem, em contextos de sala de aula.

Segundo Almeida Filho (2002) e Consolo (2000), espera-se que o professor seja capaz de fornecer “input” (insumo linguístico) em suas aulas, e isso requer não apenas capacidade de se comunicar na língua alvo, mas, também, capacidade de utilizar uma linguagem específica para seu ensino.

Concordamos com Almeida Filho (1999, p. 17-18) e Consolo (2000, 2002), citados por Consolo (2004), ao afirmarem que:

a competência lingüístico-comunicativa (...) [é] um dos componentes da “trajetória desejável (e longa) de desenvolvimento profissional do professor de LE”, e (...) tal competência [deve] ser efetivamente um dos requisitos na definição do perfil profissional de professores de LE para que possam cumprir papéis essenciais na sua atuação em sala de aula. (p.266)

Assim como os autores supracitados, também acreditamos que a competência lingüístico-comunicativa do docente de LI seja essencial na composição do perfil do professor que procurará implementar, em seu contexto de atuação, uma abordagem de ensino capaz de colocar o aluno em contato com vários tipos de insumo, os quais possam, assim, colaborar para que esse aluno se torne proficiente na língua-alvo.

Krashen et al (1984) já apontavam que, dentro da sala de aula, o aluno terá contato com vários tipos de insumo, mas aquele que constituirá a maior parte do tempo da aula virá da fala do professor. Sendo assim, este será o tipo de insumo mais importante para a aquisição da LE. De acordo com Ibrahim (2006),

durante os últimos anos, o interesse pela linguagem de sala de aula tem crescido enormemente. Esse interesse vem do reconhecimento de que resultados positivos no desempenho do aluno dependem muito do papel do professor e do tipo de linguagem por ele utilizada. A qualidade e o tipo de insumo oferecido pelo professor faz parte desse processo e afeta diretamente o aprendizado do aprendiz. (p.12)

Elder (2001) considera que a competência lingüístico-comunicativa do professor deve conter todas as características que um falante-usuário da língua possa apresentar, tanto no que diz respeito a contextos formais quanto informais de comunicação, além de

apresentar um conjunto de habilidades específicas, que o possibilite agir como facilitador do processo de ensino e aprendizagem de LI.

Dessa forma, a autora afirma que a proficiência do professor de línguas deve ser avaliada como um caso de linguagem para fins específicos LSP (*Language for Specific Purposes*), uma vez que o tópico abrange uma complexidade de habilidades que são requeridas ao desempenhar suas funções. Além disso, esse professor deve apresentar uma competência discursiva que abranja conteúdos específicos, os quais apenas serão trabalhados caso o professor apresente desempenho linguístico satisfatório.

Em seu trabalho, publicado no ano de 2001, Elder sugere também que uma possível solução para abordar as múltiplas funções da competência do professor seria a de separar a proficiência puramente linguística das características mais específicas do seu desempenho dentro da sala de aula.

Concordamos que, ao desempenhar funções específicas em seu contexto de sala de aula, o professor deve fazer uso de uma linguagem também específica. Torna-se coerente, mais uma vez, a implementação de um exame de proficiência em LI voltado para o público de professores que trabalham com essa língua, abordando temas e tarefas que façam parte desse contexto de atuação, nos quais se exige o domínio de conhecimentos específicos.

#### **1.4 A Proficiência Linguístico-Comunicativa do Professor de Línguas**

Ao discutimos sobre a proficiência linguística, adotamos a postura coerente com a de Scaramucci (2000), que caracteriza a proficiência em duas modalidades: a do uso técnico e a do uso não técnico. O sentido não técnico diz respeito a julgamentos de teor



impressionista, baseados em visões mais holísticas da linguagem, e leva à interpretação de proficiência como um conceito estável, único. Geralmente, o termo proficiência, visto sob essa visão, é baseado em descritores mais gerais e representa uma separação entre indivíduos proficientes e não proficientes.

Em seu sentido técnico, o termo proficiência é utilizado no âmbito de controle operacional da língua, variando conforme a especificidade da situação de uso da mesma, englobando uma gradação de níveis, ou seja, oscila do menos proficiente ao mais proficiente. Assim, segundo a autora, “em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante ideal, teríamos várias, dependendo da situação de uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p.14).

De acordo com Scaramucci (op. cit.), a proficiência só deve ser definida a partir do contexto específico de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos e dentro do qual ocorrem as possíveis interações. Assim, devem-se avaliar os aspectos da língua não de forma isolada e indivisível, mas de forma a abranger toda a sua complexidade, que é refletida na comunicação.

O conceito de proficiência representa, de forma geral, uma fonte de classificação para aprendizes proficientes e não proficientes. Porém, a autora afirma que a proficiência deve ser entendida como um termo dependente de outras variáveis, como o contexto de ensino e aprendizagem, suas características e suas metas, que acabam por influenciar diretamente no desenvolvimento dos alunos.

Uma distinção entre proficiência e competência é feita por Taylor (1988, p.166), que afirma ser a proficiência a “prática” da competência, uma vez que esta pode ser vista como estática (relacionado à estrutura, estado ou forma), enquanto que aquela é extremamente dinâmica e relacionada a processo.

Um ponto de vista distinto do abordado por Taylor é o de Savignon (1983), pois, segundo essa autora, a competência comunicativa é um conceito dinâmico, que depende da negociação de significados entre os falantes e dos conhecimentos que eles possuem sobre a língua. Sendo assim, a manifestação da competência, que também é dinâmica, é chamada proficiência.

Stern (1987) caracteriza a proficiência como um conceito multifacetado, que abrange o conhecimento linguístico e sociolinguístico e a habilidade ou capacidade de colocar esse conhecimento em uso. Entretanto, Teixeira da Silva (2000), com a finalidade de proporcionar uma definição mais precisa da competência comunicativa, diferencia o conceito de proficiência oral, com base em Scaramucci (1999), do conceito de competência comunicativa, ao afirmar que

é proficiente o indivíduo que em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso das formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas, e que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos lingüísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimento de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais: não apenas regras de língua, mas também regras de uso da língua. A proficiência envolve não apenas conhecimento estático, seja de língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas sócio-culturais, como também uma competência comunicativa, ou seja, a capacidade de saber usar a língua, usando essas regras mencionadas, ultrapassando barreiras impostas pela própria situação de comunicação (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p.54-55).

Concordamos com a autora supracitada, uma vez que a mesma afirma que, para ser proficiente, não basta ao falante apenas ter o domínio estático da língua, sendo que esta traz consigo características vivas, que se transformam de acordo com o uso, pois apenas um domínio dito estático não seria suficiente para acompanhar as mudanças trazidas pelas diversas situações de comunicação.

Consolo e Teixeira da Silva (2007) buscam englobar os principais aspectos levantados pela literatura em Linguística Aplicada e definem o termo proficiência com

uma habilidade com características processuais para usar a competência lingüística, assim como um construto teórico que depende dos objetivos para o desenvolvimento lingüístico e que se alinha com a abordagem adotada ao se ensinar e aprender uma língua. (p.4)

É interessante notar que termos como “habilidade linguístico-comunicativa” e “proficiência” parecem ser providos de características similares. Segundo Cavalari (2009), essas similaridades aparecem porque (i) a habilidade linguístico-comunicativa envolve competência e desempenho em relação a fatores afetivos, conhecimento de mundo e conhecimento estratégico, e (ii) a proficiência envolve a relação entre competência, desempenho, fluência e variáveis contextuais.

Segundo Wielewicki (1997), dentre os diferentes termos relacionados ao termo proficiência, três deles merecem atenção especial, sendo eles: competência, habilidade e desempenho. Entendemos, como já discutido em nosso trabalho, competência não somente como a utilização de regras gramaticais da língua, mas também como o domínio de saber como e onde utilizar tais sentenças. Sendo assim, acreditamos que a caracterização de competências seja mais geral, de forma que possa gerar, por exemplo, a proficiência linguística.

Já habilidade é visto como um termo mais específico, uma vez que condiz à capacidade de um indivíduo realizar determinadas tarefas em contextos específicos. É o que vemos acontecer em exames de proficiência em LE, que apresentam tarefas cujo intuito é fazer com que o candidato manifeste sua habilidade em falar, ouvir, escrever. Já o desempenho vem nos mostrar como o avaliado se saiu em dada tarefa, ou seja, qual foi seu desenvolvimento.

Sendo assim, acreditamos que “habilidade” seja um termo menos amplo que “competência”, de forma que a competência estaria constituída por várias habilidades.

Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

### **1.5 A Importância de se Avaliar o Professor de Língua Inglesa**

Mcnamara (2000) afirma que a avaliação é um *aspecto universal da vida em sociedade* e, portanto, existem aspectos do ato de avaliar presentes em diferentes contextos, como é o caso da avaliação feita a respeito de um aluno, por exemplo, e a avaliação feita por um gerente em relação a seu encarregado.

Na realidade, estamos a todo tempo avaliando e sendo avaliados. Cavalari (2009) cita o trabalho de Brown (1994), cujo pressuposto é o de que nós *avaliamos e fazemos julgamentos em virtualmente todo e qualquer esforço cognitivo que compreendemos*, como acontece quando lemos um livro, assistimos tv, conhecemos novas pessoas.

Vale ressaltar que o autor considera a visão supracitada como informal, por fazer uso de impressões e julgamentos intuitivos, pouco suscetíveis à quantificação. Por outro lado, a avaliação dita formal, segundo Genesee (2001), é guiada pela (i) definição de metas/propósitos, (ii) identificação e coleta de informações relevantes, (iii) análise e interpretação dessas informações e, por fim, a (iv) tomada de decisões. Embora esta seja passível à comprovação e à quantificação, ambas são suscetíveis ao subjetivismo.

Visto que existem diferentes termos em língua inglesa relacionados ao nosso conceito de avaliação, adotaremos uma discussão realizada por Cavalari (2009) a respeito das palavras *assessment, testing e evaluation*.

A autora utiliza os estudos de Brindley (2001) segundo o qual os termos *assessment* e *testing* podem ser utilizados de forma distinta, apesar de o último se referir, mais especificamente, ao desenvolvimento e à aplicação de instrumentos de verificação de aprendizagem, como testes e provas. Por outro lado, *assessment* é um termo que engloba métodos qualitativos de monitoração e registro da aprendizagem. No caso do conceito *evaluation*, temos a avaliação de um programa como um todo e não do que alunos aprenderam de forma individual. Assim, temos que a avaliação do MEC realizada em cursos de ensino superior do contexto nacional, trata-se de um exemplo de *evaluation*.

De acordo com Teixeira da Silva (2007), avaliar é agir eficazmente em um determinado tipo de situação, o que seria a competência aplicada do professor, segundo Almeida Filho (1993), apoiado em teorias, ou seja, baseado em sua competência teórica. A autora ressalta que, embora seja reconhecida como importante dentro do processo de ensino/aprendizagem de línguas, a avaliação ainda não tem sido um tópico bastante discutido dentro do contexto nacional.

Trazemos em nossa pesquisa a problemática da avaliação voltada ao professor de línguas. Visto que mudanças precisam acontecer também em relação a esse profissional, acreditamos que a *avaliação alternativa* seja, nesse caso, bastante coerente.

McNamara (2000) acredita que a *avaliação alternativa* vem enfatizar a necessidade de se atingir metas curriculares e de se estabelecer relações construtivas com o ensino e a aprendizagem. Este tipo de avaliação, conforme o autor supracitado, enfatiza a necessidade de a avaliação ser integrada com os objetivos do currículo e tem uma relação construtiva entre ensino e aprendizagem. Além disso, segundo o autor, as informações obtidas pela avaliação alternativa são fáceis de serem interpretadas e entendidas.

A implementação de um teste de proficiência em LI poderia, dessa forma, se caracterizar como um instrumento de avaliação alternativa, uma vez que levaria o profissional a buscar melhores qualificações para sua proficiência na língua-alvo.

Foram desenvolvidas, até o momento, algumas pesquisas que se preocupam, especificamente, com a avaliação da proficiência do professor de LI. No que diz respeito a testes de proficiência, Frederiksen & Collins (1989) afirmam que a *validade sistêmica* de testes deve ser definida da seguinte forma:

Um teste sistematicamente válido é aquele que induz o currículo do sistema educacional a mudanças instrucionais que levam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas que o teste se propõe a medir. A evidência da validade sistêmica seria uma melhoria naquelas habilidades após o teste estar implantando no sistema educacional por um determinado período de tempo. (1989, p.27)

Ao caracterizar os testes cujas finalidades devem ser específicas, como é o caso do exame EPPLÉ, elaborado para professores de LI, Elder (2001) afirma que um exame para finalidades específicas é aquele em que seu conteúdo e métodos são derivados de uma análise detalhada a respeito dos usos específicos da língua-alvo em determinadas situações, de forma que as tarefas e o conteúdo dos exames sejam representantes de situações de uso autêntico da língua.

A definição constante do Manual do Candidato do exame CELPE-BRAS, corrobora e complementa o acima citado: Um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. Esse tipo de exame não tem como objetivo “avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando

ou como essa língua foi adquirida. (MANUAL DO CANDIDATO DO EXAME CELPE-BRAS, p.3).

Scaramucci (2000) considera que esse tipo de avaliação tem um compromisso com o construto estabelecido para o exame, sendo que suas especificações são definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua.

Vale explicitar que consideramos relevante o trabalho de Nunan (1989), que define o termo *tarefa* a partir de uma visão interacionista. Sob esse ponto de vista, é aproximada à comunicação da sala de aula não só uma atividade interativa exterior ao contexto de ensino, como atividades realizadas no cotidiano, mas também atividades de percepção que englobem situações de uso da língua como instrumento de negociação e interpretação de significados.

O autor ainda afirma existirem cinco componentes que formam uma tarefa, sendo eles: os objetivos que se pretende alcançar; o insumo que se oferece ao aluno como ponto de partida; as atividades que geram interação; o contexto dentro do qual as tarefas são realizadas; o papel do aluno e o papel do professor.

Para Nunan (1989), uma tarefa é “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo enquanto sua atenção está focada no sentido e não na forma.” (p.10) Embora o autor defenda o uso de tarefas autênticas, que podem ser facilmente encontradas no cotidiano, fora da sala de aula, ele também acredita no valor de tarefas pedagógicas, que não são, necessariamente, repetidas no dia-a-dia, ou seja, não autênticas. Nunan distingue essas tarefas autênticas e pedagógicas por meio da terminologia “tarefas do mundo real” e tarefas pedagógicas.

As primeiras apresentam um caráter instrumental, uma vez que se busca repetir na sala de aula tarefas que os alunos precisam ou precisarão cumprir em seu ambiente de trabalho, por exemplo. Tais tarefas estão fortemente ligadas ao ensino de Língua Inglesa para Propósitos Específicos (*English for Specific Purpose – ESP*) além de caracterizarem as tarefas do exame EPPLE, que, de forma geral, fazem com que seus avaliados desenvolvam ações específicas do seu ambiente de trabalho, como seria o caso da correção de erros gramaticais de um texto, possivelmente escrito por um aluno.

Por outro lado, as tarefas pedagógicas possuem uma justificativa psicolinguística, e tem como objetivo principal estimular processos internos de aquisição. Nesse caso, os aprendizes executam tarefas que pouco provavelmente executariam fora da sala de aula. O autor defende ainda a ideia de que uma tarefa pedagógica pode contribuir para a realização de tarefas autênticas, como seria responder a questões de “verdadeiro ou falso” sobre um texto cujo tema é o oriente médio e, após realizar tal tarefa, obter maior facilidade na compreensão de um noticiário da televisão.

Acreditamos ser necessária uma avaliação que não apenas faça com que os candidatos utilizem a LI por meio de tarefas pedagógicas, mas que também os estimule no uso de estratégias linguísticas pertencentes a seu ambiente real de atuação. Dessa forma, apoiamos a implementação de um exame que ajude o professor a alcançar níveis de proficiência mais elevados, vinculando a prática de sala de aula e o uso da língua alvo.

Douglas (2000) afirma que

Um exame para fins específicos é aquele em que o conteúdo do exame e os métodos são derivados de uma análise de uso específico da língua-alvo em determinadas situações, de forma que as tarefas do exame e o conteúdo sejam representantes autênticos de tarefas na situação-alvo, permitindo por um lado, uma interação entre a habilidade linguística do candidato e o conhecimento do conteúdo de uma situação específica e por outro lado as tarefas do exame. Tal exame permite-nos fazer inferências sobre a capacidade do candidato em usar a língua em domínios específicos.



Acreditamos que professores de idiomas devam ser capazes de utilizar a língua em domínios específicos, de forma a atuar não só como falantes da língua, mas também como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, necessitando de habilidades específicas, como, por exemplo, a da metalinguagem e da paráfrase. Sendo assim, o EPPLE, ao se caracterizar como um exame para propósitos específicos, traz também, como cita Douglas (2000), conteúdo e tarefas que abordam situações autênticas de utilização da língua-alvo em contextos de sala de aula, por exemplo.

Vale ressaltar que existem características fonológicas, lexicais, sintáticas e semânticas em uma língua que são peculiares a determinada área de atuação como, por exemplo, no campo do Direito em que grande parte da terminologia é derivada do latim, o que faz com que os profissionais da área se comuniquem de forma que muitos outros falantes não possam compreender.

Bachman e Palmer (1996) e Douglas (2000) acreditam que exames para fins específicos são aqueles em que podemos avaliar tarefas autênticas na situação de uso da língua-alvo, o que permite ao candidato demonstrar sua habilidade em usar a língua em situações específicas de sala de aula, associada a estratégias e questões culturais.

Na área de avaliação, encontramos uma dicotomia entre a avaliação formativa e a avaliação somativa. A avaliação formativa caracteriza-se por um caráter processual, isto é, ocorre ao longo do desenvolvimento dos programas, dos projetos e dos produtos educacionais, permitindo que modificações sejam feitas durante o processo. Já a avaliação somativa é a aquela que se realiza ao final de um programa ou de uma atividade, possibilitando a reorientação necessária e tomada de novas decisões.

Para Haydt (1995), a avaliação formativa fornece informações tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de *feedback*. Estes mecanismos permitem, então, ao professor “detectar e identificar

deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo” (p.17).

Acreditamos que testes e exames de proficiência em LI sejam instrumentos de avaliação encontrados em contextos de avaliação somativa. A utilização desse tipo de avaliação, dentro de um contexto coerente de aplicação, associada a outros tipos de avaliação, pode garantir que sejam estipuladas metas a serem atingidas pelos aprendizes, o que pode servir, inclusive, como motivação para que os mesmos dediquem-se ao seus estudos, aos seus trabalhos.

Tais concepções nos mostram que a utilização de um instrumento como os exames de proficiência, considerados instrumentos da avaliação somativa, pode colaborar também para a avaliação formativa dos professores de LE, uma vez que motivaria a busca por níveis de proficiência linguística mais elevados e, conseqüentemente, atuações em sala de aula cada vez mais produtivas.

Sendo assim, levamos em consideração, neste trabalho, especificamente, a avaliação do professor de LI, realizada por meio de tarefas apresentadas em exames de proficiência, que gera efeitos retroativos positivos para ele mesmo, de forma a propiciar mudanças favoráveis a seu fazer pedagógico.

## **1.6 Testes e Exames de Proficiência**

Ao explicitar a diferença existente entre os termos teste de proficiência e exame de proficiência, citamos o fato de que um exame de proficiência em LE pode ser composto por vários testes, uma vez que estes se restringem à avaliação de uma habilidade específica na LE como, por exemplo, a habilidade de ler ou de escrever.

Como exemplificação, temos que o EPPLÉ é composto por dois testes, um de leitura e produção escritas e outro de compreensão e produção orais.

Adotamos a definição de teste de LE de McNamara (2000), que o considera como um “procedimento para coleta de evidências de habilidades linguísticas ou gerais do desempenho em tarefas planejadas para fornecer uma base de predições sobre o uso individual destas habilidades no contexto do mundo real<sup>5</sup>”.

O fato de muitos testes de proficiência em LE, abordados em nossa pesquisa, trazerem tarefas mais contextualizadas, com uma linguagem dita comunicativa e aproximada de contextos reais do uso de fala, fez-nos buscar literatura sobre testes de língua que concentrassem seus estudos no conceito de “testes orientados pelo uso” (SHOHAMY, 2001). Segundo a autora, muitos estudiosos abordam os testes não como eventos isolados, mas, sim, dentro de contextos sociais, educacionais e políticos.

Ao analisarmos testes já consagrados, devemos sempre levar em consideração algumas de suas importantes características: a habilidade linguística sobre a qual queremos fazer inferências, as características pessoais, o conhecimento do tópico e o esquema afetivo dos usuários (BACHMAN e PALMER, 1996). Segundo os autores, tais características podem influenciar tanto no uso da língua, quanto no desempenho no teste.

Em relação ao uso da língua, Bachman e Palmer (1996, p. 62) afirmam que dado teste pode envolver “complexas e múltiplas interações entre as várias características individuais dos usuários<sup>6</sup>”. Assim, devido à complexidade de tais interações, os autores

---

<sup>5</sup> *Procedure for gathering evidence of general or specific language abilities from performance on tasks designed to provide a basis for predictions about an individual's use of those abilities in real world contexts.*

<sup>6</sup> *complex and multiple interactions among the various individual characteristics of language users.*

postulam que a habilidade linguística, seja ela qual for, deve ser “considerada dentro de um *framework* interacional de uso da língua<sup>7</sup>”.

No que concerne as características dos indivíduos, são vários os dados que, segundo Bachman e Palmer (1996), podem tornar o desempenho em um teste de língua melhor compreendido. Como exemplo, podemos utilizar as características pessoais, o conhecimento do tópico e os domínios psicológicos envolvidos em um teste. Anchieta (2007) afirma, em seu relatório de Iniciação Científica, que fatores por ela chamados de extralinguísticos interferiam diretamente no desempenho de candidatos no teste TEPOLI, fatores esses como a ansiedade, o nervosismo e o não conhecimento-prévio do tópico em questão.

O conhecimento que os indivíduos testados possuem sobre um assunto abordado no teste deve também ser considerado, pois é ele que fornecerá a base da informação que permitirá ao sujeito “usar a língua com referência ao mundo no qual vive<sup>8</sup>” (BACHMAN e PALMER, 1996, p. 65). Dessa forma, uma tarefa cujo tópico seja relacionado à cultura específica de um povo pode prejudicar o desempenho do examinando, caso o mesmo não seja integrante deste grupo.

Concordamos com os autores, quando eles afirmam que o desempenho linguístico deve ser testado de um modo apropriado a cada situação particular, como, por exemplo, com propostas específicas (compreensão auditiva e/ou compreensão escrita, dentre outros) e para um grupo específico de usuários (professores de LE, aviadores, advogados, por exemplo). Assim, a existência de um exame para o professor de Língua Inglesa viabiliza uma avaliação específica para um dado público alvo.

McNamara (2000) afirma que a construção e o lançamento de um novo teste envolvem estágios preliminares, sendo eles: um estágio de esboço, um de construção, e

---

<sup>7</sup> *considered within an interactional framework of language use.*

<sup>8</sup> *use language with reference to the world in which they live, and hence is involved in all language use.*

um estudo-piloto antes que o teste seja finalizado. Apesar de tais etapas parecerem lineares, o autor reforça que o desenvolvimento de um teste envolve um ciclo de atividades, como a elaboração detalhada do mesmo, que envolve procedimentos sobre o conteúdo e sobre o seu método.

Com o nosso levantamento de dados, acreditamos estar contribuindo para a implementação do exame de proficiência para professores de LI, uma vez que participamos dos estágios preliminares de seu esboço e sua construção.

A determinação dos tópicos a serem abordados no teste implica uma visão sobre o construto do mesmo. Dependendo do construto, o domínio do teste é tipicamente definido em operacional, com um conjunto de tarefas práticas e do mundo real, ou abstrato, quando contém estruturas frequentes de gramática ou itens de vocabulário em um nível apropriado.

Quando discutimos a respeito de testes de LE, é importante que se considere também a sua validade. O termo validade, de acordo com Wielewicki (1997), é a característica mais importante de um teste de LE e refere-se ao significado e à relevância que atribuímos ao mesmo.

O autor reforça que a validação do teste é a investigação que fazemos das informações sobre os candidatos, construídas com base em seu desempenho, e abrange dois fatores: o entendimento de como o desempenho no teste pode ser usado para inferirmos o desempenho de dado critério e o uso de dados empíricos dos testes para investigar a fidelidade do que foi entendido e interpretado.

Segundo Wielewicki (1997, p. 57), “considera-se que um teste apresenta validade de conteúdo se seu conteúdo constituir uma amostra representativa e relevante das habilidades e estruturas de língua que o teste busca especificamente avaliar”. Em outras palavras, o teste deve avaliar aquilo que o elaborador deseja que ele avalie.

Como já discutimos anteriormente, acredita-se que muitos elaboradores de testes devam garantir que todo o conteúdo seja o mais próximo possível do uso real da língua (WEIR, 1993). Em outras palavras, os testes devem ser formados por tarefas que abrangem atividades reais de uso sob condições apropriadas, sendo importante a incorporação do maior número possível de situações reais de linguagem.

Outro aspecto que deve ser avaliado em um teste é a confiabilidade que ele apresenta. Melhor explicando, temos que, para ser válido, um teste precisa ser confiável. A confiabilidade consiste, assim, à estabilidade dos resultados obtidos em um teste quando ele é aplicado em ocasiões diferentes. Sendo assim, sem que haja mudanças no que se deseja avaliar, um mesmo teste deve apresentar resultados similares, caso seja aplicado em outro momento nos mesmos alunos.

Weir (1993) afirma que, para ser confiável, um teste precisa a) apresentar consistência no formato, conteúdo das questões e duração do exame; b) ter grau de familiaridade dos alunos com o formato do teste; c) apresentar fatores favoráveis, como a boa administração do teste, como as condições do local do teste (iluminação, assentos, isolamento acústico, dentre outros) e o modo como o professor ou responsável administra a aplicação; d) ter um bom corretor ou equipe de corretores. No caso de existirem diversos corretores, é necessário que sejam definidas medidas que garantam a consistência da correção, uma vez que, quanto maior a concordância entre os corretores, maior será a confiabilidade dos resultados.

O que temos visto atualmente é a busca por exames mais curtos e que disponibilizam o resultado com maior rapidez, como é o caso do *OOPT (Oxford Online Placement Test)*, sobre o qual discutiremos mais adiante. Vale ressaltar que não se pode colocar em risco a validade e a confiabilidade de um teste ao torná-lo mais curto, ignorando questões que o tornam válido e confiável. Como exemplo, podemos citar

aqueles exames constituídos unicamente por questões de múltipla escolha, que geralmente tem sua validade questionada (MORROW, 1981). No entanto, devido à alta praticidade, tais testes são bastante utilizados, principalmente pela consistência da correção e facilidade de administração, fatores esses inerentes a questões de múltipla-escolha.

Na mesma linha de raciocínio, compreendemos que um exame constituído por questões abertas pode ter alta validade, mas, por outro lado, apresentar falhas quando o assunto for a confiabilidade da correção. Caso não haja um direcionamento entre os corretores, poderão ocorrer ambiguidades na interpretação da pergunta. Assim, é possível falarmos de uma ‘tensão’ entre validade, confiabilidade e praticidade (MORROW, 1981).

Essa “tensão” parece sugerir, em alguns casos, uma relação inversamente proporcional entre determinadas características. Podemos citar o fato de um teste ser muito prático, por ser curto e fornecer resultados imediatos, mas ser, ao mesmo tempo, não confiável, uma vez que suas questões geram ambiguidades e seus corretores não são preparados. Aos elaboradores de exames cabe a responsabilidade de lidar com tal situação, buscando um equilíbrio que vá ao encontro dos objetivos de seus testes.

Ao discutirmos sobre características de testes e exames de proficiência em LE, surge-nos a necessidade de discorrer a respeito da validade de construto desses instrumentos de avaliação, em outras palavras, é preciso que se considerem algumas variáveis que podem influenciar direta ou indiretamente na elaboração de uma avaliação. Temos, dessa forma, que tais variáveis são denominadas *construto*. Em outras palavras, o construto de um teste será determinado de acordo com o que ele pretende avaliar, de forma que se caracterize como um indicador da habilidade que está em questão.

Sendo assim, para se adequar um teste ao seu construto, deve-se verificar se suas tarefas, de fato, apresentam o propósito de avaliar as habilidades estabelecidas. Para definirmos a natureza do termo construto, trazemos a seguinte citação, retirada do *Dictionary of Language Testing*:

(...) o traço ou traços que um teste pretende medir. Um construto pode ser definido como uma capacidade ou um conjunto de capacidades que estarão refletidas no desempenho de um teste, e sobre as quais poderão ser feitas inferências com base na pontuação do teste. Um construto é geralmente definido em termos de uma teoria; no caso da linguagem, uma teoria da linguagem. Um teste, então, representa uma operacionalização da teoria. Validação do construto envolve uma investigação do que um teste na verdade mede e tenta explicar o construto. (1999, p.31)

Temos, dessa forma, que um teste de proficiência para propósitos específicos deve apresentar um construto que aborde habilidades específicas, de forma que suas tarefas, de fato, avaliem tais habilidades. Ao pesquisarmos sobre os testes e exames de proficiência, verificamos que, em sua maioria, não é explicitado o construto da prova. O que obtivemos foram dados com base na análise das tarefas que compõem os testes e algumas de suas características.

Segundo Brown (2001), uma possível forma de se verificar a validade de construto de um teste é perguntando se esse teste utiliza o construto teórico da forma como foi definido em suas tarefas. Alderson (1997) e Brown (2001) afirmam que cada teoria contém construtos, ou seja, conceitos que são seus componentes principais e que derivam da teoria da habilidade a ser testada. Dessa forma, o construto que avalia a proficiência de aviadores é, com certeza, diferente daquele que avalia um público mais aberto.

Temos, assim, que a definição da natureza do construto é importante em um teste, pois construtos inadequados podem ocasionar inferências inadequadas, ao incluir,



por exemplo, um ou mais traços irrelevantes e/ou excluir outros fundamentais para os propósitos da análise.

Bachman e Palmer (1996, p.177) apontam três propósitos básicos para a definição de construto, sendo eles: servir de base para a pontuação do teste, servir de guia para o desenvolvimento do próprio teste e permitir que o elaborador e o candidato do teste demonstrem qual é a validade do construto e das interpretações dos resultados do teste que forem feitas. Sendo assim, quando se testa alguém, a intenção é estimar o conhecimento desse indivíduo em relação ao assunto abordado.

De acordo com Alderson (2000), o importante é saber que os construtos são abstrações que definimos para um propósito específico de avaliação. Tal definição pode ser focada em um ou mais aspectos da habilidade que sejam relevantes para o propósito do teste.

Dessa forma, acreditamos existirem complexas fases de elaboração que antecedem a implementação de um exame como o EPPL. Questões como a validade e a confiabilidade e o construto são indispensáveis para que bons resultados sejam alcançados. Vale ressaltar que, embora sejam citados vários exames de proficiência em nosso trabalho, conforme veremos mais adiante, reconhecemos o fato de que cada um deles possui suas peculiaridades e intuítos específicos.

## **1.7 A Sociedade Informatizada**

De acordo com a evolução social do ser humano, podemos perceber que os meios de comunicação têm sido cada vez mais ligados aos meios eletrônicos. Como um marco, temos o surgimento do telégrafo em meados do século XIX, que eletrificou a comunicação. A partir desse momento, encontramos novos artefatos eletrônicos que invadiram nosso trabalho, nossa casa e todo o mundo ao nosso redor.

O desenvolvimento científico tecnológico avança em muitas áreas do conhecimento humano, como, por exemplo, no transporte, nos lares, no progresso científico, na área acadêmica. Sendo assim, temos uma nova maneira de viver e uma nova forma de trabalhar que, quase sempre, está diretamente ligada e se mostra dependente dos meios eletrônicos e tecnológicos.

A realidade da sociedade informatizada requer um novo posicionamento do profissional moderno. Com o intuito de melhor desenvolver suas obrigações e de não perder seu espaço no mercado, o trabalhador tem a necessidade de se capacitar cada vez mais, pois as novas tecnologias alteram diretamente seu ambiente de trabalho.

Ainda que as afirmações supracitadas sejam generalizadas e referentes ao quadro social como um todo, o mesmo acontece nos contextos de ensino e aprendizagem de LI, que vem sendo informatizado cada vez mais e se compõe de atividades desenvolvidas à distância, síncrona e assincronamente.

O sistema de avaliação, como sabemos, é uma das vertentes que torneiam a aprendizagem de LE. Dessa forma, ela também deve ser transformada com o intuito de melhor se adaptar às novas tendências. A avaliação deve ser repensada para englobar as habilidades requeridas por um aluno que está inserido em um mundo informatizado, conectado.

A necessidade de os professores estarem inseridos no mundo contemporâneo, de novas tecnologias, está ligada ao ensino voltado para a realidade social. A interação com os artefatos tecnológicos é útil para que a comunicação autêntica aconteça. Sendo assim, profissionais da contemporaneidade necessitam do trabalho em grupo e aprendem, continuamente, novos processos e técnicas, para estarem capacitados à realização das suas tarefas. A interação com seus colegas e a busca por novas informações são relevantes a sua prática de sala de aula.

Ao discorrermos sobre o mundo contemporâneo, é preciso considerar o fato de que estamos inseridos na era da tecnologia, e a revolução tecnológica tem atingido a vida dos cidadãos como um todo. Um dos resultados dessa revolução, na área de ensino de línguas, é a tentativa de muitos profissionais se adequarem a essa nova geração, por meio de cursos especializados, palestras, conferências e, principalmente, por meio da própria prática pedagógica.

Ao relevar o contexto contemporâneo, tem-se, neste trabalho, o interesse maior de, dentre os testes levantados, analisar de forma mais detalhada aqueles que são realizados por meio da *Internet*, visto que o exame para professores de LI é desenvolvido, no Projeto EPPLÉ, também para ser aplicado por meio eletrônico.

O desafio que interliga pessoas de todo o mundo tem feito parte do nosso cotidiano e nos tem mostrado o quão necessária é a adaptação de todos profissionais à era da tecnologia. Vivemos um momento em que a praticidade, a comunicação e os artefatos oferecidos pela informática tem prendido a atenção de todos.

Mesmo com a explosão digital e a disseminação dos meios eletrônicos, uma questão que tem sido bastante discutida diz respeito à inclusão digital, visto que esta exige o uso de equipamentos, dinheiro, acesso à web, treinamento, dentre outras variantes. Pode ser considerado um processo complexo, ao considerarmos que vivemos

em um contexto Brasileiro de desigualdades econômica, social, cultural. Para que a inclusão digital de fato aconteça a todas as camadas da sociedade, estão sendo desenvolvidos diversos projetos que têm procurado combater a exclusão social, como é o caso dos telecentros, implantados pelas prefeituras e os diversos projetos promovidos por universidades, que fornecem não apenas equipamentos, mas também treinamento àqueles interessados. Um exemplo de projeto mantido por universidades é o Cidec (<http://www.cidec.futuro.usp.br/>), Centro de Inclusão Digital e Educação Comunitária da Escola do Futuro da USP.

Outras universidades possuem projetos de inclusão digital às comunidades locais como a Universidade Federal de São Carlos (SP), a Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade de Pernambuco, Universidade Federal do Paraná, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, dentre outras.

Acreditamos que, com a ascensão do mundo da tecnologia, grande parte dos profissionais, dentre eles o professor de LI, ainda que pertencentes a camadas sociais díspares têm procurado saídas para se inserir nessa nova tendência, que vem ganhando maior abrangência rapidamente.

Se levarmos em conta, especificamente, a questão da avaliação em meios eletrônicos, temos que esta nova forma de avaliar apresenta suas especificidades e é, em vários aspectos, bastante diferente da avaliação presencial. Exemplos de instrumentos de avaliação aplicados via web são os testes eletrônicos, as auto-avaliações, as discussões de fóruns e *chats*, os portfólios, os diários de atividades, dentre outras. Para que esses instrumentos sejam aplicados é preciso, inicialmente, desenvolver, no avaliado, sua autonomia, uma vez que, na maioria dos casos, ele será o principal responsável por sua aprendizagem.

Temos que a utilização de instrumentos de avaliação em meios eletrônicos tem se tornado cada vez maior, devido ao aumento do número de cursos oferecidos à distância e à incorporação dos meios eletrônicos, como o computador, nas aulas presenciais.

Garrison e Anderson (2003) discutem a utilização de instrumentos de avaliação em contextos de ensino e aprendizagem à distância. Eles apontam a participação dos alunos; as provas formais, os *reflection piece* (exercícios de reflexão e auto-avaliação), a contagem da quantidade de *postings* dos alunos, a utilização de *portfólio* como instrumentos que podem também ser aplicados em meios eletrônicos e podem contribuir para a avaliação dos alunos.

Melhor explicando temos que o *portfolio* é, segundo os autores supracitados, uma estratégia de avaliação que permite verificar a produção dos alunos a partir de seus objetivos de aprendizagem. Dentro desse *portfolio* podem estar contidas, por exemplo, notações dos alunos a respeito das contribuições de cada atividade efetuada.

Como todo instrumento de avaliação, os acima mencionados devem também ser analisados para que suas funções sejam, de fato, desenvolvidas. Em relação aos *postings*, por exemplo, os autores sugerem que investigações sejam feitas para verificar se tal instrumento: 1) Motiva, de fato, a participação dos outros alunos?; 2) Contribui regularmente para o desenvolvimento de diferentes estágios de cada unidade do curso?; 3) Cria um ambiente favorável para a aprendizagem?; 4) Apresenta iniciativa e disponibilidade para responder aos outros alunos? O professor pode acessar o progresso dos alunos frequentemente.

Segundo Rosa e Maltempi (2006), os instrumentos de avaliação em meios eletrônicos, trazem algumas vantagens em relação àqueles aplicados presencialmente, uma vez que, nos primeiros, o professor pode acessar o progresso dos alunos

frequentemente; os alunos podem monitorar seu próprio progresso, como acontece com os *portfolios*; o *feedback* pode ser instantâneo, como é o caso de alguns testes de proficiência, como o *Englisoft*, além de possibilitar o uso de artefatos tecnológicos.

Sendo assim temos que, tanto em ambientes de ensino presenciais quanto à distância, é possível a utilização de instrumentos de avaliação eletrônicos que, quando aplicados de forma coerente, podem contribuir, positivamente, para o desenvolvimento do aprendiz.

Discutiremos, a seguir, as peculiaridades de exames e testes de proficiência em LE, disponíveis formato eletrônico, com o intuito de melhor contextualizar as características dos exames por nós analisados.

## **1.8 Especificidades de Testes em Meios Eletrônicos**

De acordo com Douglas e Chapelle (2006), o método de um teste se consiste da maneira pela qual ele é apresentado, as várias tarefas que serão desenvolvidas, a forma por meio da qual elas são explicitadas e os procedimentos adotados para avaliar o desempenho do candidato.

Uma diferença bastante notável entre os testes eletrônicos e aqueles desenvolvidos na versão impressa é a que diz respeito a aspectos temporais e espaciais, relacionados ao local onde o teste é aplicado, à pessoa responsável por sua aplicação e ao tempo disponível para seu desenvolvimento.

Douglas e Chapelle (2006) atribuem a essas circunstâncias o nome de circunstâncias temporais e físicas<sup>9</sup>. Testes desenvolvidos em meios eletrônicos, de uma forma especial aqueles disponíveis na *internet*, podem ser bastante convenientes a seus usuários, uma vez que estes possuem a liberdade de escolher a data e o lugar onde irão realizar a prova.

Trazemos, a seguir, um quadro elaborado por Douglas e Chapelle (2006), e por nós traduzido, que apresenta algumas das vantagens e limitações oferecidas pelos testes desenvolvidos em meios eletrônicos:

---

<sup>9</sup> *Physical and temporal test circumstances* Circunstâncias temporais e físicas (tradução nossa).

Características do método	Vantagens do CALT <sup>10</sup>	Limitações do CALT
Circunstâncias físicas e temporais	CALTs podem ser aplicados em diferentes locais convenientes, em diferentes momentos, sem que haja a intervenção humana.	Segurança é uma questão primordial. Sendo assim, é preciso que os equipamentos sejam corretamente instalados e cadastrados.
Instruções	As tarefas e o <i>input</i> apresentados aos candidatos são padronizados e automáticos, para que não ocorra diferença entre os testes.	Diferentes níveis de instruções e dicas oferecidas por meio da tela, com diferentes artefatos lingüísticos utilizados para apresentar as instruções.
<i>Input</i> (insumo apresentado) e resposta esperada	Os artefatos da multimídia permitem que os diferentes <i>inputs</i> e suas consecutivas respostas sejam contextualizados, aproximando-se do contexto real de comunicação.	O <i>input</i> e as respostas são limitados pelos dispositivos tecnológicos disponíveis.
A interação entre o <i>input</i> e a resposta	Computadores podem adaptar o <i>input</i> de acordo com a resposta e as ações dos candidatos, possibilitando o surgimento de testes adaptados e de rápido <i>feedback</i> .	A interação é mais controlada no formato eletrônico do que em outros formatos e tem um custo maior.
Características da avaliação	O processamento natural da linguagem tecnológica permite uma avaliação automática e fiel das respostas complexas.	O processamento natural da linguagem tecnológica é de alto custo e é limitado, o que pode gerar problemas potenciais para a construção da definição e da validação do teste.

**Quadro (2): Características de métodos de testes e limitações dos CALT (p.23)<sup>11</sup>**

O candidato a um teste eletrônico pode, muitas vezes, escolher em qual língua receberá as instruções para o desenvolvimento das tarefas e em quais habilidades ele desejará ser testado. Nos casos em que os testes são aplicados em papel (PBT – *paper based tests*), as instruções devem ser lidas ou apresentadas espontaneamente por administradores que permanecem junto aos candidatos em salas específicas para a

<sup>10</sup> *Computer Assisted Language Tests.*

<sup>11</sup> *Table 2.1 Test method characteristics and CALT limitations*



aplicação da prova, locais onde a acústica possa contribuir para a boa compreensão auditiva dos candidatos.

Já no contexto dos CBT (*computer-based tests*) ou iBT (*internet based tests*) as instruções são apresentadas de forma consistente e igualitária a todos os candidatos, além de o tempo para o desenvolvimento de tarefas ser automaticamente controlado. Ainda em relação às variáveis de tempo e espaço encontradas nos CALT, podemos confirmar alguns dos seus pontos positivos, como ressalta Roever (2001)

Provavelmente, a maior vantagem logística do WBT (*web-based test*) é a flexibilidade de tempo e espaço. Apenas é necessário que se tenha um computador com a Web Browser e a conexão com a internet (ou o teste em um disco). Os candidatos podem realizar o teste quando e onde for conveniente e os elaboradores de testes podem compartilhar seus testes com colegas de todas as localidades do mundo e receber *feedback*. (ROEVER, 2001, p.88)<sup>12</sup> (tradução nossa)

Dessa forma, a partir do momento em que todos os candidatos recebem as mesmas instruções, o mesmo *input*, e possuem o mesmo tempo para o desenvolvimento das tarefas, eles têm a certeza de que não serão injustiçados, uma vez que o *input* será sempre padronizado e contextualizado, e também disporão do uso de figuras, gráficos, ferramentas de áudio, de vídeo, ou seja, instrumentos que visam a contribuir para o bom desempenho das atividades.

Um ponto ainda limitado na área de avaliação em meios eletrônicos é o que diz respeito a respostas complexas, elaboradas fora de um padrão estabelecido. Quando o examinado apresenta uma resposta complexa, o potencial de risco da validade da pontuação do computador não ser coerente é maior, pois o programa que atribui determinado conceito pode falhar ao pontuar uma resposta cujo sentido desconhece.

---

<sup>12</sup> Probably the single biggest logistical advantage of a WBT [Web-based Test] is its flexibility in time and space. All that is required to take a WBT is a computer with a Web browser and an Internet Connection (on the test disk). Test takers can take the WBT whenever and wherever it is convenient, and test designers can share their test with colleagues all over the world and receive feedback. (p.88)

Sendo assim, tem-se realizado investimentos para que sistemas eletrônicos de avaliação sejam cada vez mais elaborados e bons “entendedores” da linguagem humana.

De acordo com Douglas e Chapelle (2006), a avaliação realizada em testes de proficiência deve apresentar uma metodologia relevante, ou seja, os aspectos da linguagem que estão sendo avaliados devem ser bem definidos. Dessa forma, fica clara a necessidade de se ter acesso a artefatos tecnológicos que contribuam para essa avaliação.

Os autores supracitados concluem que as pessoas podem ser testadas mais rapidamente por meio do computador. Testes eletrônicos têm se tornado mais comuns e mais baratos. Eles são diferentes principalmente quando se diz respeito ao método por meio do qual o *input* é apresentado e a resposta é produzida, além da interação existente entre eles.

Características como *input* contextualizado, variedade de técnicas de respostas, adaptação ao computador e a soma de pontos automática têm possibilitado que testes eletrônicos avaliem diferentes aspectos de uso da língua em questão.

Um fator que vem sendo discutido a respeito dos testes em meios eletrônicos é o fator da ansiedade, acarretada também pela presença de uma máquina e não de um entrevistador humano. Embora candidatos possam ouvir ao conteúdo de um *listening* de um exame de proficiência apenas uma vez, seja qual for o formato do exame ao qual se submete, alguns candidatos ainda possuem a impressão de que, em meios eletrônicos, a ansiedade se torna maior devido ao distanciamento humano.

Além disso, o estranhamento com a máquina pode se manifestar de diversas formas. Uma delas seria o manuseamento dos comandos necessários ao desenvolvimento das etapas do exame, que pode prejudicar ou não o candidato, caso ele já seja familiarizado com os artefatos tecnológicos. E um segundo estranhamento seria

com o teclado do computador, visto que, caso o candidato não tenha habilidade satisfatória de digitação, ele poderá ser prejudicado em muitas tarefas, uma vez que, normalmente, o tempo é limitado, e muitas das atividades necessitam da digitação de dados.

Levando em consideração fatores como a inclusão digital e o domínio dos comandos de um computador, surge-nos uma pergunta: estaríamos excluindo aqueles professores brasileiros que não são incluídos digitalmente na sociedade, ao implementarmos um exame para professores em formato eletrônico?

Concordamos que a resposta seja negativa, uma vez que o Brasil, mesmo que ainda apresente muitos analfabetos digitais, encaminha para a globalização digital. As gerações mais antigas, buscam, cada vez mais, se adequar às necessidades do mundo moderno, enquanto que, as mais recentes já nascem “plugadas”, “conectadas” aos artefatos tecnológicos.

Acreditamos assim que, exames como o EPPLÉ, por meio da máquina e seus novos instrumentos, poderão adequar, cada vez mais, candidatos ao mundo real do cotidiano. Exemplo disso são as figuras utilizadas e a possibilidade de, na seção de *reading* do EPPLÉ, o candidato poder folhear o texto que está sendo lido, como o faria em um contexto presencial de estudo.

Dessa forma, reafirmamos que exames aplicados por meio da *internet* são priorizados em nossa pesquisa, uma vez que o exame para professores é disponível também no formato eletrônico, o que nos intriga a levantar aspectos de exames que também estão em fase de implementação nesse novo contexto.

Podemos afirmar também, que, de forma geral, as vantagens de testes e exames eletrônicos são diversas, dentre as quais podemos ainda citar a possibilidade de se adaptarem questões ao nível de proficiência de um candidato, com base em suas

primeiras respostas, com o intuito de se obter um teste mais personalizado; o fato de computadores oferecem uma diversidade de insumos multimodais, como texto escrito, som, imagens fotográficas e vídeos, que podem enriquecer tanto a autenticidade situacional dos insumos como das respostas dos candidatos.

Com base na teoria apresentada neste capítulo, embasaremos nossa pesquisa e iluminaremos a análise dos nossos dados. Apresentamos, a seguir, nosso capítulo de Metodologia de Pesquisa, que melhor esboça os caminhos por nós percorridos, os instrumentos utilizados e os métodos adotados para a análise dos dados.

**CAPÍTULO II**  
**METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo, abordaremos os pressupostos metodológicos que orientaram o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Como já mencionamos, utilizamos dois instrumentos de pesquisa em nossa coleta de dados: o levantamento de exames de proficiência em língua inglesa existentes no mercado e a aplicação de questionários a *stakeholders* da área de ensino e aprendizagem de línguas. Dessa forma, articulamos nosso estudo na perspectiva tanto do levantamento e análises de dados bibliográficos quanto dos questionários de pesquisa aplicados.

Para o levantamento de dados, adotamos a abordagem da análise documental. Tal análise se constitui de uma técnica presente em pesquisas de cunho qualitativo, seja de forma a complementar informações obtidas por outras técnicas, seja de forma a desvendar novos aspectos de um tema ou problema. (LUDKE & ANDRÉ, 1986)

O desenvolvimento de uma análise documental se inicia com a coleta de materiais e, na medida em que informações são colhidas, o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado. (LAVILLE & DIONE, 1999)

Dessa forma, nosso trabalho baseia-se na metodologia de coleta de documentos como material primordial, realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados autênticos. Ressaltamos que tais documentos podem ter como origem fontes primárias ou secundárias, escritas ou não.

Melhor explicando, temos que fontes primárias são aquelas retiradas de documentos, e secundárias aquelas que se baseiam em livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é identificada. Como fontes escritas, temos tanto as primárias quanto as secundárias. Complementarmente, aquelas não escritas dizem respeito a fotos, filmes e materiais audiovisuais.

Sendo assim, buscamos levantar os exames de proficiência em LI, organizando-os e interpretando-os segundo os interesses da nossa investigação.

De acordo com Minayo (1999), o processo de coleta de dados se divide em três etapas: 1ª) a pré-análise, ou seja, a escolha de documentos a serem analisados, juntamente com a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais; 2ª) a exploração do material escolhido e 3ª) o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação.

Essas etapas foram também desenvolvidas durante nosso trabalho, uma vez que, após selecionar os exames de proficiência, analisamos seus respectivos dados e lançamos mão de comparações.

Devido a tais análises e comparações, caracterizamos nossa pesquisa também como interpretativista, uma vez que lançamos mão de comparações e análises próprias tanto a respeito dos dados dos exames e testes de proficiência quanto dos questionários de pesquisa.

Segundo Moita Lopes (1994), na pesquisa de cunho interpretativista, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele. O pesquisador não pode contemplar a neutralidade porque os fatos sociais são vistos como indissociáveis da figura do pesquisador. Ele é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Mesmo que sua visão seja parcial, ela não pode ser excluída do processo. À visão do pesquisador, devem-se acrescentar outras para que a intersubjetividade se realize através da comparação das muitas vozes envolvidas na pesquisa. Acreditamos, dessa forma, envolver, durante a análise dos nossos dados, não apenas as diversas vozes que fazem parte do nosso trabalho, mas também a nossa própria voz, o nosso próprio entendimento.

Vale ressaltar que, embora sejam inúmeros os exames de proficiência existentes no mercado, somente alguns deles são mencionados em nosso trabalho. Porém, buscamos citar tanto exames consagrados internacionalmente quanto aqueles elaborados no Brasil, com o objetivo de apresentar aos nossos leitores exames que são encontrados no mercado, atualmente.

Para serem analisados com mais profundidade, escolhemos quatro dos exames, sendo eles o *Englisoft*, o *Santos Dummond English Assessment*, o TOEFL iBT e o OOPT.

O critério de seleção desses exames foi o de serem aplicados via *internet* e/ou de serem voltados a um público específico, como é o caso do *Englisoft*, cujo público são profissionais da área de tecnologia da informação. Tais critérios devem-se a duas características do EPPLE, a de ser direcionado a professores de LE e a de ser aplicado em formato eletrônico. Julgamos coerente o levantamento de exames com características que possivelmente se assemelhem ao nosso exame para professores.

Reconhecemos o fato de que o TOEFL e o OOPT são exames voltados a públicos abertos e contêm objetivos diferentes. Mas, ao mesmo tempo, acreditamos que a apresentação tanto de exames voltados para propósitos específicos quanto de exames voltados a públicos variados pode contribuir para a nossa coleta de dados, uma vez que ambos apresentam peculiaridades de exames de proficiência linguística cujo formato é eletrônico.

Uma estratégia por nós utilizada, para a melhor visualização e organização dos dados, foi a criação de quadros, que expõem os exames de forma clara e objetiva, colaborando para a comparação e análise dos dados.

Com o intuito de verificar alguns dos efeitos retroativos que os exames de proficiência possivelmente acarretam a seus candidatos, aplicamos um questionário de



pesquisa a profissionais diretamente ligados à área de formação de professores, para coletar dados sobre tais exames, suas características, sua repercussão no ambiente de ensino e aprendizagem de LI.

A primeira etapa da coleta consistiu na elaboração de um questionário para um estudo piloto, contendo dez perguntas abertas sobre testes de proficiência em LI. Este questionário foi aplicado a sete pessoas que atuam na área de ensino e aprendizagem de línguas, de uma cidade do interior paulista. O questionário do estudo piloto encontra-se a seguir:

---

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PILOTO

"UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

### QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores na cidade de São José do Rio Preto. Consiste em uma versão piloto de um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.

1. De acordo com sua experiência na área de ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês no Brasil, a quais testes de proficiência em língua inglesa, candidatos se submetem com maior frequência?  
  
( ) TOEFL ( ) FCE ( ) TOEIC ( ) IELTS ( ) Outros – quais?
2. Qual é, geralmente, o perfil dos candidatos a esses testes de proficiência em língua inglesa?
3. Qual/Quais habilidades é/são avaliada(s) com maior frequência nos testes?

Listening  Speaking  Structure  Reading  Writing

Outros – quais?

4. Você tem informações sobre contribuições e resultados de experiências de testes de língua inglesa aplicados em meios eletrônicos? Em caso afirmativo, quais são essas contribuições e como os testes aplicados em meios eletrônicos têm sido avaliados?
  5. Quais contribuições profissionais os candidatos geralmente têm após a realização de um teste de proficiência?
  6. Você teria críticas aos testes de proficiência de língua inglesa que conhece? Se afirmativo, quais críticas?
  7. Você conhece algum teste de proficiência que seja voltado especificamente a professores de língua inglesa?
  8. Gostaria de dar mais alguma opinião sobre os testes de proficiência em língua inglesa que conhece?
- 

As perguntas do questionário piloto foram baseadas na teoria estudada a respeito dos exames de proficiência em LE e, principalmente, nas nossas indagações sobre a repercussão que tais exames tem tido em nossa sociedade.

Com base nas respostas desse questionário piloto, aplicado a *stakeholders* (donos de escolas de idiomas, coordenadores de cursos de graduação, e professores de LI), elaboramos um segundo questionário, aplicado a profissionais da área de formação de professores de LI, referentes a todas as regiões do Brasil.

Sendo assim, enviamos, por meio de emails, questionários a apenas professores universitários do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, de Universidades Federais e Estaduais do Brasil, sendo elas de diferentes localidades. O intuito maior foi o de mapear opiniões de *stakeholders* da formação de professores, do

Brasil, a respeito das características dos exames de proficiência, inclusive sobre aqueles aplicados via *internet*.

As informações que temos a respeito dos nossos informantes são apenas aquelas que dizem respeito a sua área de atuação, no caso a de ensino e aprendizagem de LI em cursos de graduação, a instituição onde trabalham, seu endereço de email e algumas de suas publicações. Não tivemos acesso a informações pessoais ou de outra natureza a respeito dos nossos participantes.

É relevante esclarecer que entendemos *stakeholders* como aqueles indivíduos que fazem parte do sistema de ensino e aprendizagem de línguas e cujas atuações são decisivas ao sistema. Exemplo disso seriam os diretores de escolas e os coordenadores de cursos, dentre outros profissionais.

O termo em inglês *stakeholders* designa aquele a quem se confia o dinheiro de vários aposentados, até a definição de quais aposentados deverão receber ou não. Esse indivíduo é considerado alguém imparcial e de confiança, ou seja, que garante que os valores serão devidamente acautelados. Em nosso contexto, adotamos o termo para designar uma pessoa ou instituição que apresenta poderes e direitos de intervenção suficientes para estabelecer decisões no sistema de ensino e aprendizagem de línguas.

Sendo assim, nossos participantes, professores de LI em cursos de graduação, são por nós considerados *stakeholders* na medida em que possuem autonomia para fazer suas próprias escolhas em sala de aula, como é o caso de optar ou não pela aplicação de testes e exames de proficiência, o que interferirá diretamente no sistema de ensino.

Foram levantados, por meio de pesquisas na *internet*, e por meio do contato com colegas de trabalho, endereços eletrônicos de professores universitários de instituições federais e estaduais, os quais atuam na área de formação de professores de línguas em nosso país.

O critério de escolha dessas instituições foi o de abranger universidades bastante conhecidas e o de termos acesso a pesquisadores que vem contribuindo diretamente para o lançamento de publicações e de pesquisas em nossa área. Assim, enviamos correspondências eletrônicas a vinte e cinco contatos e, ao final da coleta, dez deles foram respondidos.

Para contextualizar a pesquisa aos nossos participantes, elaboramos dois textos de apresentação: um destinado à busca de contatos, em que foi solicitado o envio de endereços eletrônicos de possíveis profissionais da área que pudessem colaborar com a nossa pesquisa; e outro, viabilizando o contato direto com os profissionais que provavelmente responderiam aos nossos questionamentos.

Vale ressaltar que o retorno dos emails foi bastante difícil, uma vez que, mesmo após os terem recebido por duas vezes, alguns de nossos correspondentes não emitiam respostas.

Nesse contexto, na região Sudeste, temos dois participantes do estado de São Paulo, um de Minas Gerais (MG) e um do Espírito Santo (ES). Na região Sul, manifestaram-se os estados do Rio Grande do Sul (RS) e Paraná (PR). No nordeste, temos um questionário respondido da Bahia (BA) e, no norte do Brasil, um questionário do Pará (PA) além de dois no centro oeste, Brasília (DF) e Goiás (GO).

Esclarecemos que, nosso questionário não é composto por questões abertas, mas, sim, por vinte afirmações baseadas nas respostas dos questionários piloto, sobre as quais os participantes deveriam escolher umas das opções: [ 1 ] Concordo plenamente [ 2 ] Não tenho certeza [ 3 ] Discordo [ 4 ] Não reconheço a informação.

Vale explicitar que, para a elaboração das afirmações e dos quatro conceitos, tomamos por base a escala *Likert* que, segundo Rensis (1932), é um método de escala bipolar, que classifica uma determinada afirmação de forma positiva ou negativa.

De acordo com informações acessadas na página eletrônica da *Wikipedia*, a escala Likert é uma escala psicométrica usada comumente em questionários de pesquisa, de modo que o termo é frequentemente utilizado, alternadamente, como escala ou avaliação. Existem diferenças entre o uso da expressão “escala Likert” e o termo isolado “Likert” que se refere a cada item sobre o qual o entrevistado terá que atribuir uma opinião, ou seja, o entrevistado é convidado a utilizar cinco opções para classificar determinadas sentenças em níveis de sua concordância. As opções oferecidas pela escala Likert são as seguintes: 1. Discordo plenamente; 2. Discordo; 3. Não tenho certeza; 4. Concordo; 5. Concordo plenamente.

O mesmo acontece em nosso questionário de pesquisa, composto por vinte afirmações, classificadas por meio de cinco opções. Após preenchido o questionário, cada item pode ser analisado separadamente ou pode ser somado aos demais, criando grupos de itens que apresentam as mesmas opções da escala Likert.

Apresentamos, a seguir, nosso questionário de pesquisa, que será analisado no capítulo III desta dissertação.

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil.*

*Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado, que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

[ 1 ] Concordo plenamente. [ 2 ] Não tenho certeza.

[ 3 ] Discordo. [ 4 ] Não reconheço a informação.

- 1- [ ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.
- 2- [ ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.
- 3- [ ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.
- 4- [ ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.
- 5- [ ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- 6- [ ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência lingüística .
- 7- [ ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.

- 8- [ ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- 9- [ ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas de processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- 10- [ ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- 11- [ ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- 12- [ ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- 13- [ ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- 14- [ ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- 15- [ ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- 16- [ ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- 17- [ ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- 18- [ ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- 19- [ ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- 20- [ ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.
-

Ainda que seja limitado o número de questionários analisados, eles nos possibilitaram uma análise quantitativa correspondente a nove estados brasileiros, sendo que dois participantes são de São Paulo e um participante de cada um dos demais estados. Cada afirmação é ilustrada em gráficos que mostram os percentuais de cada opção da escala Likert.

Acreditamos, assim, desenvolver também, neste trabalho, uma análise de cunho quantitativo interpretativista, uma vez que abordamos números e percentuais dos questionários, além de lançar mão de interpretações e questionamentos a respeito de seus resultados.

Richardson (1999, p.70) afirma que a abordagem quantitativa:

(...) caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informação, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, como as mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.

O autor supracitado afirma ainda que, na pesquisa quantitativa, existe a intenção de precisão dos resultados, evitando a distorção de análises e interpretações. Embora não trabalhem de forma direta com dados numéricos, acreditamos fazer uso de percentuais e ilustrações que analisam nossos dados de forma quantitativa. Apresentamos o mapa abaixo como fonte de ilustração das regiões do Brasil das quais obtivemos dados para nosso questionário.





Uma justificativa por escolher as várias regiões do Brasil está no fato de que espera-se que o exame para professores de língua estrangeira EPPLÉ esteja disponível para todos os estados do Brasil. Sendo assim, elaboramos um mapeamento referente a diferentes regiões, na tentativa de coletar dados sobre as diferentes visões que os professores participantes possuem a respeito dos exames de proficiência, com o intuito de elaborar um panorama dessas visões, ainda que limitado.

A tentativa de aplicar um exame a professores de diversas partes do Brasil manifesta-se também por meio de seus próprios elaboradores que, além de residirem em diferentes regiões o Brasil, estão sempre participando das pesquisas e publicações da área de ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, ainda que limitada, nossa análise abrange opiniões de diversas regiões do Brasil, onde o sistema de ensino e aprendizagem de línguas também apresenta suas peculiaridades. Vale ressaltar, novamente, que o exame será direcionado a professores de LI, licenciados e habilitados nesta língua.

Os dados dos questionários encontram-se no capítulo III e são apresentados separadamente, de acordo com cada uma das afirmações que os compõem. Após a

análise individual de cada afirmação, apresentamos uma tabela que agrupa os resultados numéricos de todos os questionários.

Apresentamos, a seguir, o capítulo de análise dos nossos dados. Damos início a ela por meio da apresentação dos testes e exames de proficiência e suas comparações. Na sequência, apresentamos a análise dos questionários de pesquisa, lançando mão de comparações e cruzamentos com os dados dos exames e testes e proficiência.

**CAPÍTULO III**  
**ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### 3.1 Exames e testes de ILE

Apresentamos, neste capítulo, um levantamento de dados a respeito de testes e exames de proficiência em LI. Após a realização de uma pesquisa realizada por meio da leitura de livros, artigos e sites da *internet*, apresentamos alguns exames e testes de proficiência que puderam ser encontrados no mercado no período de tempo da nossa coleta de dados.

Sendo encontrados com relevante frequência em referências bibliográficas e em sites de divulgação, temos os exames da Universidade de Cambridge, sendo eles o KET (Key English Test), PET (Preliminary English Test), FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate in Advanced English), CPE (Certificate of Proficiency in English). Embora tais exames sejam de importância para o meio de ensino de línguas, por serem vastamente divulgados e aplicados com certa frequência, não os analisaremos mais a fundo, devido aos nossos critérios de seleção de análise, citados no capítulo “Metodologia de pesquisa”.

Podemos citar, também, o exame IELTS, criado pela UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate). O exame tem sido utilizado como instrumento de avaliação para o ingresso em instituições do Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, além de ser também aceito nos EUA e Canadá. De acordo com o site de divulgação ([www.britishcouncil.com](http://www.britishcouncil.com)), este exame é reconhecido por mais de quatro mil e quinhentas organizações mundiais.

No Brasil, instituições utilizam-se do IELTS para a dispensa de aulas e/ou concessão de créditos na disciplina Língua Inglesa, ingresso nos cursos de pós-

graduação, processos seletivos para concessão de bolsas de estudo, financiamentos e programas de intercâmbio internacional.

Dentre os exames encontrados, optamos por dar maior ênfase a três exames nacionais, sendo estes o *Logos*, o *Englishsoft* e o *Santos Dumont English Assessment*, e a dois exames internacionais, o TOEFL iBT (*Test of English as a Foreign Language – Internet Based Test*) e o OOPT (*Oxford Online Placement Test*).

Como já afirmamos anteriormente, o critério de seleção de tais exames são as possíveis similaridades que eles podem apresentar em relação ao EPPLE. Reconhecemos o fato de cada um conter seu construto e objetivos próprios, entretanto, de forma geral, algumas de suas características podem ser similares às aquelas encontradas no EPPLE. Similaridades como a de aparecerem em formato eletrônico e a de serem voltados a um público-alvo específico são aquelas por nós focalizadas.

### **3.2 Logos**

O primeiro exame por nós levantado foi o *Logos*, criado no Brasil, no ano de 2007, e projetado para avaliar a proficiência em LI de seus candidatos via *Web*. O *Logos* é indicado para avaliar candidatos que conviverão no mundo dos negócios, onde o domínio da LI tem sido exigido.

O *Logos* avalia a proficiência do candidato em gramática, vocabulário e compreensão de texto da língua-alvo, por meio de questões de múltipla escolha. Contém, ao todo, trinta questões, dez para cada habilidade, sendo que cada uma delas apresenta quatro opções de resposta. Característica interessante desse exame é a

possibilidade de ser aplicado por meio da *Internet*, além de restringir-se a um público específico. Contém as seguintes partes:

Gramática	10 questões de múltipla escolha
Compreensão de texto	10 questões de múltipla escolha
Vocabulário	10 questões de múltipla escolha

**Quadro (3): O exame de proficiência em LI Logos**

O exame Logos conta com um administrativo que permite enviar convites a possíveis interessados. Esses convites são enviados via *e-mail*. Cada candidato possui um *link* que dá acesso direto ao teste. O participante terá seu próprio *log-in* e sua própria senha.

Todo o sistema do Logos é criptografado para que exista maior segurança dos dados obtidos. Sendo assim, é um dos exames de autoria brasileira que, possivelmente, contribuiria para o desenvolvimento desta pesquisa de forma direta, visto que apresenta peculiaridades de exames para propósitos específicos, além de ser apresentado em formato eletrônico. Infelizmente, o site que disponibilizava as informações do Logos não se encontra na web e, dessa forma, não mais pudemos ter acesso aos dados do exame.

O que podemos afirmar é que existiu a tentativa de implementação de um exame voltado àqueles que atuam no mundo dos negócios e que foi disponível em formato eletrônico. Infelizmente, por não mais termos acesso aos seus dados, não podemos afirmar em qual fase de desenvolvimento ele se encontra ou se não mais está disponível

no mercado. Esta é uma prova do quão complexa é a fase de implementação e aceitação de um exame de proficiência voltado a propósitos específicos, que, possivelmente, não sucede a fases posteriores.

### **3.3 *Englisoft***

Outro exame de proficiência em LI de caráter nacional que estudamos é o criado pelo *Englisoft*, programa que certifica o conhecimento de inglês dos profissionais da área de Tecnologia da Informação (TI). Ele é uma iniciativa da BRASSCOM (Associação Brasileira das Empresas de Software) em parceria com o Governo Federal, e caracteriza-se como um programa de certificação de proficiência em inglês para aqueles que atuam no mercado de TI. A criação desse exame visa suprir a carência de profissionais de TI proficientes em LI, o que acaba por acarretar um obstáculo para a venda de serviços no exterior.

De acordo com o site da BRASSCOM, é consenso entre as empresas do ramo de Tecnologia da Informação a necessidade de um instrumento de avaliação de proficiência em LI específico para a área. Devido a tal necessidade, tomou-se a decisão de implementar um exame de proficiência que, atualmente, encontra-se em fase de divulgação e implementação. Temos, assim, a criação de um instrumento de avaliação em meios eletrônicos com propósitos não só pedagógicos, mas também profissionais.

Os informantes do site afirmam que se espera uma gradativa aceitação do certificado pelo mercado. Sendo assim, a BRASSCOM tem buscado estabelecer parcerias com entidades de ensino de idiomas, e com os Governos Federal, Estadual e

Municipal, além de terem disponibilizado para a rede pública de ensino profissionalizante o material de preparo para o exame.

De acordo com o programa, escolas de idiomas autorizadas podem aplicar o *Englisoft* a funcionários da área de Tecnologia da Informação e certificá-los em três níveis recomendados pela União Européia: Básico, Intermediário e Avançado, desde que passem pelo exame de certificação, que foi desenvolvido pela LINCA (Laboratório de Investigação de Novos Cenários de Aprendizagem).

As informações que apresentamos a seguir foram obtidas por meio de páginas eletrônicas e por meio de contatos com a própria LINCA, que, gentilmente, por meio de e-mails, disponibilizou-nos algumas informações sobre o exame, permitindo-nos, assim, a realização das seguintes análises e descrições.

Os descritores utilizados pelo *Englisoft* foram traduzidos e adaptados com base no documento “Common European Framework of Languages (CEF) levels A1, B1, C1”. Tal documento é descrito em páginas seguintes desta dissertação. Os quadros que se seguem apresentam os descritores das provas do *Englisoft*, disponíveis a todos os candidatos que se submetem ao exame. Seguem, primeiramente, os descritores gerais que contextualizam as provas *Englisoft* 1, 2 e 3. Tal quadro visa apresentar os propósitos de cada exame de forma geral, ou seja, em quais contextos e com quais propósitos as tarefas são apresentadas.



Tema	Programação	Negócios	Negociação
Descritores	Entende e utiliza expressões familiares básicas do universo das TICs bem como frases muito básicas destinadas a atender uma troca concreta e objetiva de informações. É capaz de perguntar e responder questões sobre atividades simples e cotidianas. Interage de uma maneira simples, desde que a outra pessoa fale devagar e com clareza e esteja preparada para ajudar. Escreve mensagens muito simples.	Entende os temas familiares do universo das TICs encontrados regularmente na documentação e registros da área e realiza uma troca genérica de informações sobre os mesmos. Produz textos de média complexidade sobre tópicos relacionados à área. Tende a lidar com uma boa parte das situações que podem surgir ao viajar por uma região onde a língua é falada e descrever experiências, acontecimentos e planos, bem como fornecer motivos e explicações breves.	Entende uma ampla variedade de textos longos e exigentes e reconhece o significado implícito. É capaz de expressar-se com fluência e espontaneidade sem muitas buscas por expressões. É capaz de utilizar a língua com flexibilidade e eficácia. Produz textos claros e estruturados sobre assuntos complexos.
Habilidades Avaliadas	Leitura, audição simples e escrita simples.	Leitura, audição, escrita, fala simples.	Leitura, audição, escrita, fala.

**Quadro (4): Retirado da página eletrônica de acesso aos testes do *Englisof***

Por meio da leitura do quadro acima, percebemos que o *Englisof* 1 é composto por caracterizações ditas simples, como “escreve mensagens muito simples” e “é capaz de perguntar e responder questões sobre atividades simples e cotidianas”. No *Englisof* 2, podemos notar uma caracterização mais complexa, como: “produz textos de média complexidade sobre tópicos relacionados à área”, além de que o contexto de uso da língua também vai se expandindo, pois, no segundo exame, não são explorados apenas interações cotidianas do mundo da TI, mas, sim, documentos, registros, situações de viagens. No último *Englisof*, de número três, cujo tema é negociação, de acordo com os descritores, avalia-se contextos mais complexos de comunicação. Como exemplo, temos a afirmação: “entende uma ampla variedade de textos longos e exigentes e reconhece o

significado implícito”. Além de uma maior complexidade, como a compreensão de significados implícitos, temos a informação de que o candidato deverá produzir textos claros e estruturados sobre assuntos complexos.

Não temos acesso a que nível exato de complexidade ou de simplicidade são esses mencionados nos descritores, o que podemos afirmar é que existe uma ascensão de contextos e habilidades exigidas que aparecem em ordem crescente nos três exames. Vale explicitar que, para obter a certificação final, é preciso que o candidato submeta-se e seja aprovado, com, no mínimo, sessenta por cento de aprovação em cada teste.

São apresentados, de forma mais específica, a todos aqueles que se submetem aos exames, os descritores dos testes de produção escrita e de produção oral. Os testes de produção escrita são os primeiros apresentados aos candidatos, logo no início de cada *Englisoft*. Dessa forma, somam-se três testes de produção escrita, ao final do processo de avaliação.

Por outro lado, o teste de produção oral é o último a ser executado, uma vez que o candidato apenas se submeterá a ele caso tenha sido aprovado em todos os demais. É realizada uma entrevista por meio do telefone, que é agendada de acordo com as possibilidades do candidato. Além de serem discutidas, durante a entrevista, questões que permeiam o mundo da TI, ao iniciar o teste, o entrevistador também aborda temas pessoais e profissionais a respeito dos candidatos. Não tivemos acesso a como são as tarefas do teste e nem ao seu tempo de duração. Sendo assim, averiguamos a existência da avaliação da proficiência oral no *Englisoft*, sendo ela voltada a propósitos específicos, ou seja, a possíveis contextos comunicativos do mundo da Tecnologia da Informação.

Seguem os descritores do teste de produção escrita:

Produção Escrita	
A	Comunica-se muito bem: as imprecisões, se ocorrem, não afetam a comunicação; tudo que foi escrito pode ser clara e prontamente compreendido.
B	É capaz de comunicar-se: as imprecisões por vezes afetam a qualidade, mas não a clareza do texto; a mensagem geral é transmitida.
C	Comunica-se mal: as imprecisões dificultam a compreensão; a clareza da mensagem é afetada pela falta de conhecimentos essenciais de estrutura.
D	Não se comunica: as imprecisões impedem a compreensão; falta conhecimento básico.

**Quadro (5): retirado da página eletrônica de acesso aos candidatos do *Englisoft***

As qualificações A, B, C, D são baseadas naquelas indicadas no Quadro Comum Europeu, com algumas adaptações. Da mesma forma que ocorre nos descritores acima mencionados, os descritores de produção escrita são bastante generalizados e, por vezes, ambíguos.

O que notamos é a qualificação decrescente de A à D. No nível A, temos caracterizações como “comunica-se muito bem”, em B temos “é capaz de comunicar-se”, em C “comunica-se mal” e em E “não se comunica”. Interessante notar a caracterização de impossibilidade de compreensão atribuída ao nível D, visto que, de acordo com o descritor, as imprecisões impossibilitam a compreensão. Dentro dessa escala, os níveis C e D são de reprovação, enquanto que o A e o B são os de aprovação.

Os descritores da produção escrita e os da produção oral são bastante semelhantes. A frase que inicia cada integrante da escala é praticamente a mesma, apenas são trocados os verbos “comunicar” por “interagir”. Nas escala A da produção oral temos “interage muito bem”, na B “é capaz de interagir”, na C “interage mal” e na D “não interage”. Notamos que os níveis de aprovação de *Englisoft* são aqueles em que os candidatos comunicam-se ou muito bem ou simplesmente são capazes de se

comunicar. Por outro lado, os níveis de reprovação são aqueles em que o candidato não se comunica ou se comunica de forma não satisfatória, prejudicando a interação. Segue o quadro com os descritores da Produção Oral.

Produção Oral	
A	Interage muito bem: há um fluxo natural de comunicação; as imprecisões do falante, se ocorrem, não afetam a comunicação; compreende prontamente tudo que é dito.
B	É capaz de interagir: embora as imprecisões por vezes afetem o fluxo natural da comunicação, o falante encontra meios de transmitir a mensagem; consegue compreender solicitando, quando necessário, repetição ou esclarecimento.
C	Interage mal: as imprecisões afetam o fluxo de comunicação; pode haver falta de conhecimento, flexibilidade e/ou persistência para transmitir a mensagem; demonstra dificuldade para compreender o que é dito.
D	Não interage: as imprecisões impedem a compreensão; praticamente não compreende o que é dito.

**Quadro (6): retirado da página eletrônica de acesso aos candidatos do *Englisoft***

Embora a avaliação aconteça, com a existência de descritores e critérios de pontuação, não se tem certeza sobre quais aspectos de proficiência estão sendo avaliados, e nem a proficiência de qual candidato está em questão, uma vez que o candidato pode ter acesso a fontes de pesquisas que lhe ajudem na realização do exame e, até mesmo, contar com a ajuda de outras pessoas, que, possivelmente, podem realizar o exame no lugar do suposto candidato, visto que não existe fiscalização, limite de tempo, e local específico de aplicação.

Ao discutirmos a estrutura do *Englisoft*, temos que ele é dividido em seis testes, sendo o primeiro de *writing*, o segundo e o terceiro de *reading*, o quarto e o quinto de *listening* e o sexto de *structure*.

No teste de *writing*, o candidato deve escrever um e-mail, sendo que, para contextualizar a tarefa, a tela do computador aparece também em formato eletrônico de e-mail. Não há limite de tempo e de linhas nesta seção, ou seja, o candidato disponibiliza do tempo que lhe for necessário e apenas conclui o teste após clicar na opção “finalizar”. Ao terminá-la, ele poderá realizar o próximo teste, sem ser notificado sobre qual foi seu desempenho na produção escrita.

O mesmo não acontece com as demais seções, uma vez que os testes de *Reading*, *Listening* e *Structure* só acontecem caso o candidato tenha alcançado pontuação mínima de sessenta por cento nos testes anteriores. Caso o avaliado queira voltar às páginas de instruções da seção, deverá, primeiramente, salvar sua produção a qual, após salva, não mais poderá ser alterada.

O segundo e o terceiro testes correspondem ao *reading* em que dois textos sobre tecnologia são apresentados. Após ler o primeiro, o candidato tem acesso a cinco questões de múltipla escolha que, após salvas, não mais poderão ser alteradas. O candidato tem disponível o tempo que lhe for preciso, além da liberdade de voltar ao texto no qual as questões são baseadas quantas vezes forem necessários. O segundo teste apenas será apresentado caso o candidato obtenha rendimento mínimo de sessenta por cento no primeiro. Vale ressaltar que o segundo teste de *reading* possui a mesma estrutura, ou seja, apresenta um texto sobre TI, sucedido de cinco questões de múltipla alternativa.

A estrutura se repete nos testes de *listening*, em que existem duas amostras de áudio, com cinco questões de múltipla escolha correspondentes a cada uma delas. Após ouvir a primeira amostra, o avaliado clica na opção “questões” e responde a um total de cinco questões. Caso ele obtenha rendimento mínimo de sessenta por cento, ser-lhe-á

permitido o acesso ao segundo teste de *listening*, também com cinco questões. Vale ressaltar que o candidato poderá ouvir as amostras no máximo quatro vezes, sem limite de tempo imposto para a finalização dos testes, sendo que tal seção apenas é finalizada quando se clica na opção “finalizar”.

O último teste, sobre qual o avaliado poderá ter acesso caso tenha sido aprovado nos anteriores, faz referência à estrutura da língua, ou seja, são abordados aspectos gramaticais, com questões contextualizadas no mundo da Tecnologia da Informação. Contendo dez questões de múltipla escolha, tal teste finaliza a avaliação eletrônica do *Englisoft*.

Após ser aprovado nos seis testes supracitados, o candidato deverá se submeter a um teste de *speaking*, que consiste em uma entrevista pelo telefone cujos assuntos abordados também giram em torno do mundo da TI. Segundo informantes da LINCA, além de tais assuntos, são questionados também aspectos pessoais e profissionais dos candidatos. Embora não tenhamos acesso a informações mais específicas sobre tal teste, podemos afirmar que ele é o último a ser realizado durante o processo de certificação, sendo assim, um dos constituintes do exame. Depois desta última fase, o candidato poderá receber sua certificação *Englisoft*. Segue o quadro que ilustra a estrutura do *Englisoft*.

<i>Englisoft 1</i>	<i>Writing</i> (e-mail)	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões
<i>Englisoft 2</i>	(e-mail)	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões
<i>Englisoft 3</i>	(e-mail)	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões	5 questões

**Quadro (7): A estrutura do *Englisoft***

Como pudemos averiguar, os três exames, *Englisoft 1*, *Englisoft 2* e *Englisoft 3*, apresentam a mesma estrutura, sendo que, como discutido, entre eles são alterados o assunto e a complexidade de suas questões, inclusive na produção escrita.

Dentre os aspectos a serem discutidos sobre o *Englisoft*, ressaltamos aquele que diz respeito à liberdade de seus candidatos, uma vez que após finalizar um teste e ser aprovado, o avaliado poderá realizar o próximo quando lhe for conveniente, o que possibilita o acesso a diversas fontes de pesquisa. Tal característica tem se tornado cada vez mais comum em testes e exames em meios eletrônicos. Embora essa característica atenda a algumas necessidades dos candidatos, como a disponibilidade de tempo, temos que a confiabilidade do exame pode ser questionada, uma vez que diversas fontes podem ser consultadas e mais de um indivíduo poderá ter acesso ao mesmo exame. Não se tem o controle de quem, de fato, executa a prova.

Outro aspecto que propicia ao bom rendimento dos candidatos é o não limite de tempo estipulado durante cada teste, sendo que o candidato poderá responder as questões no tempo que lhe for necessário, não se sentindo, dessa forma, pressionado. Ao mesmo tempo em que é positiva a liberdade que o candidato obtém ao realizar o exame, podem ser questionados os propósitos da avaliação, uma vez que é possível a utilização não apenas do conhecimento que o candidato já possui, mas também daquele que ele pode pesquisar, estudar no momento do exame.

Outra questão seria a uniformidade da estrutura do *Englisoft*. Ou seja, os testes de *reading*, *listening* e *structure* consistem de questões de múltipla escolha, não havendo nenhum outro tipo de tarefa. Concordamos que as questões de múltipla escolha podem atuar como bons instrumentos de avaliação, bastante práticos, mas, ao mesmo tempo, acreditamos que a implementação de diferentes tipos de tarefas pode contribuir

para a confiabilidade dos resultados do exame. Com a utilização de apenas um tipo de tarefa, impede-se que outros aspectos da proficiência sejam avaliados por meio de diversos instrumentos.

O que podemos afirmar é que, embora o exame *Englisoft* seja bastante diferente do EPPLE, com propósitos diferentes, a iniciativa da BRASSCOM vem de encontro com a nossa iniciativa, ou seja, a de melhor capacitar os profissionais da área, por meio de um exame específico, visando a utilização de tarefas a serem desenvolvidas em contextos específicos de comunicação. Em nosso caso, buscamos o aprimoramento da proficiência linguístico-comunicativa dos nossos professores que contribuam para o desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem de LI, por meio de um exame também específico, mas com características diferentes do *Englisoft*.

### **3.4 Santos Dumont English Assessment**

O terceiro exame de caráter nacional, voltado a um público específico, é o *Santos Dumont English Assessment*. O exame tem como público específico pilotos da ANAC (Agência Nacional de Aviação Civil), que participam de vôos internacionais. Acredita-se que, para obter um bom desempenho linguístico-comunicativo em vôos internacionais, os pilotos devam apresentar níveis de proficiência que lhes possibilitem comunicar na LI, desenvolvendo ações específicas de sua área.

Uma forma de incentivar esses pilotos a alcançarem níveis de proficiência mais elevados, foi a implementação do *Santos Dumont English Assessment*, composto por duas fases: o *Pre-Test* e o *Proficiency Test*. Em ambos os testes, os tópicos abordados



são relacionados ao universo da aviação. Os dados que serão apresentados a seguir foram retirados do site ([www.anac.gov.br](http://www.anac.gov.br)).

Comunicações radiotelefônicas entre pilotos de aeronaves, controladores de tráfego aéreo e operadores de estações aeronáuticas requerem o uso das fraseologias padronizadas e exigem facilidade para alcançar entendimento mútuo através do uso de habilidades linguísticas apropriadas.

Tendo em vista alcançar maior segurança na aviação civil, a Organização de Aviação Civil Internacional (OACI), em seu Anexo 1, dita normas sobre a proficiência linguística de pilotos, controladores e operadores de vôos.

A partir do mês de março, do ano de 2008, passaram a ter averbada, em seus Certificados de Habilitação Técnica, a proficiência linguística em inglês, obtida por meio da realização do exame.

O *Pre-Test* é a primeira etapa do processo de avaliação e pré-requisito para que o candidato possa realizar a segunda fase. Ele é aplicado por meio do computador e constitui-se de duas seções: a de compreensão oral e a de compreensão escrita.

No que condiz à compreensão oral, são encontradas dezesseis questões, sendo, por meio delas, abordados conhecimentos de fraseologia, situações emergenciais e diferentes “sotaques”. Já a compreensão escrita, composta por quatorze questões, abrange tópicos de vocabulário, gramática e funções de linguagem.

São apresentadas, no site da ANAC, algumas instruções dirigidas aos candidatos que se submeterão ao *pre-test*, sendo elas: 1- O candidato deverá se apresentar no local de exame com no mínimo quinze minutos de antecedência. 2- O candidato deverá apresentar, como documento oficial, seu Certificado de Habilitação Técnica (CHT). 3- É proibido o uso de quaisquer instrumentos eletrônicos durante o exame, tais como aparelhos celulares, gravadores, etc. 4- Não é autorizado escrever durante as provas,

portanto, não é necessário apresentar materiais como caneta, lápis, borracha e papel. 5- A duração da prova é de até trinta minutos para um total de trinta questões. O candidato não poderá retornar às questões anteriores. O tempo disponibilizado para a conclusão da prova deverá ser administrado pelo candidato, inclusive na parte oral. 6- O resultado do *pre-test* será impresso após a conclusão da entrevista oral. 7- Caso o candidato queira submeter um recurso ou expressar sua opinião, deverá enviar um *e-mail* para o endereço eletrônico: [proficiencia.linguistica@anac.gov.br](mailto:proficiencia.linguistica@anac.gov.br).

Com o intuito de ser aprovado e proceder à etapa seguinte, a submissão ao *proficiency test*, o candidato deverá obter ao menos onze acertos na compreensão oral e dez acertos na compreensão escrita. Caso tal pontuação não seja alcançada, o candidato poderá se submeter ao teste após trinta dias.

Como podemos perceber, no *pre-test*, realizado em meios eletrônicos, é imposto um limite de trinta minutos para a realização de trinta questões de múltipla escolha, o que equivale a um minuto por questão. Dessa forma, o candidato poderá organizar seu tempo da forma que lhe for conveniente. Tal característica se assemelha ao EPPLE, visto que este também estipula um limite de tempo para a realização de seus testes. Fato interessante é a impossibilidade de o candidato retornar a questões já respondidas, o que se difere ao *Englisof*, em que é permitido refazer dada questão, caso a mesma não tenha sido salva.

Outro aspecto que nos chama atenção é o de não ser permitido o uso de canetas e nem a realização de anotação durante o teste. Tais situações podem gerar inibição no candidato, uma vez que, ao escrever notas importantes sobre questões, áudios e textos, o candidato pode se sentir mais confortável e confiante, pois faz uso de um instrumento que lhe é familiar.

O *Pre-test*, embora contenha apenas um tipo de tarefa, questões de múltipla escolha, e avalie, de forma mais direta, duas habilidades linguísticas, vem atuar como uma fase introdutória do exame, uma vez que, no *Proficiency Test*, outras tarefas são apresentadas. Os locais onde o teste eletrônico acontece são credenciados à ANAC, ou na própria ANAC, com máquinas devidamente equipadas. A data da prova é também denominada pela ANAC, de acordo com a demanda pelo exame. O resultado do *Pre-test* é entregue ao candidato, logo após a realização do mesmo, e sua validade é de seis meses.

O *Proficiency Test* é a segunda fase do processo de avaliação e apresenta-se em formato de papel. É composto por uma entrevista oral, subdividida em quatro partes: *Warm-Up*, *Problem-Solving*, *Emergency Situations* e *Aviation Topics*. Para que possamos obter uma visão mais específica do teste, discutiremos, a seguir, de forma mais detalhada, a respeito de cada uma de suas subdivisões.

São também apresentadas algumas orientações aos candidatos que foram aprovados para a segunda etapa do exame, ou seja, o *Proficiency Test*, sendo elas: 1- O candidato deverá se apresentar no local de exame com no mínimo quinze minutos de antecedência. 2- O candidato deverá apresentar como documento oficial seu Certificado de Habilitação Técnica (CHT). 3- A entrevista será executada somente em língua inglesa, não sendo permitido o uso de qualquer outro idioma. 4- É proibido o uso de quaisquer instrumentos eletrônicos durante a entrevista, tais como aparelhos celulares e gravadores 5- Não é permitido escrever durante as provas, portanto, não é necessário o uso de materiais como caneta, lápis, borracha e papel. 6- A duração do teste é de até cinquenta minutos. 7- O resultado estará disponível no site da ANAC após dez dias da execução da prova e o candidato poderá ter acesso ao formulário de avaliação contendo os níveis atingidos em cada uma das áreas e comentários gerais. 8- Caso o candidato

queira submeter um recurso ou enviar opiniões, deverá enviar um *e-mail* para o endereço eletrônico: [proficiencia.linguistica@anac.gov.br](mailto:proficiencia.linguistica@anac.gov.br).

A primeira etapa do teste, denominada *Warm-Up*, tem a duração de cinco minutos. Nela, os candidatos devem responder a algumas questões voltadas à sua experiência profissional e ao seu ambiente de trabalho, onde funções específicas são requeridas. O intuito maior dessa entrevista é o de fazer com que os candidatos se sintam mais confortáveis, criando uma atmosfera favorável ao uso da LE. Acredita-se que, ao falar sobre assuntos comuns a seu dia-a-dia, o entrevistado poderá fazer uso da língua de forma mais natural e confortável. Ressaltamos que tal tarefa se assemelha à primeira tarefa do *speaking* do EPPL, em que, por meio de uma entrevista oral, em LI, o candidato é questionado a respeito de sua vida profissional.

A segunda etapa, denominada *Problem-Solving*, tem a duração aproximada de dez minutos. Nesse momento, o candidato ouve elocuições relativas a situações inesperadas ou emergenciais, referentes a possíveis acontecimentos de um voo e, em seguida, deve relatar o que ouviu. Em um segundo momento, é preciso que o avaliado interaja com a gravação, de forma que confirme as informações ouvidas e solucione possíveis “mal-entendidos”.

É permitido que a gravação seja ouvida duas vezes. O candidato que optar por escutar a gravação as duas vezes não será penalizado, entretanto, terá de apresentar suas impressões sobre o que ouviu em ambos os momentos. Entendemos que, nessa etapa, é avaliada a competência linguística que o candidato tem ao parafrasear, apresentar instruções ou sugestões e identificar e solucionar informações mal compreendidas.

Encontramos, dessa forma, atividades comunicativas que levam o falante a fazer uso da língua-alvo de forma a se inserir, ainda que artificialmente, em diálogos que são específicos de seu ambiente de trabalho, ou seja, que lhes são familiares.

Acreditamos que a familiaridade com os assuntos abordados e o conhecimento prévio que os avaliados apresentam devem ser fatores favoráveis em situações de avaliação como essas, uma vez que, ao ser proibido de escrever anotações e pressionado pelo limite de tempo, o candidato acaba por necessitar de uma preparação prévia, que lhe ajude a encarar tal posição de avaliado.

No que diz respeito à terceira etapa, denominada *Emergency Situations*, temos que o candidato dispõe de dez minutos para sua execução. São ouvidas duas situações de emergência, sendo que o candidato deve relatar aquilo que ouviu ao examinador e responder a questões referentes a tais situações.

Em um segundo momento, ele compara as emergências identificadas em relação ao grau de seriedade que apresentam e suas possíveis soluções e formas de prevenção. Temos aqui a avaliação da competência de identificar e compreender situações reais de trabalho, além da possibilidade de opinar sobre elas.

A última etapa, denominada *Aviation Topics*, tem a duração aproximada de dez minutos. Nela, são descritas uma ou mais fotos ou figuras. Nesse momento, examinador e examinado discutem a respeito da situação exposta na imagem, inferindo, avaliando, utilizando argumentos e comparando possíveis ocorrências. O intuito maior é o de avaliar a competência do candidato ao relatar suas opiniões, descrições e explicações. Temos aqui mais uma similaridade ao teste oral do EPPLE, uma vez que este também traz uma tarefa referente à descrição e comparação de figuras.

Apresentamos, a seguir, o quadro de número oito, que ilustra a estrutura do *pre-test*.

<i>Pre-test</i>	<i>Warm-Up</i> (5 minutos)	<i>Problem Solving</i> (10 minutos)	<i>Emergency Situations</i> (10 minutos)	<i>Aviation topics</i> (10 minutos)
-----------------	-------------------------------	--	---	--

**Quadro (8): A estrutura do *pre-test***

Em relação aos examinadores, temos que o piloto poderá ser avaliado por mais de um examinador. A interação entre eles é gravada, para posterior análise da produção oral obtida pelo candidato. O resultado do exame, como afirmamos anteriormente, é divulgado após dez dias da realização do *Proficiency Test*.

Sendo assim, as habilidades avaliadas no *Proficiency Test* são: a pronúncia, a estrutura gramatical, o vocabulário, a fluência, a compreensão e a interação oral. A avaliação acontece com base nos descritores holísticos e na escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI (Organização de Aviação Civil Internacional). Segue abaixo a escala de níveis de proficiência:

NÍVEL	PRONÚNCIA (utiliza um dialeto e/ou sotaque inteligível para a comunidade aeronáutica)
Expert 6	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação, embora possivelmente influenciados pela língua materna ou variação regional, quase nunca interferem na facilidade de compreensão.
Avançado 5	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação, embora influenciados pela língua materna ou variação regional, raramente interferem na facilidade de compreensão.
Nível Operacional 4	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são influenciados pela língua materna ou variação regional, mas apenas algumas vezes interferem na facilidade de compreensão.

**Quadro (9): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

Podemos perceber que os descritores do *Proficiency Test*, em comparação aos descritores do Englisoft, são apresentados de forma mais detalhada. Notamos que as sentenças que descrevem cada um dos níveis se repetem, sendo que os advérbios produzem a diferenciação de sentido.

Temos nesta primeira tabela que, no nível *expert*, pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são possivelmente influenciados pela língua materna, embora tal interferência quase nunca atrapalhe a compreensão. Já no nível avançado, pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são interferidos pela língua materna, o que raramente atrapalha a compreensão. No nível operacional, pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são influenciados pela língua materna e algumas vezes atrapalham a compreensão.

Segue o quadro com a escala de níveis de proficiência condizente à estrutura.

NÍVEL	ESTRUTURA (aspectos gramaticais relevantes e padrões estruturais das frases são determinados pelas funções da linguagem apropriadas à tarefa)
Expert 6	Aspectos gramaticais básicos e complexos e padrões estruturais das frases são constantemente bem controlados.
Avançado 5	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases são constantemente bem controlados. Esforça-se para usar estruturas complexas, mas com erros, o que algumas vezes interfere no significado.
Nível Operacional 4	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases são usados com criatividade e são geralmente bem controlados. Erros podem acontecer, particularmente em circunstâncias não usuais ou não esperadas, mas raramente interferem no significado.

**Quadro (10): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

Em relação à estrutura, temos que, no nível *expert*, os aspectos gramaticais básicos e complexos e as estruturas das frases são constantemente bem controlados. Já no nível avançado, ao utilizar estruturas mais complexas, o falante pode apresentar erros que algumas vezes interferem no significado. No nível operacional, aspectos

gramaticais básicos e padrões estruturais da língua são geralmente bem controlados e erros podem acontecer. Fica clara, por meio das descrições, a ordem decrescente dos níveis, caracterizadas, primordialmente, pelos advérbios.

Segue o quadro com a escala de níveis de proficiência condizente ao vocabulário.

NÍVEL	VOCABULÁRIO
Expert 6	A riqueza e precisão do vocabulário são suficientes para comunicar-se efetivamente em uma grande variedade de tópicos familiares e desconhecidos. O vocabulário é idiomático, suficiente para expressar sutilezas e apropriado ao contexto.
Avançado 5	A riqueza e precisão do vocabulário são suficientes para comunicar-se efetivamente em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho. Parafraseia constantemente e com sucesso. O vocabulário é algumas vezes idiomático.
Nível Operacional 4	A riqueza e precisão do vocabulário são geralmente suficientes para comunicar-se efetivamente em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho. Pode geralmente parafrasear com sucesso quando faltar vocabulário em circunstâncias não usuais ou não esperadas.

**Quadro (11): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

No que diz respeito ao vocabulário temos que, no nível *expert*, a riqueza e a precisão do vocabulário contribuem para que o falante discuta tanto sobre tópicos conhecidos, como desconhecidos. Por meio de um vocabulário idiomático, o falante expressa sutilezas apropriando-se ao contexto. Já no nível avançado, o vocabulário permite ao falante discorrer a respeito de tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho, uma vez que ele é algumas vezes idiomático.

A descrição do nível operacional é parecida com aquela do nível avançado, embora, no primeiro, apareça que o falante faz uso da paráfrase quando lhe faltar vocabulário. Nesta descrição aparece, pela primeira vez, a restrição do contexto do



mundo do trabalho, onde as tarefas estão inseridas. Talvez o melhor detalhamento do contexto específico de atuação, no caso o contexto de atuação de aviadores, pudesse colaborar para a melhor descrição da proficiência avaliada.

Temos, a seguir, o quadro com a escala de níveis de proficiência condizente à compreensão.

NÍVEL	COMPREENSÃO
Expert 6	A compreensão é constantemente precisa em quase todos os contextos e inclui o entendimento de sutilezas linguísticas e culturais.
Avançado 5	A compreensão é precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho e na maioria das vezes precisa quando o falante é confrontado com uma complicação linguística ou situacional ou com eventos inesperados. É capaz de compreender uma gama de variedades do discurso (dialetos e/ou sotaques) ou registros.
Nível Operacional 4	A compreensão é, na maioria das vezes, precisa, em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho, quando o sotaque ou variedade usada é suficientemente inteligível para uma comunidade internacional de usuários. Quando o falante é confrontado com uma complicação linguística ou situacional ou com eventos inesperados, a compreensão pode ser mais vagarosa ou requerer estratégias de clarificação.

**Quadro (12): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

A compreensão a que o descritor faz referência é a compreensão auditiva. No nível *expert*, ela é constantemente precisa em quase todos os contextos, o que possibilita a compreensão de sutilezas linguísticas e culturais. Já no nível avançado, tal compreensão é precisa na maioria das vezes, porém, apenas em contextos concretos relacionados ao trabalho, contendo alguma complicação linguística, ou situacional, ou com eventos inesperados.

No nível operacional, a compreensão é, na maioria das vezes, precisa, em tópicos como aqueles do nível avançado. Caso ocorram complicações linguísticas, a

compreensão pode se tornar mais vagarosa ou exigir estratégias de clarificação. Temos que alguns descritores fazem referência clara às tarefas do exame. Exemplo disso seria a presença de uma tarefa em que o candidato deva resolver uma situação inesperada de vó, por meio da comunicação. Dessa forma, julgamos coerente o fato de existirem, nos descritores, os contextos ditos inesperados.

Temos, a seguir, o quadro que ilustra os níveis de proficiência condizentes às interações.

NÍVEL	INTERAÇÕES
Expert 6	Interage com facilidade em quase todas as situações. É sensível à pistas verbais e não verbais, e as responde apropriadamente.
Avançado 5	As respostas são imediatas, apropriadas e informativas. Gerencia a relação falante/ ouvinte efetivamente.
Nível Operacional 4	As respostas são geralmente imediatas, apropriadas e informativas. Inicia e mantém trocas mesmo quando lidando com eventos inesperados. Sabe lidar adequadamente com mal entendidos aparentes, checando, confirmando ou esclarecendo.

**Quadro (13): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

Por meio dos descritores da interação, notamos que a criação de um falante ideal não aparece nesta escala holística, visto que, no nível máximo, o falante interage com facilidade em quase todas as situações. Ou seja, leva-se em consideração o contexto real de uso da língua e o contexto de avaliação em que o falante se encontra, o que impossibilita a interação com facilidade em sua plenitude. Já no nível avançado, as respostas são apropriadas, imediatas e informativas, mas no nível operacional elas geralmente não o são. Interessante o fato de que os descritores do nível operacional, neste caso, são mais detalhados do que os demais, o que, contraditoriamente, faz com que ele pareça conter mais propriedades: “sabe lidar adequadamente com mal

entendidos aparentes, checando, confirmando ou esclarecendo”, aspectos que não foram descritos nos demais níveis.

Vale ressaltar que o nível operacional é o nível mínimo de proficiência exigido para as comunicações radiotelefônicas. Os níveis avançado e *expert* são considerados mais desenvolvidos do que o padrão mínimo. De forma geral, a escala holística tem sido utilizada como padrão de referência para treinamentos e testes.

Os níveis a seguir descritos, pré-elementar, elementar e pré-operacional, são considerados abaixo do requisito de proficiência linguística exigido.

Segue o quadro com os descritores de pronúncia.

NÍVEL	PRONÚNCIA (utiliza um dialeto e/ou sotaque inteligível para a comunidade aeronáutica).
Pré-operacional 3	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são influenciados pela língua materna ou variação regional e freqüentemente interferem na facilidade de compreensão.
Elementar 2	Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são fortemente influenciados pela língua materna ou variação regional e geralmente interferem na facilidade de compreensão.
Pré-elementar 1	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar.

**Quadro (14): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

No que diz respeito à pronúncia, temos que, no nível pré-operacional, pronúncia, intensidade, ritmo e entonação são influenciados pela língua materna e frequentemente interferem na compreensão. Já no nível elementar, tais fatores são fortemente influenciados pela língua materna e geralmente interferem na facilidade de compreensão. Temos, mais uma vez, a utilização de um advérbio de intensidade que diferencia dois níveis. O nível pré-elementar não é descrito, apenas afirma-se que ele está abaixo do nível elementar.

Temos, a seguir, o quadro com os descritores de estrutura.

NÍVEL	ESTRUTURA (aspectos gramaticais relevantes e padrões estruturais das frases são determinados pelas funções da linguagem apropriadas à tarefa).
Pré-operacional 3	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases associados com situações previsíveis não são sempre bem controlados. Erros frequentemente interferem no significado.
Elementar 2	Demonstra apenas controle limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões estruturais das frases simples e memorizados.
Pré-elementar 1	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar

**Quadro (15): Retirado da escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

Como podemos verificar no quadro acima, em relação à estrutura, no nível pré-operacional, os aspectos gramaticais e as estruturas padrão em situações previsíveis não são sempre bem controlados, sendo que, frequentemente, interferem no significado. Já no nível elementar, apenas poucas estruturas gramaticais são dominadas, com frases simples e memorizadas. O nível pré-elementar, novamente, não é descrito. Percebemos que, de fato, de acordo com os descritores, os três últimos níveis não são suficientes para se estabelecer uma comunicação satisfatória. Fato interessante é que eles aparecem em uma tabela diferente, separada dos três primeiros níveis, como se pode verificar no anexo da nossa dissertação.

Segue o quadro com os descritores de vocabulário.

NÍVEL	VOCABULÁRIO
Pré-operacional 3	A variação e exatidão do vocabulário são freqüentemente suficientes para comunicar-se em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho, mas a variedade é limitada e a escolha de palavras freqüentemente inapropriada. É muitas vezes incapaz de parafrasear com sucesso quando falta vocabulário.
Elementar 2	Variedade de vocabulário limitada consistindo apenas de palavras isoladas e frases memorizadas.
Pré-elementar 1	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar

**Quadro (16): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

Os descritores de vocabulário demonstram que, no nível pré-operacional, embora a variação e exatidão do vocabulário sejam suficientes para se comunicar sobre tópicos comuns, do mundo do trabalho, a variedade de vocabulário é limitada e a escolha de termos é frequentemente inapropriada, o que prejudica também o candidato na tentativa de parafrasear. Percebemos que, de fato, no nível elementar, a comunicação não acontece, uma vez que apenas palavras isoladas e frases memorizadas são utilizadas.

Apresentamos, abaixo, o quadro com os descritores de fluência.

NÍVEL	FLUÊNCIA
Pré-operacional 3	Produz segmentos lingüísticos, mas a construção das frases e pausas são geralmente inapropriadas. Hesitações ou lentidão no processamento da língua pode impedir a comunicação efetiva. Os marcadores conversacionais algumas vezes comprometem a compreensão da mensagem.
Elementar 2	Pode produzir elocuições muito pequenas, isoladas e memorizadas com pausas freqüentes e um uso de marcadores conversacionais que desviam a atenção a fim de procurar expressões e articular palavras menos familiares.
Pré-elementar 1	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar

**Quadro (17): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

Em relação à fluência, embora sejam produzidos segmentos linguísticos, no nível pré-operacional, as construções de frases e pausas são inapropriadas. Além de que hesitações e lentidão na produção de enunciados podem impedir a comunicação efetiva, de forma que os marcadores conversacionais, algumas vezes, comprometem a compreensão da mensagem. O nível pré-elementar é descrito, mais uma vez, apenas como abaixo do nível elementar.

Em sequência, temos o quadro que apresenta os descritores de compreensão.

NÍVEL	COMPREENSÃO
Pré-operacional 3	A compreensão é frequentemente precisa em tópicos comuns, concretos e relacionados ao trabalho quando o sotaque ou variedade usada é suficientemente inteligível para uma comunidade internacional de usuários. Pode falhar em entender uma complicação linguística ou situacional ou eventos inesperados.
Elementar 2	A compreensão é limitada a frases isoladas e memorizadas quando são articuladas com cuidado e vagarosamente.
Pré-elementar 1	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar

**Quadro (18): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

No nível pré-operacional, a compreensão é frequentemente precisa em tópicos comuns, do mundo do trabalho. Já quando ocorrem complicações linguísticas, situacionais ou eventos inesperados, ela pode ser comprometida. Mesmo assim, temos que a comunicação acontece, ainda que seja falha. No nível elementar, por outro lado, a compreensão é limitada e as frases são isoladas e memorizadas, caso haja articulação, a produção acaba sendo vagarosa. O nível pré-elementar é descrito, novamente, como sendo abaixo do nível elementar.

Temos, a seguir, o quadro com os descritores das interações.

NÍVEL	INTERAÇÕES
Pré-operacional 3	As respostas são algumas vezes imediatas, apropriadas e informativas. Pode iniciar e manter trocas com relativa facilidade em tópicos familiares e situações previsíveis. Geralmente inadequado quando lidando com eventos inesperados.
Elementar 2	O tempo de resposta é lento, e frequentemente inapropriado. Interação é limitada a trocas de rotina simples.
Pré-elementar 1	Desempenha em um nível abaixo do Nível Elementar

**Quadro (19): Escala de níveis de proficiência linguística determinada pela OACI**

O último aspecto descrito são as interações. No nível pré-operacional percebemos que, embora possam ser mantidas trocas sobre tópicos familiares com relativa facilidade, ao lidar com o inesperado, o falante emite produções inadequadas.

No nível elementar, as trocas de informação são simples, com tempo de resposta lento e frequentemente inapropriado. O nível pré-elementar é descrito como abaixo do elementar, sendo assim, talvez pudesse ser excluído da escala, uma vez que não é identificado pelos descritores.

No final do processo de avaliação, o candidato poderá ser inserido em seis níveis de proficiência linguística: *expert* (6), avançado (5), operacional (4), pré-operacional (3), elementar (2) e pré-elementar (1), sendo que a menor nota que atingir, em qualquer das habilidades supramencionadas, corresponderá à nota final.

Para que o piloto seja autorizado a participar de vôos internacionais, deverá atingir ao menos o nível operacional (4) como nota final. Aqueles que atingirem o nível operacional (4) deverão se submeter a um novo teste após o período de três anos. Os que atingirem o nível avançado (5) deverão se submeter a um novo teste, após seis anos. Já os que atingirem o nível *expert* (6) não mais precisarão se submeter ao teste.

O quadro a seguir, de número vinte, apresenta a estrutura do *Santos Dummond English Assessment*.

<p><i>Santos Dummond English Assessment</i></p> <p><i>Pre-test</i></p>	<p>Compreensão Oral - 16 questões alternativas (fraseologia, situações emergenciais e diferentes “sotaques”) 30 minutos</p>	<p>Compreensão escrita – 14 questões alternativas (vocabulário, gramática e funções de linguagem) 30 minutos</p>
<p><i>Proficiency Test</i></p>	<p>Warm-Up, Problem-Solving, Emergency Situations e Aviation Topics 50 minutos</p>	

**Quadro (20): Santos Dummond English Assessment**

Após a apresentação do *Santos Dummond English Assessment*, podemos afirmar que um novo instrumento de avaliação está sendo utilizado, com o intuito de garantir maior qualidade e segurança durante os vôos internacionais. Fica claro para nós a permanência da língua inglesa como ponto de referência para a comunicação entre povos de diferentes culturas.

Acreditamos que a implementação do teste contribuirá para que haja entre os pilotos maior comunicação e melhor desempenho dos mesmos ao realizar suas funções, principalmente aquelas que envolvem situações emergenciais, nas quais o uso e a compreensão da LI sejam essenciais.

Ao trazer questões que abrangem vocabulário e estruturas específicas, verificamos que o teste acima mencionado agrupa-se a outros, cujos propósitos são específicos, uma vez que apresenta a utilização de palavras e estratégias que um falante qualquer de LI não dominaria, necessariamente. Acreditamos que este seja um exemplo claro de que a implementação de testes e exames com propósitos específicos é uma alternativa que pode colaborar diretamente para o nosso sistema de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que incentivaria falantes a buscar níveis de proficiência mais elevados. Notamos que no *pre-test* existem tarefas similares às do



EPPLE, como é o caso do *warm-up*. Embora apenas a primeira fase seja aplicada em meios eletrônicos, acreditamos que a análise de similaridades e diferenças possa trazer possíveis sugestões para o aperfeiçoamento do exame para professores, EPPLE.

### **3.5 The Oxford Online Placement Test**

Um outro exame, de caráter internacional, que nos chamou a atenção em nossa coleta de dados é o *The Oxford Online Placement Test* (OOPT), criado pela Oxford, que traz como uma de suas características primordiais a praticidade e a agilidade de divulgação dos resultados. Dentre suas características, podemos citar as de a) ser aplicado em meios eletrônicos; b) permitir que seus usuários o utilizem em qualquer lugar: em casa, na escola, no escritório; c) utilizar o *Learning Management System*; d) avaliar mais do que a gramática e o vocabulário, uma vez que apresenta tarefas que levam seus candidatos a utilizar a combinação dos diversos significados ao se comunicarem em LI; e) ser adaptado ao computador, o que o torna mais curto e seu resultado mais rápido; f) promover facilidades de utilização de ferramentas *online*. Como público-alvo temos todos aqueles falantes de LI que buscam “nivelar” sua proficiência em relação a um determinado grupo de usuários da língua. Sendo assim, temos que escolas de idiomas, por exemplo, podem utilizar o exame para agrupar seus alunos em diferentes níveis.

As informações a seguir foram retiradas do site ([www.oxfordenglishtesting.com](http://www.oxfordenglishtesting.com)) no qual o exame é divulgado.

O OOPT apresenta duas seções: a seção denominada *Use of English*, com trinta questões, e a seção denominada *Listening*, apresentando quinze questões. A primeira

delas visa avaliar o conhecimento do candidato sobre as formas gramaticais e seus diversos significados, ela é composta por três tipos de tarefas.

Uma característica marcante em suas tarefas é a de abordar as diferentes possibilidades combinatórias de significados que podem ocorrer em uma mesma sentença, inserida em diferentes contextos. Com o intuito de melhor contextualizar os diálogos e os enunciados, o exame é provido de imagens que se relacionam com os contextos abordados.

Na primeira tarefa, os candidatos devem ler um diálogo curto e com espaços em branco e, em seguida, deverão completá-lo com quatro opções apresentadas para cada espaço. Nesse caso, aspectos gramaticais são evidenciados com prioridade.

Já na segunda tarefa, é avaliada a habilidade de negociação de sentidos, ou seja, o candidato deve utilizar formas gramaticais com o intuito de compreender significados dentro de uma sentença minimamente contextualizada.

Tal característica deve-se também, às tendências de ensino e aprendizagem de LE, que buscam enquadrar a língua dentro do contexto real de fala. Os significados variam em uma escala de muito explícito a muito implícito, em que o sentido apenas será negociado caso seja elaborado um contexto.

Segundo o site de divulgação supracitado, ser capaz de compreender uma sentença isolada não é fator suficiente para que se possa chegar a uma negociação de significados, dentro de um dado contexto. É preciso se comunicar dentro de uma língua e isso requer mais do que a decodificação de sentenças isoladas.

A terceira tarefa engloba tanto a construção de estruturas quanto a construção de significado. Ela é designada para averiguar se o candidato apresenta conhecimento

suficiente ao completar um texto longo com espaços em branco, que devem ser preenchidos com verbos e substantivos.

A segunda seção, referente ao *listening*, é destinada a apresentar ao avaliado diferentes tipos de passagens de áudio. O examinado deverá identificar o sentido literal expresso e também inferir significados, enquanto ouve as passagens. Em outras palavras, o candidato deverá compreender o que foi dito, em seu sentido literal, e o que foi dito nas entrelinhas, ou seja, de forma não explícita, o que exige a construção de um contexto.

Tal seção de *listening* é composta por três tipos de tarefas. A primeira delas possui três diálogos curtos, seguidos de quatro questões de múltipla escolha. Ao final do teste, cada candidato terá respondido a aproximadamente quinze questões, dependendo do seu nível de proficiência. Vale ressaltar que cada trecho pode ser escutado duas vezes, caso necessário. Segue um quadro com os dados gerais das tarefas do OOPT.

<b>OOPT</b>	<b>Use of English</b>	<b>Listening</b>
	30 questões alternativas (formas gramaticais e seus diversos significados) Sem limite de tempo	15 questões alternativas  Sem limite de tempo

**Quadro (21):**Dados gerais das tarefas do OOPT (*Oxford Online Placement Test*)

Percebemos que o OOPT apresenta uma estrutura dita complexa, uma vez que apresenta diferentes tipos de tarefas as quais visam avaliar diferentes habilidades. Essa característica o difere dos exames *Santos Dummond English Assessment* e *Englisoft*, que são compostos, em sua primeira fase, apenas por questões de múltipla escolha.

Podemos, assim, afirmar que, sob esse aspecto, o OOPT pode apresentar níveis de confiabilidade mais elevados.

Resumidamente, o teste OOPT apresenta como objetivos principais os de: 1) avaliar o conhecimento linguístico daqueles candidatos que precisam ser enquadrados em um dado nível de proficiência, ou seja, que precisam ser nivelados por algum propósito, 2) de promover a alunos, professores e instituições informações detalhadas sobre seus candidatos, de forma que possam ser tomadas atitudes e decisões sobre o sistema de ensino e aprendizagem, 3) promover a *stakeholders* um teste desenvolvido *online*, com um alto nível de praticidade, uma vez que se caracteriza como um teste barato, flexível, de fácil acesso e adaptação.

Um ponto interessante do exame é o de não apresentar limitação de tempo no desenvolvimento de suas tarefas, o que, por outro lado, pode também influenciar negativamente na confiabilidade do mesmo, sendo que o aluno poderá consultar materiais diversos no momento da realização da prova, visto que o local de aplicação poder ser escolhido de acordo com as necessidades do candidato, como sua residência, por exemplo.

Outra característica que notamos no OOPT é a de que este tende a seguir linhas de ensino e aprendizagem que buscam contextualizar a língua e priorizar atividades que aproximem os alunos de situações reais de fala. Podemos, assim, dizer que o lado pragmático da língua é priorizado, de forma a incentivar o uso contextualizado de negociação de significados.

Para a classificação dos candidatos, é utilizado o descritor CEFR (*Common European Framework of Reference*), que abrange aspectos de gramática e de *listening*. Tal descritor busca oferecer evidências sobre o nível dos candidatos em diferentes

aspectos. A tabela de descritores encontra-se no anexo deste trabalho e será melhor analisada nas páginas seguintes da nossa dissertação.

Através do Portifólio da Língua, *Language Portfolio*, o Quadro Comum Europeu estabelece uma escala global composta por seis níveis.

Os dois primeiros níveis, A1 e A2, denominados *Basic User*, correspondem ao conhecimento elementar da língua. Nos dois outros níveis, B1 e B2 denominados *Independent User*, o nível de conhecimento é correspondente ao intermediário e, nos dois últimos níveis, C1 e C2, denominados *Proficient User*, a fluência é plena em relação ao conhecimento da língua.

A análise e a tradução do COMMON EUROPEAN FRAMEWORK (*Framework Language Portfolio*) encontra-se no anexo desta dissertação. Através dos descritores por nível, *Descriptors by Level*, acredita-se ser possível avaliar as seguintes habilidades: habilidades socioculturais; habilidades produtivas; habilidades receptivas, como discutimos no anexo.

Como já mencionado, o local onde a prova é desenvolvida representa um tópico bastante discutido no OOPT. Os candidatos podem manejar o exame utilizando, o *Oxford English Testing Learning Management System (OLMS)*, que permite a criação de diferentes grupos ou classes e apresenta algumas instruções de como a máquina deve ser manejada durante o exame. Para que o candidato tenha maior praticidade, o sistema oferece a criação de uma senha, a qual permite acesso ao exame, a partir de qualquer computador que contenha os equipamentos necessários.

No site onde o OOPT é divulgado, podemos encontrar informações que deixam em aberto aos professores e candidatos a possibilidade de se estipular um determinado tempo para a realização das tarefas. Dentre os exames que já foram aplicados, a duração de tempo para sua finalização varia entre trinta e quarenta minutos.

### 3.6 TOEFL

Nesta pesquisa, atribuímos maior ênfase ao teste internacional de proficiência TOEFL, devido a sua complexidade, sua repercussão mundial e sua versão *Internet Based Test* (iBT).

O TOEFL foi criado em 1964, pela ETS, e consiste em um teste que busca avaliar as habilidades linguístico-comunicativas, em LI, de falantes não nativos desse idioma. Vale ressaltar que as tarefas apresentadas no teste são voltadas ao ambiente acadêmico, de graduação, mais especificamente.

Ao buscarmos dados históricos, observamos que, até o ano de 1998, o exame avaliava as habilidades de compreensão oral, de gramática, de vocabulário e de leitura. Havia também um teste complementar voltado, à produção escrita dos candidatos, denominado TWE<sup>13</sup>, que não era oferecido juntamente com as demais seções do TOEFL, e sua pontuação era desvinculada do resultado do teste principal.

A partir de 1998, o teste passou a ser aplicado em um novo formato, o TOEFL CBT (*computer based test*). A versão em papel foi mantida em alguns países, inclusive no Brasil. Em 1999, o TWE passou a ser obrigatório, embora sua pontuação fosse divulgada separadamente.

As versões oficiais do teste TOEFL PBT (*paper based test*) e CBT sempre apresentaram a mesma sequência de seções, sendo elas: 1) a produção escrita de um texto argumentativo sobre um assunto não-técnico; 2) a compreensão oral com três tipos de exercícios - diálogos curtos; conversas curtas; trechos de palestras ou aula; 3) a de questões de estrutura e expressão escrita com dois tipos de exercícios - complementação de orações e reconhecimento de erros; 4) a compreensão de leitura, com vários textos e questões objetivas de múltipla escolha.

---

<sup>13</sup> TWE (*Test of Written English*)

As faixas de pontuação variam de duzentos e dezessete a seiscentos e setenta e sete pontos para o teste no papel, e de zero a trezentos pontos para o teste CBT. Tradicionalmente, o conceito exigido pela maioria das instituições de ensino é a de quinhentos e cinquenta pontos, no caso do exame impresso, e duzentos e treze pontos, para o exame aplicado por meio do computador.

No final dos anos noventa, por meio de um projeto intitulado TOEFL 2000, surgiu a mais recente versão do exame, conhecida como TOEFL iBT (*internet-based-test*). No ano de 2005, a ETS (*Educational Testing Service*) disponibilizou um simulado completo do exame em versão iBT, que poderia ser realizado gratuitamente, sendo que apenas a seção de avaliação da proficiência oral deveria ser paga.

O TOEFL iBT tem uma faixa de zero a cento e vinte pontos, e em cada parte da prova (leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita) podem ser alcançados trinta pontos.

Visto que o EPPL (Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira) é projetado para ser aplicado também em formato eletrônico, acreditamos que muitas das características do TOEFL iBT servirão de base ao desenvolvimento do exame para professores.

O TOEFL iBT foi implementado nos EUA, Canadá, Itália e Alemanha no ano de 2005, sendo que sua primeira aplicação no Brasil aconteceu em 2006. Tal versão apresenta, ainda hoje, as seguintes seções:

1ª) A compreensão de três a cinco textos escritos de origem acadêmica não especializada, com duração de sessenta minutos. Geralmente, cada texto contém até setecentas palavras, sendo possível a obtenção de anotações, enquanto os textos são lidos. Antes do início da prova, o oficial responsável entrega ao candidato uma folha para rascunho, a qual deverá ser devolvida no término do exame.

2ª) A compreensão oral de dois a três diálogos e de quatro a seis palestras ou debates, com a duração de cinquenta minutos. Os diálogos pertencentes a esta seção são os mesmos possivelmente abordados em universidades, escolas e em outras situações sociais. São disponíveis de vinte e cinco a trinta minutos para a execução de todas as tarefas, havendo um cronômetro na tela, para auxiliar o candidato a controlar o tempo utilizado em cada questão. Nesta seção, também são permitidas anotações sobre cada diálogo ouvido.

3ª) A produção oral com seis tarefas, sendo duas independentes, em que opiniões do candidato sobre assuntos pertinentes à vida acadêmica são solicitadas, e quatro tarefas integradas: duas de compreensão oral e leitura, nas quais o candidato terá que resumir a relação entre as ideias apresentadas nos textos; e duas tarefas de compreensão e produção orais, nas quais o candidato deverá resumir o que ouviu e apresentar sua opinião sobre o assunto. A duração dessa seção é de vinte minutos. Dentre as seis questões, são disponibilizados de quarenta e cinco a sessenta segundos para a formulação de cada resposta. Nesse intervalo de tempo, é permitido que anotações sejam feitas.

4ª) A produção escrita, constituída de duas tarefas, sendo uma delas a elaboração de uma dissertação (*essay*); na segunda tarefa, integrando leitura e compreensão oral, o candidato deverá expressar sua opinião sobre os conteúdos que lhe foram apresentados. O tempo disponível para a realização desta seção é de cinquenta minutos. O quadro de número vinte e dois, a seguir, apresenta a estrutura do TOEFL iBT.



Seção do teste	Número de questões	Limite de tempo
Leitura	3 a 5 textos 12 a 14 questões sobre cada texto	60 a 100 minutos
Compreensão auditiva	4 a 6 palestras, 6 questões sobre cada uma delas, 2 a 3 diálogos com cinco questões sobre cada um deles.	60 a 90 minutos
Intervalo		
Expressão oral	6 tarefas – 2 independentes e 4 integradas	20 minutos
Redação	1 tarefa integrada e 1 tarefa independente	20 minutos e 30 minutos
Total		4 horas

**Quadro (22): TOEFL iBT**

Vale ressaltar que as quatro seções são realizadas no mesmo dia, totalizando uma duração máxima de quatro horas. Sendo assim, o exame exigirá que o candidato insira, em seu desempenho linguístico, habilidades combinadas, como é o caso de responder a uma questão condizente a vocabulário em uma seção de *reading*. Vale ressaltar que, como no EPPL, o candidato pode fazer anotações durante a realização da prova, como acontece supostamente em ambientes de sala de aula.

As tarefas buscam simular situações de fala semelhantes às da vida real, que ocorrem em universidades, palestras, discussões entre professores e alunos. Os textos utilizados na prova de *reading*, por exemplo, são extraídos de diversos periódicos. Um outro fator que condiz à praticidade dos exames realizados em meios eletrônicos é o de o resultado ser divulgado quinze dias após a realização dos mesmos.

Os testes são aplicados apenas em instituições autorizadas, com examinadores treinados. Sendo assim, a confiabilidade do teste é maior, uma vez que se garante a autenticidade do examinado e se estão ou não sendo utilizados materiais de apoio. Por

outro lado, o fator tempo tem sido gerador de ansiedade a muitos candidatos, como verificaremos em nossos questionários de pesquisa, uma vez que, ao ser limitado e controlado por uma máquina, o candidato pode apresentar maior inibição e estranhamento.

Por meio de uma análise mais detalhada do iBT, podemos verificar que ele apresenta avanços para a área de avaliação, ao passo que propicia maiores relações entre as habilidades tradicionalmente denominadas produtivas – as de produção escrita e oral – e receptivas - as de compreensão escrita e oral.

Por meio de um olhar mais analítico, podemos afirmar que, no TOEFL iBT, as seções relacionadas às compreensões escrita e oral foram minimamente modificadas, a não ser no que diz respeito à maior ênfase dada a questões de coesão e coerência e, ainda, à inclusão de questões nas quais se pede ao candidato a escolha de possíveis sentenças que melhor resumam trechos específicos de cada texto apresentado.

Destacamos o fato de que a modificação da prova envolveu, também, considerações sobre a proficiência e sobre o desenvolvimento de recursos computacionais, para que o exame pudesse ser aplicado via *internet*. O teste apenas pode ser aplicado em máquinas devidamente equipadas.

Fato bastante interessante é a inclusão da seção de *speaking*, no TOEFL iBT, que tem sido designada para a avaliação da habilidade de comunicação oral dos candidatos em ambientes acadêmicos. Com tal inclusão, o exame passa a abranger as cinco habilidades: *speaking, listening, writing, reading e grammar*.

Além de ser um exame mundialmente reconhecido, escolhemos o TOEFL iBT por apresentar novas tendências no campo de avaliação em LI, com características que podem servir de base para o aprimoramento do EPPLE, como é o caso da interligação de habilidades. Como semelhanças entre ambos os exames, temos o fato de estipularem

o tempo de realização de suas tarefas e de serem aplicados apenas em locais autorizados, com examinadores devidamente treinados. Sendo assim, embora apresentem propósitos diferentes, com abrangências geográficas diferentes e públicos diferentes, verificamos que suas similaridades e tarefas podem servir de base para aqueles envolvidos na criação e implementação do EPPL. Vale ressaltar que a maioria dos dados coletados foi retirada de sites confiáveis, das companhias que elaboram os exames, uma vez que não encontramos grande quantidade de literatura publicada sobre eles.

Sendo assim, respondendo a nossa primeira pergunta de pesquisa “Quais são as características de testes eletrônicos de proficiência em LI?”, com base nos dados coletados, podemos afirmar que, para que um teste seja aplicado em formato eletrônico, é preciso, primeiramente, que existam máquinas devidamente equipadas, para que possíveis percalços sejam evitados. Dessa forma, antes de aplicar um teste de proficiência eletrônico, é necessário que se verifique quais artefatos o computador que será utilizado deve conter.

Um ponto positivo que discutimos em nosso trabalho é a possibilidade que os sistemas eletrônicos têm, muitas vezes, de adaptar as questões do teste ao nível de proficiência de um candidato, com base em suas primeiras respostas, com o intuito de se obter um teste mais personalizado, embora esta característica não se encontre nos exames por nós analisados.

O fato de computadores oferecem uma diversidade de insumos multimodais, como texto escrito, som, imagens fotográficas e vídeos, contribui para que se enriqueça tanto a autenticidade situacional dos insumos como das respostas dos candidatos. Dessa forma, temos que, em testes eletrônicos, o insumo apresentado a todos os candidatos é o mesmo, o que torna os testes mais justos e confiáveis. Ao mesmo tempo, possíveis

contribuições que seriam feitas por examinadores, a possíveis candidatos, também são eliminadas, visto que as instruções serão padronizadas.

Como afirmam Douglas e Chapelle (2006) os testes eletrônicos apresentam circunstâncias temporais e físicas, que, normalmente, os diferem dos testes em formato de papel. Uma delas é a possibilidade de serem aplicados em locais pré-determinados, como é o caso do TOEFL iBT e do *Santos Dumont*, ou de, simplesmente, serem aplicados no local onde o candidato escolher, com a condição de uma máquina adequada estar disponível, como é o caso do OOPT e do *Englisoft*. Tal aplicação pode acontecer em diferentes momentos, sem a intervenção humana, uma vez que é possível agendar a prova em diversos horários. Os candidatos que se submetem ao teste, em casa, por exemplo, podem acessá-lo em qualquer momento, como acontece no *Englisoft*.

Como já discutimos, características como as supracitadas tornam os testes eletrônicos mais práticos e, ao mesmo tempo, podem colocar em risco sua confiabilidade, uma vez que, o aluno, em alguns casos, pode ter acesso a outros materiais. Por outro lado, é importante levar em consideração quais são os intuitos do teste, o que ele busca avaliar, de forma que, o fato de realizá-lo em casa, ou sem limite de tempo, pode não ser uma questão negativa, dependendo dos seus propósitos.

O processamento natural da linguagem tecnológica permite uma avaliação automática e fiel das respostas complexas, de forma que a intervenção humana existente na correção feita em testes de formato papel não mais acontece nos testes eletrônicos. Vale ressaltar que, para que o computador faça a correção de questões dissertativas, é preciso que haja programas específicos instalados na máquina. Talvez essa seja uma das razões que justifica a grande quantidade de questões de múltipla escolha nos testes eletrônicos.

Se traçarmos comparações entre os testes por nós analisados e suas especificações, temos que o *Englisoft* apresenta questões contextualizadas, como é o caso da redação em formato de um *e-mail*; o insumo oferecido também é contextualizado, com a utilização de figuras, por exemplo. Nele, é permitido que os candidatos façam anotações durante a prova, como acontece em ambientes escolares, além de o avaliado não ter limite de tempo para executar as tarefas e poder realizá-las no local de sua escolha, desde que a máquina disponível seja devidamente equipada. Todas as questões são de múltipla escolha e seu resultado é instantâneo.

Em relação ao *Santos Dumont*, temos que o insumo é padrão para todos os candidatos, além de ser contextualizado; tanto o *pre-test* como o *Proficiency Test* devem ser aplicados em locais determinados pela OACI e apresentam limite de tempo para a execução. O candidato não pode fazer uso de anotações durante a prova e, uma vez respondida, a questão não mais poderá ser alterada. O resultado do *pre-test* é apresentado no prazo de dez a quinze dias.

No caso do OOPT, temos um exame eletrônico, voltado a um público aberto e que pode ser aplicado em qualquer lugar, desde que a máquina disponível seja devidamente equipada. Dessa forma é possível que o examinado realize a prova da forma que lhe convier. Todas as questões são de múltipla escolha. Não há limite de tempo para sua execução e seu resultado é disponibilizado instantaneamente.

Já o TOEFL iBT, da mesma forma que o *Santos Dumont*, estipula limites específicos de tempo para a realização de suas tarefas e apenas será aplicado em locais determinados pelos organizadores do exame. O candidato, diferentemente do que acontece no *Santos Dumont*, pode fazer uso de anotações durante o teste. Um relógio fica exposto na tela do computador para que o examinado possa melhor controlar seu

tempo. Uma vez respondida, a questão não mais poderá ser alterada. O resultado do exame é disponibilizado quinze dias após sua realização.

Aproveitando a discussão acima realizada gostaríamos de dar início à resposta da terceira pergunta de pesquisa: “Quais características dos exames disponíveis poderão contribuir como subsídios à elaboração do EPPLÉ?”.

Com base nas análises realizadas a respeito dos exames de proficiência, gostaríamos de sugerir, primeiramente, que o EPPLÉ siga o exemplo do TOEFL e do *Santos Dumont* nos aspectos temporais e espaciais. Ou seja, sugerimos que seja estipulado um tempo específico para a realização das tarefas, de forma que o candidato tenha consciência da necessidade de se preparar para o exame e de utilizar, da melhor forma possível, o tempo que lhe é disponível.

Acreditamos também que o EPPLÉ deva oferecer a seus candidatos lugares específicos para sua aplicação, de forma que várias localidades do Brasil sejam contempladas com “postos” de aplicação do exame, com o intuito de melhor atender seus candidatos. Em outras palavras, sugerimos que o exame seja de fácil acesso a seus candidatos. A partir do momento em que o exame é aplicado em locais específicos, com examinadores treinados, a confiabilidade dos seus dados passa a ser maior. Como muitos testes eletrônicos, o resultado do EPPLÉ poderá ser também rapidamente disponibilizado o que irá caracterizá-lo como um exame prático.

Outra sugestão seria a utilização de diferentes tipos de tarefas, como acontece no TOEFL iBT e no *Santos Dumont*. Embora a utilização de questões de múltipla escolha torne a correção do exame mais prática, acreditamos que o intuito geral do EPPLÉ é o de levar o professor a mostrar seu desempenho linguístico-comunicativo, ao desenvolver atividades que são específicas do seu meio, o que apenas acontecerá, caso diferentes tipos de tarefas sejam aplicados, como é o caso da correção de erros, da

metalinguagem, dentre outras. Sugerimos também, que, da mesma forma que acontece no *Santos Dumont*, o EPPLÉ apresente insumos e questões contextualizadas, abordando temas específicos da área de ensino e aprendizagem de línguas. Fato interessante é o de o TEPOLI, teste de proficiência oral do EPPLÉ, já apresentar características muito similares àquelas do *Santos Dumont*, uma vez que se inicia com perguntas de cunho pessoal e profissional e, em seguida, aborda tópicos normalmente encontrados em uma aula de línguas.

Dentre os exames analisados, apenas no *Santos Dumont* não é permitido fazer uso de anotações. Sugerimos que, no EPPLÉ, anotações sejam permitidas, uma vez que tal atividade é comum também em salas de aula, além de poder contribuir para o desempenho e segurança do candidato.

Como acontece no TOEFL iBT e no OOPT, sugerimos que, no site de divulgação do EPPLÉ, estejam contidos simulados do exame, de forma que seus candidatos possam melhor se preparar, adquirindo familiaridade com suas tarefas e seu formato.

Uma vez que o exame é voltado para fins específicos, visando avaliar a proficiência do professor de línguas, por meio de tarefas que englobem também aspectos pedagógicos, sugerimos que o público alvo do EPPLÉ seja os professores de línguas licenciados, pois, a nosso ver, essa seria uma forma de valorizar a formação não só linguística, mas também pedagógica da nossa categoria.

Da mesma forma que o TOEFL iBT engloba diferentes habilidades em uma mesma tarefa, sugerimos que o EPPLÉ também seja contemplado com tarefas que induza o candidato a fazer uso de diferentes habilidades linguísticas, além de executar tarefas comuns a seu ambiente de trabalho, como acontece no *Santos Dumont*, em que o

candidato deve ouvir uma situação problema, simulada em um vôlei, e deverá, após ouvir a uma gravação, sugerir possíveis soluções para o problema.

As sugestões supracitadas foram baseadas em nossa coleta de dados e nos objetivos que o grupo do EPPLÉ apresenta, dentro da área de avaliação. Esperamos contribuir para o aprimoramento e a disseminação deste exame.

Os dados aqui discutidos serão também retomados na próxima seção, cujo foco de análise são os questionários de pesquisa e a discussão e comparação de seus dados.

### **3.7 Visões de *Stakeholders* em ILE no Brasil**

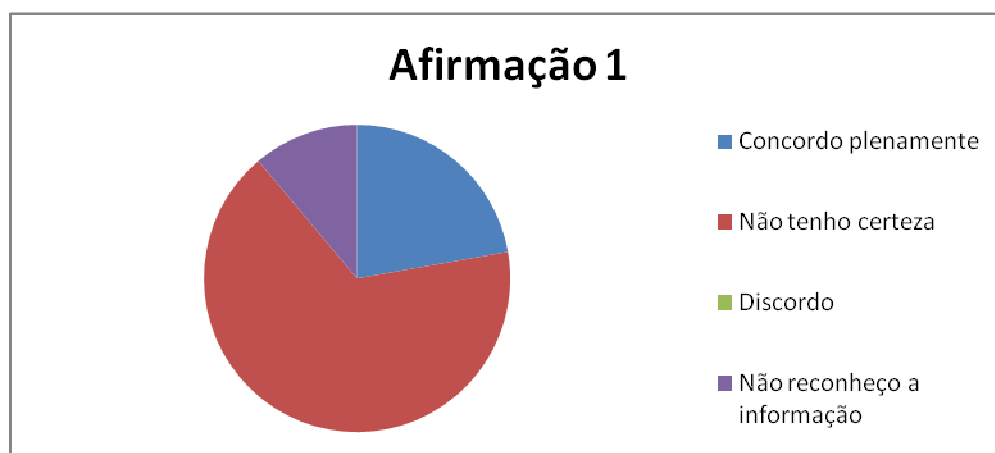
Apresentamos, nesta seção, a análise dos dados coletados por meio do nosso questionário de pesquisa, já mencionado na metodologia deste trabalho. Os questionários foram aplicados a dez professores universitários de cursos de Graduação de Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa. Tais professores residem em diversas regiões do Brasil e são, por nós considerados, *stakeholders* do ensino de LI.

Serão discutidas todas as afirmações que compõem tal instrumento e, com base na teoria discutida e, ainda, em questões políticas, sociais e educacionais que permeiam nosso sistema de ensino-aprendizagem de línguas, analisaremos cada uma das afirmações. São apresentados, também, gráficos que poderão favorecer a visualização das opiniões dos nossos participantes a respeito dos questionamentos abordados nas afirmações. Após a discussão dos dados de tais questionários, propomo-nos a responder a segunda pergunta de pesquisa deste trabalho: “Qual a visão de *stakeholders* do ensino de línguas



estrangeiras no Brasil a respeito do efeito retroativo que os testes de proficiência trazem a seus candidatos?”.

Dessa forma, como primeira afirmação, temos o seguinte: “Dentre os testes de proficiência em Língua Inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.”, os participantes de GO e BA concordaram plenamente, enquanto que os dois participantes de SP, o de MG, ES, PR, RS e PA afirmaram não ter certeza. Nenhum participante discordou e, um deles, o do DF, não reconheceu a informação. O gráfico dois, a seguir, ilustra aquilo que acabamos de concluir.



**Gráfico (2): “Dentre os testes de proficiência em Língua Inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.”**

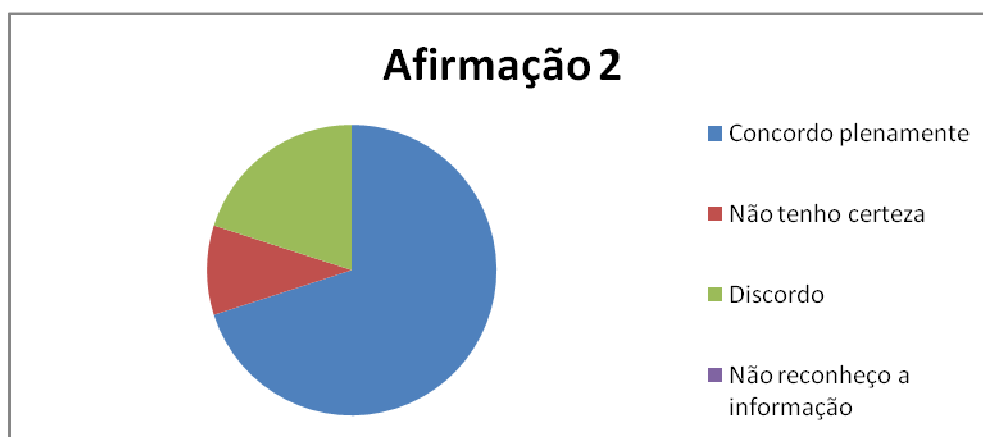
Observamos que a maioria dos participantes afirmou não ter certeza sobre a liderança do FCE e do TOEFL como os testes de proficiência mais conhecidos. Podemos considerar compreensível que, devido à grande variedade de exames disponíveis no mercado, atualmente, a maioria dos nossos colaboradores não reconheceram dois exames de proficiência, em específico, como os mais procurados. Embora os exames supracitados tenham grande repercussão no Brasil, atualmente, encontramos um vasto número de exames e testes que buscam atender às necessidades específicas de seus candidatos.

Podemos encontrar tanto exames de proficiência voltados a públicos generalizados, como é o caso do TOEFL, quanto exames de proficiência voltados a um público selecionado, como é o caso do *Santos Dumont*, direcionado a pilotos da aviação civil brasileira.

Vale ressaltar que muitas instituições que elaboram exames de proficiência, como a Universidade de Cambridge, apresentam um leque de opções a seus candidatos que lhes permite a realização de uma prova que se enquadre em níveis de proficiência variados, com propósitos diversos.

Como exemplo, trazemos os exames de Cambridge, que compõem um grupo de cinco provas de diferentes níveis: KET (*Key English Test*), PET (*Preliminary English Test*), FCE (*First Certificate in English*), CAE (*Certificate in Advanced English*), CPE (*Certificate of Proficiency in English*). Cada um deles abrange tarefas e contextos que requerem níveis de proficiência específicos da língua em questão. Sendo assim, é compreensível o fato de apenas dois dos exames não serem considerados os mais reconhecidos, em diversas regiões do Brasil.

Já a segunda afirmação do questionário, “Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos”, obteve maior concordância entre os participantes. Em sete estados (PA - BA - RS - ES - SP II - GO - SP I), os respondentes concordaram plenamente com a afirmação. O respondente do DF não teve certeza e outros dois, de MG e do PR, discordaram. Acreditamos ser justificável o fato de a grande maioria ter concordado com a afirmação de número dois, uma vez que, além de colaborar para a avaliação da proficiência de seus candidatos, os exames de proficiência são carregados de valor social representativo aos que a eles se submetem. Temos, a seguir, o gráfico que ilustra a afirmação de número dois.



**Gráfico (3): “Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos”**

Portanto, ainda que não influenciem diretamente na admissão ou reprovação de um trabalhador, os exames têm funcionado como uma qualificação a mais para muitos profissionais, o que os favorece na disputa por um espaço no mercado de trabalho.

Muitas universidades nacionais e internacionais também adotam testes de proficiência em LE como instrumentos de avaliação. Sendo assim, o papel social de testes e exames tem sido cada vez mais abrangente, nos mais diversos campos de atuação.

Concordamos com Martins (2005) ao afirmar que

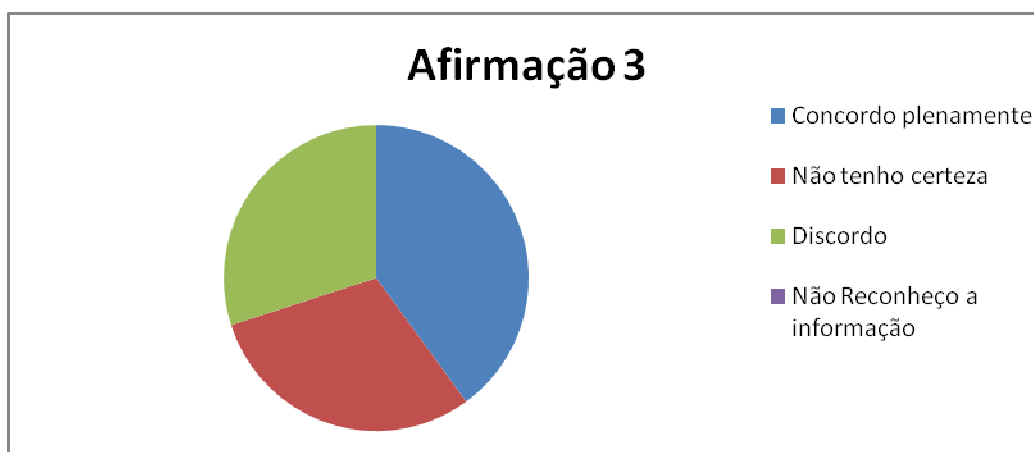
(...) embora a influência e a importância dos exames de línguas sejam reconhecidas como imprescindíveis, normalmente o processo de avaliar era feito com uma certa relutância. Porém, há um reconhecimento de que esse estado em relação à avaliação não se aplica mais, pois ao invés de se ver os exames por um lado negativo, como uma força conservadora, uma ameaça, reconhece-se que o exame exerce uma força poderosa nos aprendizes e no ensino. (MARTINS,2005,p. 60-61)

A questão da repercussão dos exames de proficiência está também ligada à valorização da LI e das reformas educacionais, as quais demandam o domínio da língua por parte dos professores e de outros profissionais, que, para ingressar no mercado de trabalho, necessitam de certificados que atestem sua proficiência no idioma. Por meio de um exame ou teste, busca-se traçar o perfil da proficiência linguística de muitos candidatos.

Dessa forma, além de contribuir para a melhor qualificação de seus candidatos, os testes e exames contribuem também para o sistema de ensino e aprendizagem de LE, uma vez que conduz ao aperfeiçoamento da proficiência linguística na língua em questão.

A terceira afirmação, “Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior”, é por nós considerada um pouco mais específica, visto que o número de pessoas que disputam esse tipo de bolsas é mais restrito. Compreendemos, assim, o fato de terem aparecido respostas bastante divergentes. Quatro participantes concordaram plenamente, MG - SP I - DF - RS, três não tiveram certeza, GO - PR - BA, três discordaram, SP I - ES - PA, e nenhum deles deixou de reconhecer a afirmação.

O gráfico quatro ilustra esses resultados, como podemos ver a seguir:

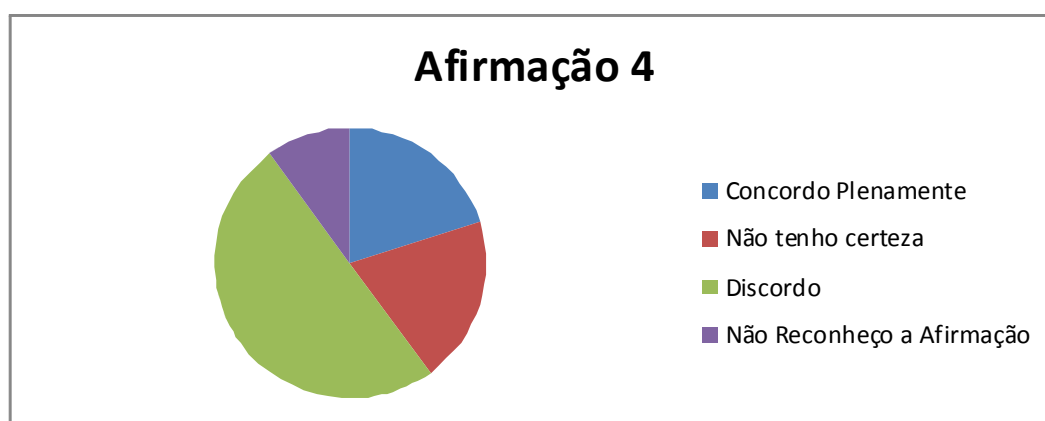


**Gráfico (4): “Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior”**

O fato de nenhum respondente desconhecer a afirmação nos faz acreditar que a disseminação de bolsas no exterior tem sido cada vez maior. Por outro lado, alguns não concordam com a afirmação de que testes de proficiência como TOEFL são requisito, para o candidato, ao se cadastrar em processos seletivos de universidades estrangeiras.

Percebemos que tal afirmação não é do conhecimento desses informantes, uma vez que é verídica a participação de exames e testes de proficiência em processos seletivos de universidades, como é o caso do processo seletivo da pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do rio Preto, onde os alunos são submetidos a um teste de leitura em LE, pré-requisito para as demais etapas da seleção.

Baseados não só nas respostas do questionário piloto, mas também no fato de muitas universidades utilizarem exames e testes de proficiência em processos seletivos da pós graduação, consideramos pertinente a escolha da afirmação de número quatro, “Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação”, cujas respostas estão ilustradas no gráfico a seguir:



**Gráfico (5): “Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação”**

Sobre tal afirmação, dois participantes concordaram plenamente, RS – MG, dois não tiveram certeza, PR – ES, cinco discordaram, PA - BA - DF - SP II - SP I, e apenas um não reconheceu a informação, GO.

De acordo com Wielewicky (1997), em universidades brasileiras, a proficiência em LE, definida, em termos gerais, como a habilidade de usar uma LE para um determinado propósito, está entre as condições regulamentares para admissão de candidatos à Pós-Graduação ou para a habilitação à defesa dos trabalhos de conclusão dos cursos de Mestrado e Doutorado.

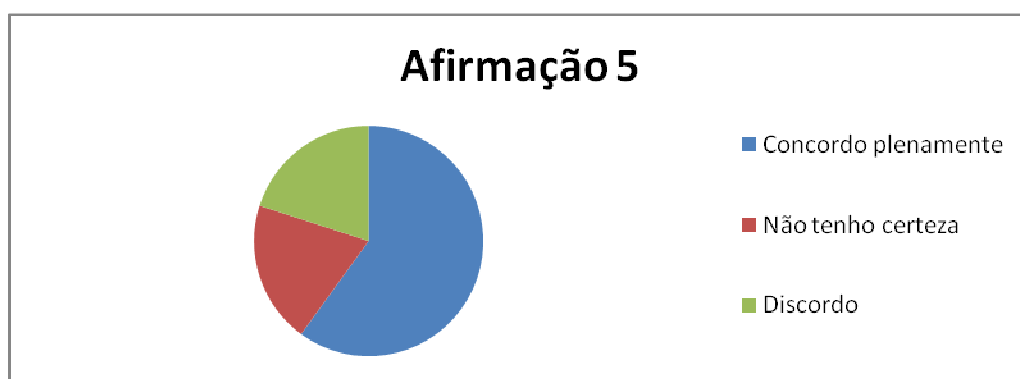
Tal exigência pode ser justificada pelo fato de que uma das expectativas que recaem sobre alunos de pós-graduação é a de que possam ter acesso ao crescente volume de leituras exigidas nesse nível e, dessa forma, que sejam capazes de interagir com seus pares, principalmente, por meio da leitura do que é publicado nos mais diversos fóruns acadêmicos e científicos, tais como, livros, revistas especializadas e anais de congressos, o que, geralmente, é feito em LI.

Em nosso entendimento, o fato de cinco colaboradores discordarem da afirmação vem de encontro com a variedade de testes e exames de proficiência existentes no mercado e suas diferentes características e finalidades. Muitos candidatos se submetem a testes e exames apenas para averiguar seu nível de proficiência, como fazem muitos alunos de cursos de idiomas. Outros fazem uso do certificado para disputar um espaço no mercado de trabalho ou para concorrer a uma bolsa de estudos no Brasil ou no exterior, e outros, ainda, como os aviadores da ANAC, submetem-se ao exame para exercerem sua profissão.

Sendo assim, torna-se um tanto restrita a afirmação de que geralmente são estudantes de pós-graduação que se submetem a testes e exames de proficiência, visto

que eles constituem parte do grupo de candidatos que se submetem aos diversos exames, com diversos propósitos.

A afirmação de número cinco, “Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais” obteve a aprovação da maioria dos participantes. Seis deles concordaram plenamente, SP, MG, GO, SP II, DF, RS, dois não tiveram certeza, PR, PA, e dois discordaram, ES, BA. Temos, a seguir, o gráfico de número seis, que ilustra as informações supracitadas.



**Gráfico (6): “Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais”**

Ao concordarem plenamente com esta afirmação, os informantes reforçam nossa crença de que muitos candidatos não buscam comprovar seu nível de proficiência em LI apenas por questões linguísticas, mas também por questões sociais. Ao contrário do que se acreditava tempos atrás, a avaliação não mais é vista como símbolo de punição, mas, sim, como meio de qualificação e crescimento social, profissional e acadêmico, visto que uma das formas mais concretas de certificação profissional tem sido os exames seletivos.

As pessoas que os utilizam têm como objetivos mais comuns melhorar suas perspectivas de emprego, obter instrução adicional, viajar ou viver no exterior ou conquistar um certificado internacionalmente reconhecido que comprove seu nível de

proficiência na LE. Sendo assim, constatamos, novamente, alguns dos efeitos retroativos dos exames e testes de proficiência em LE.

A afirmação de número seis, “Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência linguística” constitui um assunto polêmico, o que se comprova no resultado obtido nesta pesquisa. Três dos nossos colaboradores concordaram plenamente, PA – PR – ES, cinco não tiveram certeza, BA - SP II – GO - MG - SP I, dois discordaram, RS – DF, e nenhum deles desconheceu a informação. No gráfico a seguir, temos a ilustração dos dados supracitados.



**Gráfico (7): “Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência linguística”**

Wielewicki (1997) acredita que testes de proficiência em LI determinam qual é o domínio *adequado* do falante sobre a língua, têm tido o poder de influenciar não somente o futuro educacional de indivíduos, mas também o futuro político de nações inteiras. É, por exemplo, o caso do TOEFL que, ao se considerar o número de candidatos que a ele se submetem anualmente, tem influenciado um milhão de decisões sobre carreiras profissionais e acadêmicas por ano. (BACHMAN, DAVIDSON & FOULKES, 1993, p. 25)



Wielewicky (op.cit.) discute sobre um “domínio adequado” da língua e é a avaliação desse domínio que tem sido questionada, uma vez que a língua é “viva”, inconstante e repleta de variantes, as quais, dificilmente, são avaliadas em sua totalidade por meio de um teste ou exame. Consideramos complicado falar em “domínio adequado” de uma língua, uma vez que é necessário discutir qual adequação seria essa e qual visão de língua se estaria considerando, bem como a quem ela seria empregada.

Levamos em conta o fato de que podemos nos adequar a diversos contextos de uso. Sendo assim, um candidato que conseguir uma pontuação satisfatória no *Santos Dumont English Assessment* pode obter várias considerações a respeito do seu domínio da língua, em contextos específicos do mundo da aviação. Torna-se necessário, portanto, o esclarecimento dos propósitos do exame. Esclarecer a finalidade das suas tarefas e o que se espera que o candidato seja capaz de fazer são características de exames e testes que podem contribuir para a elaboração do perfil da proficiência linguística de seus candidatos em determinados contextos de uso.

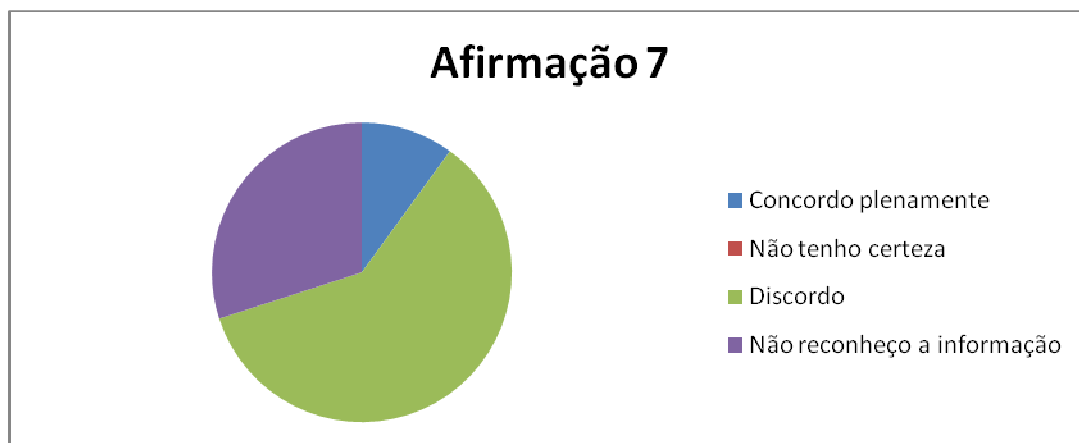
De acordo com Chapelle e Douglas,

os testes de língua devem medir a competência dos estudantes em usar aquilo que a teoria define como linguagem natural [ou seja, que esteja relacionada o mais diretamente possível com as situações reais de uso de linguagem que o examinando tem que enfrentar] e avaliar a competência através da observação dos estudantes à medida em que eles desempenham tarefas naturais na [situação específica de uso da] língua (Chapelle & Douglas, 1993, p. 3)

Baseados na afirmação supracitada, observamos que, embora os exames de proficiência tragam situações artificiais de uso da língua, influenciadas pelas diversas sensações e constrangimentos daqueles que estão sendo avaliados, tem-se buscado a

criação de tarefas e artefatos que aproximem cada vez mais as atividades daquilo que os candidatos estão acostumados a fazer na vida real. Exemplo disso seriam os artefatos visuais utilizados nos exames eletrônicos, como as figuras que acompanham um determinado texto, e os sons que simulam situações emergenciais da vida real, como os problemas vivenciados pelos pilotos de avião.

Partindo para a afirmação de número sete “Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais”, obtivemos a discordância da maioria dos participantes, já que seis não concordaram, três não reconheceram a afirmação e apenas um concordou plenamente. Embora não tenhamos provas estatísticas desse dado, temos informações de que os candidatos a testes de proficiência fazem parte de grupos sociais divergentes. A variedade de testes é proporcional à variedade de pessoas que os procuram. Temos, a seguir, o gráfico de número oito, que ilustra os dados supracitados.

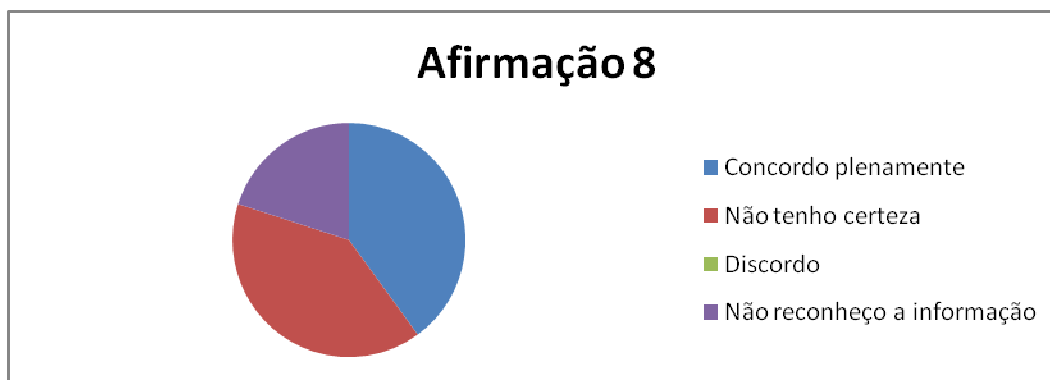


**Gráfico (8): “Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais”**

O fato de existirem variedades de exames de proficiência está diretamente ligado à questão de que muitos exames são implementados com intuitos bastante específicos, como acontece com o *Santos Dumont English Assessment*. O profissional, seja ele liberal ou não, deve apresentar níveis de proficiência que lhe permita utilizá-la não só em contextos cotidianos de fala, mas também em contextos específicos de atuação. Assim, acreditamos que não basta ao professor ser capaz de se comunicar na LI em contextos do dia-a-dia, cabe a ele também dominar o vocabulário e as estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem sua atuação como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Essa necessidade justifica a implementação de um exame que aborde habilidades específicas da ação de professores.

Sendo assim, baseados nos diversos públicos-alvo que os exames aqui analisados nos apresentam, como aqueles funcionários do mundo dos negócios, aviadores, e profissionais da área de informática, acreditamos que generalizar esse grupo heterogêneo de pessoas em apenas profissionais liberais seria contraditório de nossa parte. Dessa forma, concordamos com a maioria dos nossos participantes, que classificaram a informação como falsa.

Para a afirmação de número oito do questionário, “Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais”, obtivemos opiniões divididas dos nossos participantes. Quatro deles concordaram plenamente, RS - ES - GO - SP I, quatro não tiveram certeza, PA - BA - PR - MG, nenhum discordou e dois não reconheceram a afirmação, DF - SP II. O gráfico, a seguir, ilustra as conclusões supracitadas.



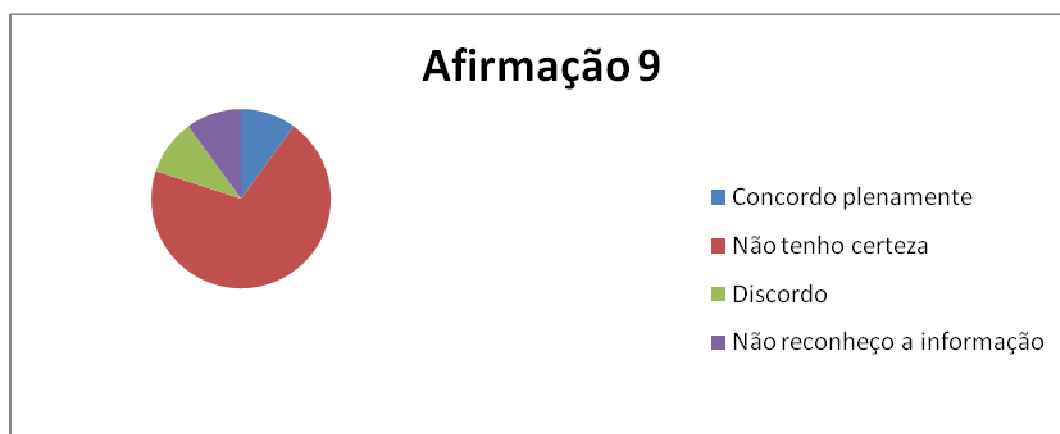
**Gráfico (9): “Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais”**

Percebemos que os participantes do PR e do PA se apresentaram um pouco confusos em relação às possíveis contribuições dos exames, visto que, na afirmação 5, “Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais”, observamos que eles também não tiveram certeza da afirmação. Entendemos que, a partir do momento que um exame de proficiência é capaz de suprir necessidades acadêmicas e profissionais, conseqüentemente, contribui para que seu candidato atinja determinados objetivos, ou, ainda, impeça a realização dos mesmos.

A partir do momento em que esses participantes não têm certeza de ambas as afirmações, eles acabam por demonstrar uma coerência de opinião, visto que ambas as afirmações se completam. Já os participantes do ES e da BA discordaram da afirmação 5, o que parece ser contraditório, pois o participante do ES concordou com a influência dos exames para o benefício da vida profissional e, ao mesmo tempo, não reconheceu o fato de tais candidatos comprovarem seu nível de inglês para necessidades acadêmicas e profissionais. Já o participante da Bahia não teve certeza da benfeitoria que os exames oferecem a seus candidatos e discordou do fato de tais exames comprovarem os níveis de inglês para as necessidades acadêmicas e profissionais.

A dúvida pode ter surgido devido ao fato de tais participantes terem interpretado a afirmação como se os testes não fossem capazes de verificar corretamente o nível da proficiência de seus candidatos para a atuação profissional e acadêmica. São considerados, nessa interpretação, a qualidade dos testes e exames de proficiência. Ao considerarmos as duas possibilidades de interpretação, parece-nos complexo saber em qual delas os participantes se basearam, embora nossa intenção, durante a elaboração do questionário, tenha sido a de confirmar os benefícios dos testes, e não a de indagar sua qualidade.

A afirmação de número nove, “Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas de processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem”, obteve a concordância apenas do participante do DF. Sete participantes, SP I - MG - GO - SP II - ES - RS – BA, não tiveram certeza, um participante discordou, PA, e um participante, PR, não reconheceu a informação. Novamente, os participantes do PR e PA ou discordaram ou não reconheceram possíveis benefícios que os testes de proficiência podem acarretar. Segue o gráfico que ilustra as afirmações supracitadas.



**Gráfico (10): “Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem”**

Por meio da afirmação de número nove, podemos verificar que a grande maioria dos nossos participantes não está certa das contribuições diretas que um teste ou exame de proficiência pode acarretar para a vida profissional. Sete deles, por exemplo, não reconhecem a informação de que etapas de um processo seletivo podem ser eliminadas por meio da apresentação de um certificado de proficiência. Por outro lado, no âmbito acadêmico, essa disseminação é maior, visto que a presença de tais testes e exames tem sido bastante recorrente nos processos seletivos, principalmente na área de pós-graduação.

No âmbito profissional, embora possa não ser muito frequente e disseminada, a apresentação de certificados de testes e exames de proficiência tem substituído possíveis entrevistas de emprego, que seriam implementadas com o intuito de verificar a proficiência na LE dos candidatos que disputam determinados cargos.

Na visão de Bhatia (1997) o mundo do trabalho está se tornando cada vez mais multicultural, como um resultado da fusão das organizações de negócios para formar grandes multinacionais, a fim de operarem além das fronteiras.

Ainda segundo o autor, a força do inglês recai sobre o fato de que esse idioma não representa apenas mais uma cultura ou uma forma de vida isolada, pelo menos não na sua forma presente. Ele tem sido utilizado como um veículo para comunicar várias culturas, várias formas de conduzir os negócios da ciência e tecnologia, discutir questões e negociar realidades nos acordos, no comércio, no gerenciamento, na economia e na política.

Verificamos, por meio da discussão de Bhatia (op.cit.), que a influência da LI em diversas áreas do mundo profissional de fato ocorre, de forma que todo e qualquer trabalhador busca se qualificar cada vez mais, atingindo, por exemplo, níveis satisfatórios de proficiência em LI.

Em sua dissertação de mestrado, Tondelli (2005) apresenta opiniões de empresários da área de tecnologia a respeito da influência que a LI tem tido na contratação de profissionais da área de tecnologia, participantes denominados E1, E2, E3 e E4.

Segundo E1 e E2, ao selecionar candidatos a cargos profissionais, são aplicados testes específicos, por exemplo, redações e entrevistas. Já para E3, o conhecimento em LE do candidato depende da exigência de cada vaga concorrida, quanto maior o nível de responsabilidades do cargo, maior será o nível de proficiência exigido. Na opinião de A4, a análise do conhecimento em LE é feita apenas oralmente, por meio de entrevistas aplicadas por pessoas específicas. Sendo assim, podemos considerar que, por parte dos informantes analisados, existe uma preocupação em averiguar o desempenho linguístico em LE, por parte dos futuros contratados.

Com base nos dados da pesquisa supracitada, podemos confirmar o fato de que testes de proficiência em LE são, de fato, parte do processo seletivo de possíveis empregos. Acontece que tais testes são criados, muitas vezes, pela própria empresa, como é o caso das redações e entrevistas que, não são retirados de exames oficiais, mas sim, são criados de acordo com as necessidades da empresa.

Vale ressaltar que, de acordo com a abordagem de teste e exame adotada nesta pesquisa, uma redação e uma entrevista oral podem, sim, concretizar-se como um teste de proficiência, visto que avaliam uma habilidade da língua específica, como é o caso da redação, que avalia a habilidade de escrever, e a entrevista, que aborda questões orais de fala.

No site da VEJA, ([www.veja.abril.com.br](http://www.veja.abril.com.br)), consultado no dia 17 de fevereiro do ano de 2010, encontramos uma reportagem de Ana Paula Buchalla, jornalista da revista,

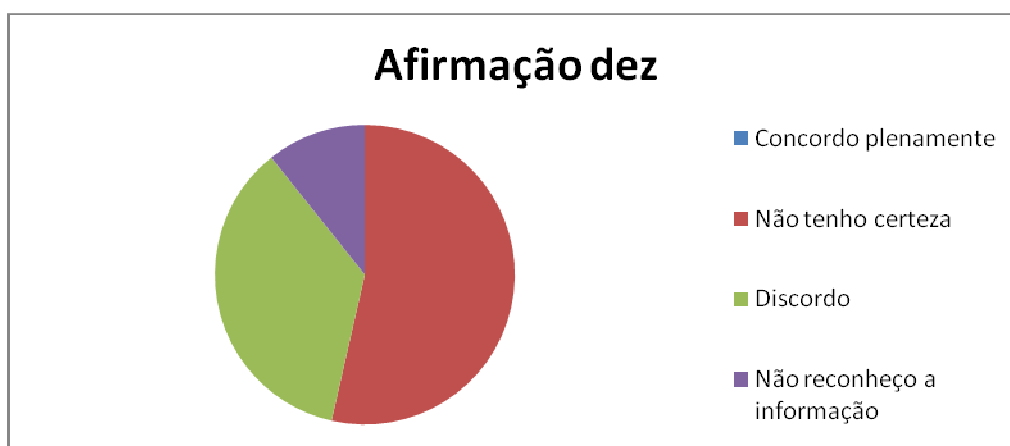
sobre a repercussão dos testes e exames de LI no âmbito profissional. A matéria da revista afirma que os diplomas de proficiência em LE tornaram-se documentos obrigatórios para aqueles que apresentam ambições, tanto na vida acadêmica quanto na vida profissional. Encontramos, ainda, a afirmação de que eles são indispensáveis para se garantir uma vaga em cursos de graduação, pós-graduação, MBA, mestrado, doutorado e cursos no exterior.

Segundo a autora, alguns certificados são requisito para entrar em certos países, como é o caso do IELTS, exigido pelos serviços de imigração da Nova Zelândia, da Austrália e do Canadá. De acordo com dados da revista, a procura pelos testes de proficiência em línguas cresceu 15 por cento, no ano de 2008, e parte desse aumento se deve às exigências feitas dentro de nosso país. A revista selecionou os exames internacionais, classificados por ela como principais. Dentre eles, está o TOEFL, em nosso trabalho analisado, e o IELTS (*International English Language Testing System*).

Voltando ao questionário, a partir da afirmação de número dez, “Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos”, voltamos nosso foco de investigação a questões voltadas aos testes e exames de proficiência aplicados também em meios eletrônicos. Como já mencionamos anteriormente nesta dissertação, temos um interesse maior por testes eletrônicos, devido ao fato de o EPPLE ser disponível também nesse formato e, ainda, devido à nossa realidade social, em que a influência dos artefatos tecnológicos tem sido cada vez maior, inclusive no âmbito de ensino e aprendizagem de LE.

Nenhum dos nossos participantes concordou com a afirmação de número dez, sendo que seis deles não tiveram certeza, PA - BA - PR - ES - GO - SP I, quatro discordaram, RS - DF - SP II - MG e nenhum desconheceu a informação, como podemos ilustrar no gráfico de número onze:





**Gráfico (11): “Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos”**

Por meio dessa afirmação, podemos verificar que a maioria dos nossos participantes não tem certeza sobre a popularidade e a disseminação dos exames em meios eletrônicos. Sendo assim, compreendemos a dúvida dos nossos participantes em relação aos testes em meios eletrônicos.

Ao mesmo tempo em que tal implementação seja recente, sabemos que ela vem acontecendo de forma bastante rápida e intensa. O fato de exames de proficiência serem oferecidos também em formatos eletrônicos vem suprir a necessidade da atualização e seguir as novas tendências. A utilização dos artefatos tecnológicos e da comunicação rápida e fácil tem sido um atrativo àqueles que buscam testes rápidos, práticos e confiáveis. No caso do OOPT, encontramos a comodidade de se escolher o local onde a prova será realizada, bem como a instantaneidade de divulgação dos resultados.

Notamos que a repercussão de testes e exames eletrônicos não acontece apenas em outros países, visto que tem sido uma realidade nacional. Os três exames brasileiros analisados neste trabalho são oferecidos também em formato eletrônico, com a utilização de artefatos que visam suprir cada vez mais as necessidades da atualidade.

De acordo com Marson (2007), as transformações têm alterado a as relações da sociedade. As tecnologias de informação e comunicação (TICs) estão sendo inseridas gradativamente em nosso cotidiano, favorecendo o contato com outros pontos do planeta, no mesmo instante em que os fatos acontecem. A rapidez do mundo globalizado faz com que a LI se firme como o idioma oficial das transações comerciais, da internet, da mídia, dos meios educacionais.

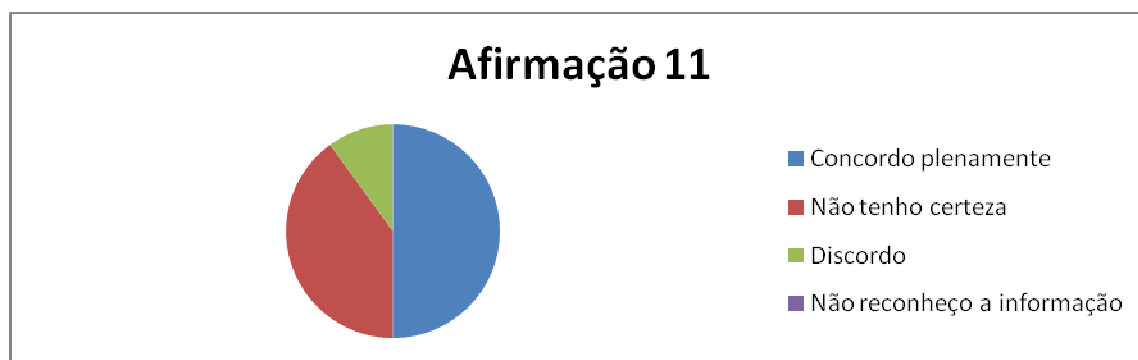
Segundo a autora, espera-se que, com o avanço tecnológico e sua incorporação nos ambientes educacionais, professores busquem novas práticas pedagógicas, com a utilização de artefatos tecnológicos que superem a racionalidade técnica e instrumental que, equivocadamente, considera a simples presença de materiais e equipamentos tecnológicos como suficientes para o desenvolvimento de determinadas práticas pedagógicas inovadoras.

De acordo com Chapelle e Douglas (2006), como já mencionamos anteriormente, as pessoas podem ser testadas mais rapidamente por meio do computador. Testes eletrônicos têm se tornado mais comuns e mais baratos, além de apresentarem *input* contextualizado, variedade de técnicas de respostas, adaptações do computador, soma de pontos automática, rapidez de divulgação dos resultados, praticidade de manuseamento, controle do tempo de execução.

Sedo assim, entendemos a utilização de testes em meios eletrônicos como uma das ferramentas que a atualidade nos propicia e que, se utilizada de forma coerente, pode contribuir para o sistema de avaliação de ensino de línguas e propiciar muitos avanços àqueles que aos testes e exames se submetem.

Baseados na praticidade que muitos testes e exames em meios eletrônicos vêm apresentando, como é o caso do OOPT, analisado em nossa dissertação, lançamos mão da afirmação de número onze: “Testes em meios eletrônicos são mais práticos”. Com

ela, metade dos nossos informante concordaram plenamente, SP II – DF- ES - PR – BA, quatro deles não tiveram certeza, SP I - MG - RS – PA, um discordou, GO, e nenhum não reconheceu a informação. Temos, as seguir, o gráfico que ilustra tais dados.



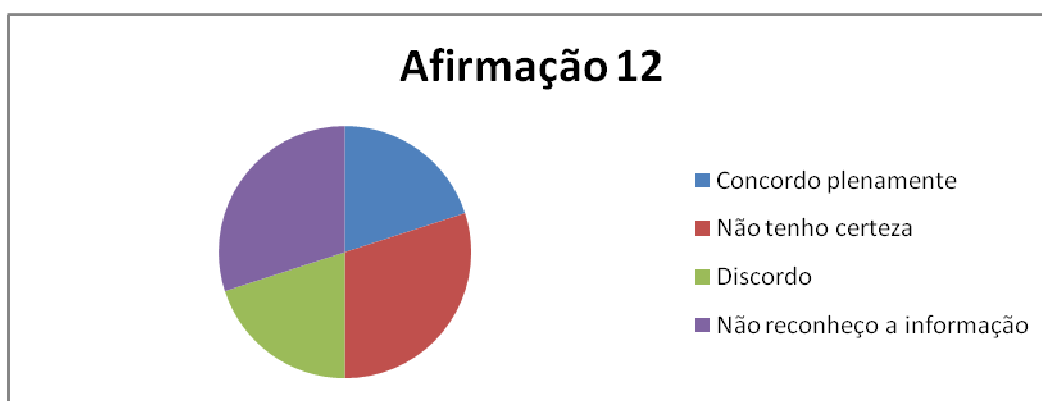
**Gráfico (12): “Testes em meios eletrônicos são mais práticos”**

O *Oxford Online Placement Test* (OOPT) traz como uma de suas características primordiais a praticidade e a agilidade ao divulgar seus resultados. Assim, percebemos que a praticidade tem sido uma característica presente na grande maioria dos testes eletrônicos. Normalmente, eles podem ser aplicados em locais alternativos, de acordo com a data e o horário escolhidos por seus candidatos, que apenas precisarão dominar ferramentas como o *mouse* do computador, uma vez que caneta e papel não mais são utilizados. A praticidade de se controlar o tempo também é uma variável disponível e, no caso do OOPT, o examinado dispõe do tempo que lhe for necessário.

Vale ressaltar que, como já mencionamos neste trabalho, é preciso cautela para não comprometer a validade e a confiabilidade de um teste, ao estimar que ele seja prático. Exemplo disso são aqueles testes com respostas alternativas e curtas que, embora bastante práticos ao serem corrigidos, podem ser não confiáveis no conteúdo de suas alternativas. Acreditamos que metade dos nossos participantes consideraram a

afirmação de número onze como correta porque levaram em consideração questões como praticidade, que se destaca naqueles testes em meios eletrônicos.

A afirmação de número doze, “Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente”, obteve opiniões bastante diversas dos nossos participantes. Dois deles concordaram plenamente. BA e SP II, três não tiveram certeza, RS, DF e MG, dois discordaram, PA e PR, e três não reconheceram a informação ES – GO – SP. Segue o gráfico com tais dados:

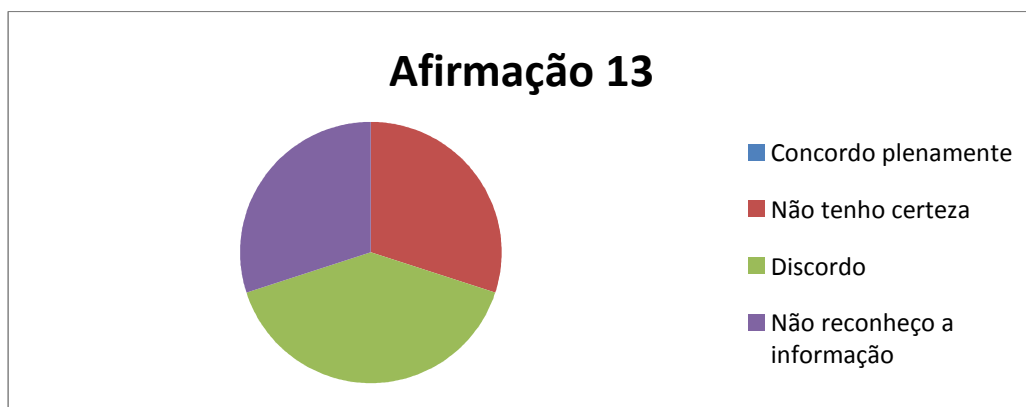


**Gráfico (13): “Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente”**

Justificamos a inclusão desta afirmação em nosso questionário pelo fato de que ela apareceu como uma das observações feitas pelos nossos participantes, no questionário piloto. É importante dizer que verificamos não haver um consenso entre os participantes do questionário oficial em relação à tal afirmação, visto ser complexa a verificação da opinião daqueles que se submetem aos testes eletrônicos, mesmo porque a implementação de tais testes é relativamente recente.

O que podemos afirmar é que empresas, escolas e universidade, por utilizarem testes e exames eletrônicos em processos seletivos, prezam pela agilidade dos resultados, uma vez que futuras decisões podem depender deles. No caso do OOPT, que atua como um *placement test*, muitos de seus usuários necessitam de resultados imediatos para averiguar em qual nível de aprendizagem dado aluno irá se enquadrar.

A afirmação de número treze, “Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo”, também foi baseada nos dados do questionário piloto. As opiniões sobre essa afirmação foram bastante divididas, mostrando que nenhum participante concordou plenamente, três não tiveram certeza, MG - SPII – RS, quatro discordaram, DF- ES – BA – PA, e três não reconheceram a informação, SP I - GO – PR. O gráfico 14, a seguir, ilustra tais afirmações:



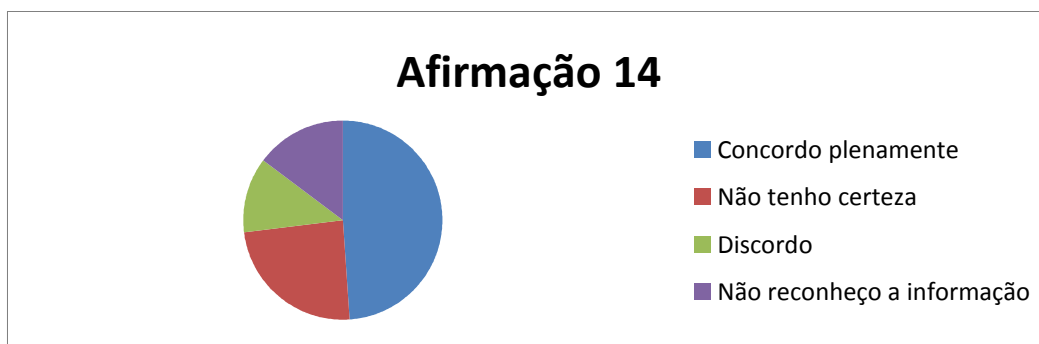
**Gráfico (14): “Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo”**

Durante nossa coleta de dados, obtivemos a informação de que, em alguns testes eletrônicos, os avaliados podem controlar o tempo de cada questão, ou seja, em um teste cuja duração seja de vinte minutos, os candidatos podem jogar em qual das questões ele necessitará de mais tempo.

Isso não quer dizer que o próprio candidato terá disponível o tempo que necessitar, mas que poderá organizá-lo da forma como preferir. É o que ocorre no TOEFL iBT, em que o candidato visualiza, no canto direito da tela, a foto de um relógio, marcando o tempo gasto para cada questão. No OOPT, cada candidato pode dispor do tempo que julgar necessário, já não é estipulado um limite temporal. Em outros testes, ainda, ao responder determinada questão, o candidato não mais poderá alterá-la.

Sendo assim, os candidatos a testes eletrônicos nem sempre determinam o tempo da prova, mas, sim, sua organização temporal. De forma específica, nos testes orais em formato de papel, o candidato talvez não conseguisse desenvolver sua resposta de forma completa, enquanto que, nos testes eletrônicos, ele tem consciência do tempo disponível para formular determinada resposta e sua duração. Sendo assim, pode lançar mão de estratégias que lhe ajudem na formulação de respostas mais longas e mais curtas, de forma que não deixe de finalizar uma linha de raciocínio.

A afirmação de número quatorze, “A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real”, também obteve opiniões bastante divergentes dos nossos participantes. Quatro deles concordaram plenamente, PA - BA – ES – GO, dois não tiveram certeza, DF - SP II, apenas um discordou, RS, e dois não reconheceram a informação, PR - SP I. O gráfico 15, exposto, a seguir, ilustra os dados supracitados:



**Gráfico (15): “A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real”**

Percebemos, por meio dessa afirmação, que a mudança de não mais existir a presença humana durante a prova oral ainda gera rejeições entre nossos participantes. Quatro deles concordaram que a falta de um avaliador humano interfere de forma negativa, na performance dos candidatos. De fato, a partir do momento em que o *input* passa a ser padronizado a todos os candidatos, não havendo mais uma pessoa que possa amenizar, de certa forma, a ansiedade e os fatores psicológicos que interferem no desenvolvimento das tarefas, pode ocorrer uma atitude de resistência frente à tal mudança, visto que, em muitas das vezes, o examinador busca atuar como facilitador da comunicação e da performance do candidato.

Entretanto, ao mesmo tempo que pode parecer negativa a presença de uma máquina que apresenta as mesmas informações e instruções a todos os avaliados, sem, contudo, propiciar ajuda e dicas que favoreçam o desempenho dos candidatos, acreditamos que poderá haver um cumprimento mais preciso de um padrão, sem que um avaliado seja mais favorecido que os demais.

De acordo com Sakamori (2006) são denominadas avaliações orais semi-diretas aquelas em que não há presença de um entrevistador. Nessas avaliações, o candidato ouve as instruções já gravadas e tem a sua fala gravada, a qual será, posteriormente,

avaliada. Nesse tipo de avaliação, segundo o autor, a confiabilidade pode ser mais garantida porque todos os candidatos passarão pelas mesmas instruções do exame.

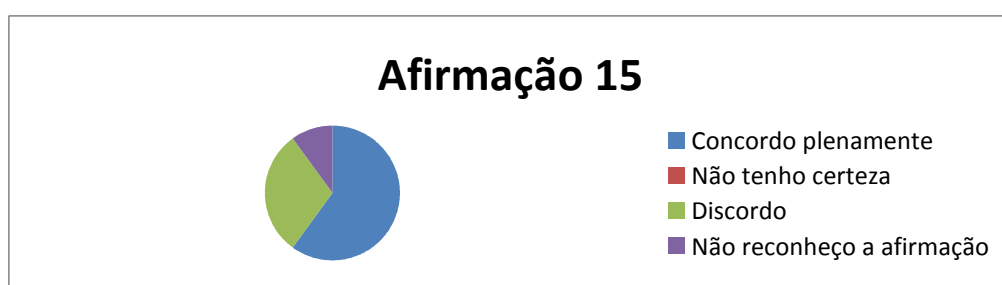
Por outro lado, a validade pode ser diminuída, pois se, por exemplo, um dos objetivos do exame é o de avaliar como o candidato interage em relação ao entrevistador, esse tipo de avaliação não seria, de acordo com o autor, considerado o mais apropriado.

Já as avaliações orais diretas, segundo Sakamori (2006), são caracterizadas como interações face a face entre um entrevistador e um candidato, em que o primeiro irá fazer perguntas a respeito de diversos assuntos e o segundo irá respondê-las. Se, por um lado, a validade pode ser aumentada, pois a interação se aproximaria de uma situação real de comunicação, por outro lado, a confiabilidade seria diminuída, uma vez que mais variáveis não controladas poderiam aparecer, por se tratar de uma interação face a face. Como exemplo, o autor cita o fato de a reação do entrevistador variar, dependendo do candidato com quem interage. Poderíamos, ainda, pensar não apenas em relação às variáveis de um determinado entrevistador, como também entre os vários entrevistadores, isto é, se há um controle semelhante quando estão entrevistando os candidatos.

Sendo assim, compreendemos as dúvidas dos nossos participantes, visto que essa é uma questão que envolve lados positivos e negativos, além de representar uma mudança recente. Acreditamos que, embora a presença humana possa propiciar o desempenho mais autêntico dos avaliados, a confiabilidade de testes eletrônicos, que fornecem o mesmo *input* a todos os candidatos, poderá, com o tempo, tornar-se um instrumento de maior aceitabilidade, visto que, antes de se submeter a um teste, os candidatos podem ter acesso a possíveis provas-simulados, com o intuito de obter melhor preparo.



A afirmação de número quinze, “O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto”, obteve a concordância de seis participantes, GO - SP II -DF - ES - BA – PA, e, ainda, nenhum candidato manifestou incerteza, três discordaram, MG - RS – PR, um não reconheceu a informação, SP I. Vejamos tais dados no gráfico a seguir:



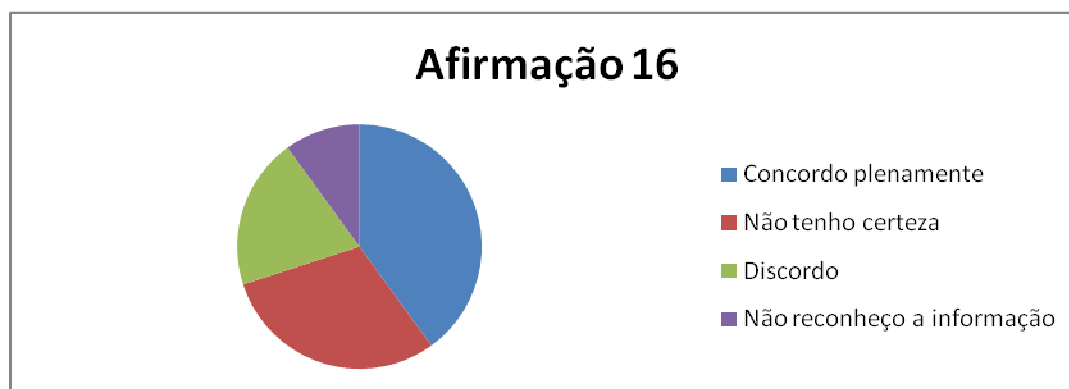
**Gráfico (16): “O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto”**

Embora a maioria dos nossos participantes tenha concordado com tal afirmação, creditamos que ela, de fato, não é verdadeira, uma vez que o tempo disponível para a execução das tarefas em testes eletrônicos e em testes de formato papel é, geralmente, o mesmo.

A ideia de que o tempo nos testes eletrônicos é curto se deve, talvez, à necessidade que candidatos sentem de um tempo maior para a adaptação com a máquina, além de que a objetividade dos computadores poderia não predominar nos avaliadores que conduziam os testes, de forma que possíveis “ajudas”, que antes eram concedidas, agora não mais os são. Sendo assim, essa pode ser uma crença a respeito dos testes e exames em meios eletrônicos que, em diversos casos, não é comprovada.

A afirmação de número dezesseis, “Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet”, obteve a concordância de

quatro participantes, PA – BA - ES - SP I, três não tiveram certeza, PR - RS - MG, dois discordaram, SP II – GO, e apenas um não reconheceu a informação, DF, conforme ilustrado no gráfico 17, abaixo:

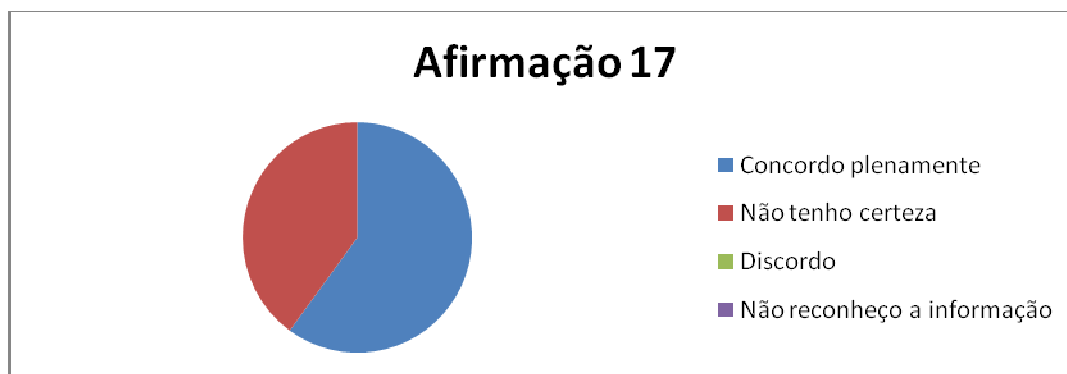


**Gráfico (17): “Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet”**

Como podemos verificar, a afirmação de número dezessete não representa um senso comum, já que há opiniões divergentes a seu respeito. O fato de testes poderem ser prejudicados por interrupções na *internet* é, de fato, verdadeiro. Para que se desenvolva de forma eficaz, é necessário que a máquina esteja equipada corretamente e, caso seja um exame iBT, a conexão deve ser satisfatória. Porém esses são requisitos estipulados pelos responsáveis pelo teste que, os quais, para evitar problemas, supostamente seguem regulamentos determinados. Caso o exame ou teste esteja em formato CBT, normalmente não será necessária a conexão com a *internet*, pois são utilizados CDs ROM e programas próprios para serem instalados no computador. Nesse caso, é necessário apenas que se providencie uma máquina satisfatoriamente equipada.

Sendo assim, problemas como a conexão podem, verdadeiramente, aparecer durante a aplicação de testes eletrônicos, bastando, nesse caso, que sejam providenciados os artefatos tecnológicos necessários para que tudo ocorra da melhor forma possível e, caso falhas aconteçam, providências justas e coerentes devem ser tomadas.

A afirmação de número dezessete, “Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira”, veio nos mostrar que muitos dos nossos participantes não acreditam, totalmente, na eficiência dos testes e exames de proficiência em LE. Seis participantes concordaram plenamente, SP I - SP II – DF – ES – PR – PA, quatro não tiveram certeza, MG – GO – RS – BA, nenhum discordou, e nenhum desconheceu a informação, resultados que podem ser visualizados no gráfico 18, apresentado abaixo:



**Gráfico (18): “Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira”**

Como foco de discussão da afirmação de número dezessete, podemos apresentar as ideias desenvolvidas por Scaramucci (2000), que se baseiam no questionamento: Proficiência para quê? É claro para nós que o termo proficiência é bastante abrangente,

da mesma forma que, um teste avaliar todos os aspectos da proficiência linguística de um candidato, também o é.

De acordo com Scaramucci (op. cit.) a proficiência só deve ser definida a partir do contexto específico de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos, dentro do qual ocorrem as possíveis interações. Assim, devem-se avaliar os aspectos da língua não de forma isolada e indivisível, mas de forma a abranger toda a sua complexidade, que é refletida na comunicação.

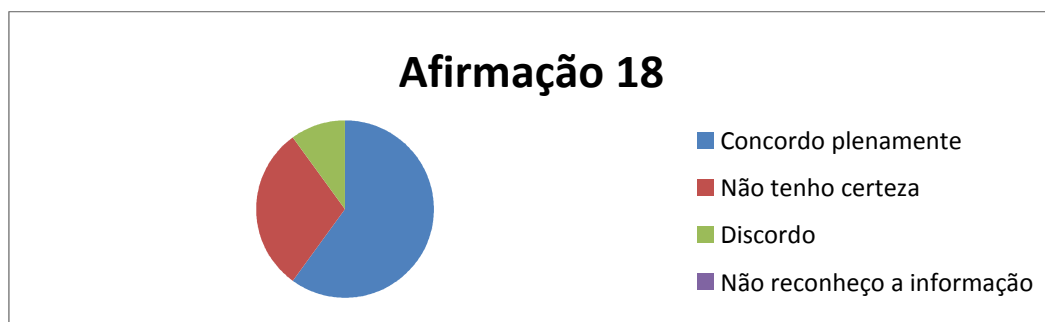
O conceito é, de forma geral, fonte de classificação para aprendizes proficientes e não proficientes. Porém, a autora afirma que a proficiência deve ser entendida como um termo dependente de outras variáveis, como o contexto de ensino e aprendizagem, suas características e suas metas, que acabam por influenciar diretamente no desenvolvimento da proficiência dos alunos.

O que encontramos, atualmente, no mercado, são exames de proficiência em LE que se propõem a avaliar alguns aspectos da proficiência linguística de seus candidatos, por meio do desenvolvimento de diferentes tarefas. Um teste de leitura, adotado por um sistema seletivo de pós-graduação, irá avaliar a proficiência linguística dos candidatos ao lerem textos acadêmicos na língua-alvo. Dessa forma, consideramos um tanto pretensioso acreditar na avaliação da proficiência linguística de um falante como todo. O que acreditamos é na existência de testes e exames mundialmente conceituados que se demonstram confiáveis e que deixam claro quais são seus propósitos de avaliação.

Sendo assim, antes de afirmarmos que um único teste não avalia a proficiência de um falante, é preciso que verifiquemos quais são os construtos desse testes e quais aspectos da proficiência linguística se propõe a avaliar.

Seis participantes, RS – DF - SP II – GO - MG - SP I, concordaram plenamente com a afirmação de número dezoito, “Uma das contribuições dos testes de proficiência

é o efeito retroativo no ensino de língua”. Ainda para esta afirmação, três não tiveram certeza, PA – BA – ES, um discordou, PR, e nenhum desconheceu a afirmação, como podemos visualizar no gráfico a seguir:



**Gráfico (19): “Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua”**

Uma das intenções primordiais do grupo de pesquisa que elabora o EPPLE é a de possibilitar ao professor de LI aprimorar sua prática pedagógica, buscando níveis de proficiência mais elevados, de forma a preparar estratégias de ensino que primem pelo uso significativo da língua-alvo e pelo bom desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem de línguas.

Messik (1996, p. 241) acredita na existência de um efeito retroativo de testes de proficiência no sistema de ensino, e nas atitudes de alunos e professores, uma vez que ambos passam a fazer coisas que normalmente não fariam, como estudar mais, no caso dos alunos, e preparar suas aulas mais cuidadosamente, como seria o caso dos professores.

Alderson, Clampham e Wall (1998) também se referem ao efeito retroativo (*washback*) de testes e avaliações no ensino e na aprendizagem. Eles distinguem os termos “efeito retroativo” (*washback*) e “impacto” (*impact*). O primeiro, de acordo com os autores, restringe-se às mudanças que ocorrem dentro da sala de aula, enquanto que o

“impacto” seria a influência de testes e exames sobre as pessoas, os alunos, a política, o sistema educacional.

Segundo Scaramucci (2004), dentro das investigações sobre avaliação, vários termos têm sido associados ao conceito de efeito retroativo, revelando inúmeros questionamentos relacionados a sua conceituação e abrangência: impacto do teste; alinhamento curricular; validade sistêmica; validade consequencial; validade retroativa, entre outros citados pela autora.

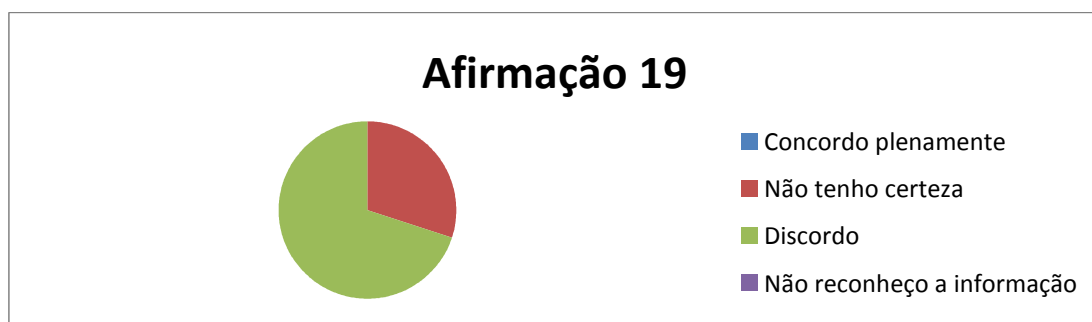
Alderson (2004) afirma que, após muitos estudos sobre efeito retroativo, não existe mais dúvidas quanto à existência desse fenômeno, embora este seja mais complexo do que “simplesmente um caso de testes exercerem um impacto negativo no ensino” (ALDERSON, 2004, p. ix), gerando muito mais perguntas do que fornecendo respostas. Embora existam associações entre os termos efeito retroativo e impacto negativo, o autor reconhece que há a possibilidade de esse efeito se manifestar de forma positiva, levando os professores a uma preparação mais cuidadosa de suas aulas. Na verdade, esse é o efeito que esperamos que o exames do EPPLA acarretem a seus candidatos, ou seja, que estes busquem desenvolver níveis de proficiência mais elevados e atuações pedagógicas mais conscientes.

Em relação à potencialização do efeito retroativo positivo, Scaramucci (2004, p. 211) cita o trabalho de Messick (1996), que relaciona o efeito positivo às avaliações autênticas e diretas e, mais basicamente, considera que as chances de efeito retroativo positivo são maiores em testes de desempenho, que trazem amostras representativas de situações reais de comunicação ou tarefas autênticas, aquelas que reproduzem uma situação de vida real para examinar a capacidade do aprendiz de lidar com ela.

De acordo com Scaramucci (op.cit.), quanto mais direto for o exame, mais chances haverá de efeito retroativo positivo ocorrer. Constata-se, muito frequentemente,

que exames são inseridos e descartados sem que uma análise e uma avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação.

A afirmação de número dezenove também é fruto dos dados gerados a partir de nosso questionário piloto. Uma de nossas informantes apresentou uma observação afirmando que os exames de proficiência são um “mal necessário”. Baseados em tal afirmação, propusemos a afirmação de número dezoito do questionário oficial, na qual aparece que: “Testes de proficiência em língua estrangeira são ‘um mal necessário’”. Nenhum dos nossos participantes concordou plenamente, já que três não tiveram certeza, SP I - GO -PA, sete discordaram, MG - SP II - DF - ES - RS - PR - BA, e nenhum desconheceu a informação. O gráfico 20, a seguir, ilustra tais informações:



**Gráfico (20): “Testes de proficiência em língua estrangeira são ‘um mal necessário’”**

Compreendemos o posicionamento de discordância da maioria dos nossos participantes, pois acreditamos que a implementação de um exame de proficiência deve ser utilizada como um instrumento de avaliação que venha a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de LE. Não vemos a avaliação realizada por meio desse instrumento como um “mal necessário”, mas, sim, como um artefato que visa a busca por melhores resultados.

De acordo com Almeida Filho (1992),

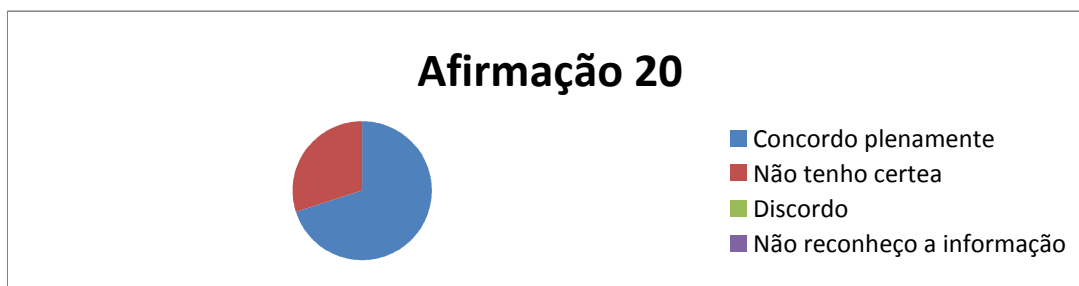
Comumente, o professor não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a LE de sua habilitação quando em uso comunicativo. O que ele mal e mal pode fazer é estudar um “ponto” e passá-lo, ainda que deformado pela simplificação, aos seus alunos.

Preocupados com a realidade descrita por Almeida Filho, é que defendemos a implementação não de um “mal necessário”, mas de um instrumento que propicie a mudança, a busca por um melhor desenvolvimento. De acordo com Scaramucci (1997), reside na avaliação grande parte dos problemas e também de soluções do processo de ensino e aprendizagem, em função de sua relação simbiótica com o ensino, seu efeito retroativo potencial e o seu poder de mudança.

A avaliação, por meio de testes e exames de proficiência, por exemplo, deve agir como instrumento que favoreça a reconstrução de um trabalho e seu aprimoramento, por meio da análise e verificação dos erros, e superação e a busca por alternativas. Por isso, a avaliação não deve ser definida como um “mal necessário”, mas, sim, como um bem, capaz de nos ajudar na busca por melhores resultados.

Como afirmação de fechamento do nosso questionário, trouxemos aquela que busca averiguar, de forma mais direta, a opinião dos nossos candidatos a respeito da implementação de um exame de proficiência, para o professor de LI. Apresentamos, então, a afirmação “Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional”, para a qual obtivemos sete respostas de concordância, PA – PR – RS – DF - SP II – GO – SP I e três não tiveram certeza.





**Gráfico (21): “Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional”**

Acreditamos que, como qualquer instrumento de avaliação, o exame do EPPLE também possa vir a apresentar alguns pontos a serem trabalhados, como forma de aperfeiçoamento. Ao mesmo tempo, acreditamos no poder de um efeito retroativo que leve profissionais da área a buscar melhores níveis de proficiência e um melhor desempenho linguístico que favoreça seu trabalho. Além disso, se, por um lado, a implementação de um exame, poderá, em primeira instância, incomodar ou representar uma ameaça a muitos profissionais, por outro lado, poderá contribuir para que os mesmos possam, com o intuito de se realizar profissionalmente, buscar o aperfeiçoamento e uma prática pedagógica mais consciente, que prime pelo uso da língua que ensinam.

Sendo assim, um exame para fins específicos, como é o caso do EPPLE, caracteriza-se como instrumento que avalia tarefas autênticas de situações de uso da língua-alvo, que mostra a habilidade do candidato em utilizar a língua em contextos de sala de aula.

Acreditamos que a aplicação dos questionários tenha sido um instrumento coerente com nosso trabalho, uma vez que nos trouxe respostas de diversas regiões do Brasil, a respeito de indagações correspondentes ao nosso sistema de ensino e aprendizagem de línguas.

Pudemos perceber que muitas das opiniões ora se assemelhavam, ora divergiam em vários pontos. Sendo assim, não é possível traçar uma comparação ou agrupar regiões que tiveram o maior número de opiniões semelhantes, uma vez que elas são bastante divergentes nas diversas afirmações. Sendo assim, é possível afirmar que alguns questionamentos ainda parecem ser discutidos de formas díspares nas diversas regiões do nosso país, como é o caso dos benefícios que exames de proficiência ocasionam a seus candidatos. Sendo assim, será necessária a elaboração cuidadosa de um instrumento de avaliação que respeite os diversos propósitos e as diversas realidades dos seus candidatos que, provavelmente, serão distintos nos diversos contextos nacionais.

Mesmo com a presença de opiniões bastante distintas, pudemos, sob à luz de posicionamentos e discussões teóricas, relacionar, com coerência, os resultados do questionário com estudos já realizados, visto que muitas das opiniões dos nossos participantes eram coerentes com estudos já publicados, como pudemos verificar.

Ainda que seja restrito o número de questionários obtidos ao final da pesquisa, foi possível a elaboração de um mapeamento prévio e real das diversas opiniões que os participantes apresentam sobre os exames de proficiência em LI, uma vez que estes atuam diretamente na formação de professores, ou melhor, público alvo do EPPL.

Para melhor visualizar as opiniões abordadas nos questionários, trazemos, a seguir, um quadro ilustrativo que apresenta o número de participantes que “concordaram plenamente”, “não tiveram certeza”, “discordaram”, ou que “não reconheceram” cada uma das vinte afirmações.

<b>Afirmações</b>	<b>Concordo plenamente</b>	<b>Não tenho certeza</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não reconheço a informação</b>
<b>1</b>	GO / BA	SP I / SP II / MG / ES / PR / PA /RS	-	DF
<b>2</b>	PA / BA / RS / ES / SP II / GO / SP I	DF	MG / PR	-
<b>3</b>	MG / SP I / DF / RS	GO / PR / BA	SP I / ES / PA	-
<b>4</b>	RS / MG	PR / ES	PA / BA / DF / SP II / SP I	GO
<b>5</b>	SP / MG / GO / SP II / DF / RS	PA / PR	ES / BA	-
<b>6</b>	PA / PR / ES	BA / SP II / GO / MG / SP I	RS / DF	-
<b>7</b>	DF	-	SP I / SP II / PA / PR / RS / ES	BA / GO / MG
<b>8</b>	RS / ES / GO / SP I	PA / BA / PR / MG	-	DF / SP II
<b>9</b>	DF	SP I / MG / GO / SP II / ES / RS / BA	PA	PR
<b>10</b>	-	PA / BA / PR / ES / GO / SP I	RS / DF / SP II / MG	-
<b>11</b>	SP II / DF / ES / PR / BA	SP I / MG / RS / PA	GO	-
<b>12</b>	BA / SP II	RS / DF / MG	PA / PR	ES / GO / SP
<b>13</b>	-	MG / SP II / RS	DF / ES / BA / PA	SP I / GO / PR
<b>14</b>	PA / BA / ES / GO	DF / SP II /	RS	PR / SP I
<b>15</b>	GO / SP II / DF / ES / BA / PA	-	MG – RS – PR	SP I
<b>16</b>	PA / BA / ES / SP I	PR / RS / MG	SP II / GO	DF
<b>17</b>	SP I / SP II / DF / ES / PR / PA	MG / GO / RS / BA	-	-
<b>18</b>	RS / DF / SP II / GO / MG / SP I	PA / BA / ES /	PR	-
<b>19</b>	-	SP I / GO / PA	MG / SP II / DF / ES / RS / PR / BA	-
<b>20</b>	PA / PR / RS / DF / SP II / GO / SP I	BA / MG / ES	-	-

**Quadro (23): Dados dos questionários de pesquisa**

Dessa forma, pudemos levantar alguns dos efeitos retroativos que os testes e exames frequentemente ocasionam ao sistema de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que não apenas questões educacionais foram abordadas, mas também questões sociais, como a disputa por um espaço no mercado de trabalho e a qualificação dos profissionais.

Cabe-nos, após a discussão acima apresentada, responder a segunda pergunta de pesquisa desta dissertação: “Qual a visão de *stakeholders* do ensino de línguas estrangeiras no Brasil a respeito do efeito retroativo que os testes de proficiência trazem a seus candidatos?”.

Com base na análise dos questionários, por nós desenvolvida, podemos afirmar que estamos distante de uma homogeneidade de opiniões a respeito dos testes de proficiência, visto que, na maioria das afirmações, obtivemos resultados bastante diversificados. Alguns pontos que, em geral, obtiveram a concórdia da maioria dos nossos participantes, devem ser aqui explicitados.

Em sua grande maioria, nossos respondentes concordaram plenamente com as afirmações que dizem respeito aos possíveis benefícios que os testes de proficiência trazem a seus candidatos. A maioria concordou com as afirmações de que os testes de proficiência valorizam o currículo de seus candidatos, suprem necessidades profissionais e dispensam aqueles que os possuem de possíveis etapas de exames seletivos.

Sendo assim, com base na opinião de nossos participantes, temos que muitos candidatos não buscam comprovar seu nível de proficiência em LI apenas por questões linguísticas, mas também por questões sociais. Como já afirmamos anteriormente, ao contrário do que se acreditava tempos atrás, a avaliação não mais é vista como símbolo

de punição, mas, sim, como meio de qualificação e crescimento social, profissional e acadêmico.

Outro ponto que obteve a concordância entre a maioria dos nossos participantes foi a existência de um número vasto de testes de proficiência existente no mercado. Ao elencarmos dois exames como, possivelmente, aqueles de maior repercussão, obtivemos a discórdia dos respondentes, visto que, de fato, o número de testes de proficiência disponíveis no mercado é grande, o que impossibilita a escolha de apenas dois como mais reconhecidos.

Fica claro, com base nas respostas, que a maioria dos participantes reconhece a existência não só de um grande número de testes de proficiência, mas também de um grande número de público-alvo a quem eles se direcionam. Ao afirmarmos que, geralmente, candidatos a testes de proficiência são profissionais liberais ou alunos de pós-graduação, obtivemos a discordância da maioria dos nossos respondentes. Sendo assim, temos que existe tanto uma variedade de testes quanto uma variedade de público-alvo a quem tais testes se direcionam.

Ao abordarmos questões mais específicas, como a utilização de testes de proficiência na disputa por bolsas no exterior, obtivemos opiniões bastante díspares. O que nos fica claro é o fato de que nossos participantes ainda estão “inseguros” a respeito de questões mais específicas, apresentando, assim, visões divergentes. Isso nos mostra que muitos aspectos dos testes podem estar em processo de disseminação e implementação, como seria a disputa por bolsas no exterior.

Ao abordarmos, de forma mais específica, os testes eletrônicos, pudemos concluir que, devido à diversidade de opiniões, eles encontram-se em fase de disseminação. Ao afirmarmos que os testes eletrônicos não são muito conhecidos, muitos participantes ou não tiveram certeza ou não concordaram. Questões mais

direcionadas sobre os testes eletrônicos, em sua maioria, apresentaram diversidade de opiniões, como aquelas que abordam a avaliação oral em meios eletrônicos e o controle do tempo como aspectos problemáticos.

Uma afirmação que obteve a concordância da metade dos participantes é aquela que afirma que os testes eletrônicos são mais práticos. Embora tenhamos apresentado, neste trabalho, vários aspectos que tornam os testes de proficiência em meios eletrônicos mais práticos, tais aspectos ainda não são muito conhecidos, como pudemos verificar. Fato esse nos mostra, mais uma vez, que testes em meios eletrônicos encontram-se, de forma geral, em fase de disseminação e aceitação.

Sendo assim, podemos afirmar que, embora alguns pontos abordados sobre os testes de proficiência tenham obtido a concordância da maioria dos nossos participantes, ainda existem diversas opiniões, em diversas localidades do Brasil, o que nos possibilita concluir que os testes, principalmente aqueles eletrônicos e suas características, ainda encontram-se em fase de disseminação na sociedade, de forma geral.

Uma afirmação que, a nosso ver, deveria ter sido abordada, mas que não nos lembramos no momento da coleta de dados, seria aquela que questiona se nossos participantes já se submeteram a testes de proficiência em meios eletrônicos ou se eles aplicam tais testes em seus alunos, o que nos possibilitaria também um pequeno recorte sobre a disseminação de tais provas. Vale ressaltar que, ainda após a coleta dos questionários, buscamos entrar em contato com nossos participantes para averiguar tais questões, mas não obtivemos o retorno de todos eles.

Reconhecemos, mais uma vez, o fato de que o número dos nossos questionários é limitado, o que nos impossibilita o desenvolvimento de afirmações generalizadas. Nosso propósito, neste trabalho, foi, como se pode verificar, a elaboração de traços das visões de *stakeholders* do ensino de línguas sobre aspectos dos testes de proficiência por

nós abordados. Acreditamos que, mesmo sendo limitada, nossa discussão aborda aspectos reais e importantes sobre tais avaliações.

Apresentaremos, no próximo capítulo, as considerações finais da nossa pesquisa e os futuros encaminhamentos.

## **CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Buscamos, em nosso trabalho, reunir um conjunto de dados sobre testes e exames de proficiência encontrados no mercado durante o período de nossa coleta de dados. Dessa forma, foram analisados três exames de proficiência em LI nacionais e dois internacionais e, para que fossem melhor visualizados, agrupamos algumas de suas características em quadros ilustrativos.

Pudemos verificar que, embora os exames analisados busquem abranger as cinco habilidades *reading*, *listening*, *writing*, *grammar*, *speaking*, cada um deles o faz de diferentes formas.

Temos que o *Englisof*, por exemplo, apresenta apenas questões em formato de múltipla escolha em seus testes de *structure*, *reading* e *listening*. E, por ser voltado a profissionais da área de Tecnologia da Informação, os assuntos abordados são voltados a esse contexto.

O mesmo acontece com o *Santos Dumont English Assessment*, cujos tópicos enfocam o mundo da aviação. Por outro lado, temos o OOPT que, por ser direcionado a um público heterogêneo, abrange assuntos mais comuns do cotidiano. Interessante verificar que o TOEFL iBT, mesmo não sendo um exame para propósitos específicos, ao se voltar mais diretamente a um público acadêmico, faz uso de uma linguagem acadêmica, como é o caso dos textos retirados de publicações acadêmicas, de diversas áreas. Notamos, assim, que, de fato, os propósitos do exame, caracterizam, de forma diferente, suas tarefas, seu formato e sua linguagem.

Ao contrário do que havíamos pensado, antes de dar início a este estudo, existem, no mercado, diferentes tipos de exames de proficiência, que não se encaixam em um único formato e que, apesar de avaliarem habilidades comunicativas em comum, fazem-no de formas diversas.

Um ponto em comum entre os exames abordados, e também nosso critério de seleção entre eles, é o fato de estarem disponíveis em formato eletrônico. Neste aspecto, os exames trazem características similares, como a utilização de artefatos tecnológicos, os problemas de conexão, a possibilidade de se optar pelo local de aplicação e a agilidade de divulgação dos resultados.

Por outro lado, apesar de todos os exames estarem em formato eletrônico, eles apresentam diferenças significativas, como a de estipularem ou não o tempo para a realização da prova, como o OOPT e o *Englisof*, que não limitam o tempo para a realização das tarefas. Por outro lado, temos o TOEFL e o *Santos Dumont English Assessment* que estipulam limite de tempo para a realização de cada uma de suas tarefas.

Outra característica que os diferencia é o local de aplicação das provas. No caso do OOPT e do *Englisof*, o candidato pode escolher o local onde se submeterá ao exame, de acordo com seus interesses. Já o TOEFL e o *Santos Dumont English Assessment* são exames aplicados apenas em instituições autorizadas.

Sendo assim, como discutimos no capítulo de análise dos dados, gostaríamos de sugerir que o EPPLE siga o exemplo do TOEFL e do *Santos Dumont* nos aspectos temporais e espaciais, de forma que seja estipulado o local onde a prova será realizada, de acordo com a disponibilidade dos candidatos e dos postos de aplicação, que, de preferência, serão distribuídos pelas diversas regiões do Brasil, para favorecer a acessibilidade de seus candidatos, e que seja também estipulado um tempo limite para a realização de suas tarefas.

Outra sugestão seria a utilização de diferentes tipos de tarefas, como acontece no TOEFL iBT e no *Santos Dumont*. Por ser um exame voltado a um público específico, sugerimos que suas tarefas envolvam habilidades normalmente desenvolvidas por

professores de LI em contextos de sala de aula. Sugerimos também, que, da mesma forma que acontece no *Santos Dumont*, o EPPLÉ apresente insumos e questões contextualizadas, abordando temas específicos e fazendo uso de diferentes artefatos tecnológicos.

Para melhor se assemelhar ao contexto de sala de aula, sugerimos que, no EPPLÉ, anotações sejam permitidas, o que poderá favorecer o desempenho e a tranquilidade do candidato. Para que os candidatos possam melhor se preparar para o exame, seria positiva a presença de simulados do EPPLÉ no site de divulgação.

Acreditamos que da mesma forma que o TOEFL iBT e o OOPT englobam diferentes habilidades em uma mesma tarefa, de forma contextualizada, o EPPLÉ poderia abordar diferentes habilidades linguísticas referentes ao contexto de sala de aula de LI, como acontece no *Santos Dumont*, em que o candidato deve ouvir uma situação problema, simulada em um vó, e, após ouvir a uma gravação, deverá sugerir possíveis soluções para o problema.

Sendo assim, não é possível traçar um modelo de exame de proficiência, mas, sim, traçar comparações entre eles e, de acordo com tais comparações, sugerir possíveis características a serem incorporadas no EPPLÉ. Vale ressaltar que os organizadores dos exames analisados mantêm muitas informações em sigilo, como é o caso do teste oral do *Englisof*, sobre o qual não conseguimos informações, ao contactar seus elaboradores.

Em relação aos questionários de pesquisa, julgamos terem sido coerentes ao nosso trabalho, uma vez que pudemos estabelecer paralelos entre a teoria estudada e as opiniões de professores envolvidos no sistema de ensino e aprendizagem de línguas. A questão social e geográfica dos questionários foi bastante importante, uma vez que nos possibilitou estabelecer considerações sobre as diversas regiões do país, ainda que de forma restrita, devido ao pequeno número de participantes.

Vale ressaltar o fato de que, como já discutido, na grande parte das afirmações abordadas, não houve concordância entre maioria dos participantes, o que não nos possibilitou verificar se regiões próximas apresentam ou não visões similares. Muitas das afirmações que obtiveram a concordância da maioria dos participantes foram complementadas pela teoria estudada e discutidas no capítulo anterior. Em alguns casos, verificamos, ainda, a contradição de opiniões entre nossos participantes, que apresentaram visões diferentes de afirmações que se complementavam.

Como discutimos anteriormente, estamos distante de uma homogeneidade de opiniões a respeito dos testes de proficiência, visto que, na maioria das afirmações, obtivemos resultados bastante diversificados, o que nos faz concluir que, de forma geral, os exames de proficiência, em específico aqueles aplicados em formato eletrônico, encontram-se em fase de disseminação e aceitação.

Um ponto que parece claro entre os participantes são os benefícios, não só linguísticos, mas também profissionais e acadêmicos que testes de proficiência ocasionam a seus candidatos. A maioria concordou com as afirmações de que os testes de proficiência valorizam o currículo de seus candidatos, suprem necessidades profissionais e dispensam aqueles que os possuem de possíveis etapas de exames seletivos.

Por outro lado, os testes eletrônicos não parecem ser muito populares entre nossos participantes. Ao afirmarmos que tais testes não são muito conhecidos, muitos participantes se demonstraram duvidosos. Tal diversidade de opiniões se manteve nas afirmações referentes a aspectos específicos, como a avaliação oral em meios eletrônicos.

A última afirmação do nosso questionário veio de encontro com o objetivo maior deste trabalho, uma vez que, nela, a maioria dos candidatos concorda com a

criação e a implementação de um exame de proficiência específico para professores de LI. Dessa forma, podemos concluir que, de certa forma, tais profissionais se preocupam com a real situação no nosso sistema de ensino e aprendizagem de LI e com a avaliação da proficiência linguístico-comunicativa dos nossos professores.

Sendo assim, pudemos mapear visões reais sobre os efeitos retroativos que os exames e testes de proficiência tem exercido em nossa sociedade, nas diversas regiões do país. Esperamos que muitas dessas opiniões sejam consideradas, ao se pensar no aprimoramento de um exame que também tem o propósito de ser aplicado em nível nacional.

Por meio desta discussão, esperamos colaborar de forma positiva para os instrumentos de avaliação existentes no sistema de ensino e aprendizagem de línguas, de forma a caracterizar os diferentes testes e exames de proficiência como instrumentos que têm tido influências sobre seus candidatos, de forma a ocasionar diversos efeitos retroativos.

Esperamos que a implementação de um exame de proficiência para professores de línguas atue como um qualificador do profissional e que o estimule a buscar níveis de proficiência cada vez mais elevados, de forma a contribuir para uma atuação pedagógica mais produtiva e consciente.

Temos o intuito de, após a conclusão desta dissertação, dar continuidade aos nossos estudos e contribuir, cada vez mais, para a disseminação e o aprimoramento do EPPLE, de forma que ele se torne um instrumento de avaliação não só aceito, mas também respeitado por profissionais da área de Ensino e Aprendizagem de Línguas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALDERSON, J. C. & CLAMPHAM, C & WALL, D. *Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

ALDERSON, J. Charles. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

ALDERSON, J. C. (2004). Foreword. Em Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. (eds), *Washback in Language. Testing – Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

ALMEIDA-FILHO. J. C. P de. “O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística”. In *Revista Contexturas*, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.

ALMEIDA-FILHO. J. C. P de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de *O Professor de Língua Estrangeiras em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2002.

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

ANCHIETA, P. P. A construção de uma análise de testes de proficiência oral em Língua Inglesa capaz de abranger dimensões estruturais e discursivas. Relatório Parcial de Iniciação científica. São José do Rio Preto. UNESP, 2007.

ARANHA, S. A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de Química. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_ Contribuições para a introdução acadêmica. 2004. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara, 2004.

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford:OUP, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP, 1996.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In J. C. Almeida Filho (org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 157-177.

BARCELOS, A. M. F. Ser professor de Inglês: Crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 11-29.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. Ser Professor (Brasileiro) de Língua Inglesa: Um Estudo dos Processos Identitários nas Práticas de Ensino. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2002.

BHATIA, Vijay K. Genre analysis and world Englishes, in KACHRU, Braj B. & SMITH, Larry E. (eds.), *World Englishes*, vol.16, no. 3, London: Pergamon Press, 1997, p. 311-322.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. Modelos de avaliação: textos fundamentais. Tradução do francês de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. 367p.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. *Informática e educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRINDLEY, G. Assessment. In: CARTER, R.; NUNAN, D. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

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

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. New York: Longman, 2001.



CANDLIN, C. N. (1987). Towards task-based language learning. In: C.N. Candlin e D. Murphy *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Paper in English Language Education, 7. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall International.

CAVALARI, S. M. S. Auto-avaliação em um contexto de aprendizagem de línguas em tandem à distância. Tese em Linguística Aplicada. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009.

CELANI, M. A. A. (Org.). Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.). O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CHAPELLE, C, A, and DOUGLAS, D. (2006) Assessing language through computer technology . Cambridge: Cambridge University Press. 138 pp. ISBN 0 521 54949 3 (paperback).

CONCÁRIO, M. A consciência linguística e o desenvolvimento de competências do professor de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. T. *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto, SP: EDITORA NH, 2007, p. 243-291.

CONSOLO, D. A. On teachers' linguistic profiles and competence: implications for foreign language teaching. *Anais do XIV ENPULI*. Belo Horizonte:FALE-Universidade Federal de Minas Gerais, 1999, p. 123-134.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada* vol. 43, nº 2, 2004, p. 265-286.

CONSOLO, D. A. Competência lingüístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte:UFMG, 2002 (CD-ROM).

CONSOLO, D. A. Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil. *Tese de Doutorado, CALS, The University of Reading, Inglaterra, 1996. Apêndice 10: EFL Teachers' Spoken Language Performance: a test of proficiency in spoken language (p. A132-144).*

CONSOLO, D. A., GUERREIRO, G.M.S. & HATUGAI, M.R. Mapeamento da competência lingüístico-comunicativa em línguas estrangeiras de alunos de Licenciatura em Letras. Relatório de Estágio de Iniciação Científica. São José do Rio Preto:UNESP, 2001.

CONSOLO, D. A. Competência lingüístico-comunicativa: (re)definindo o perfil do professor de língua estrangeira. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 2002 (CD-ROM).

CONSOLO, D. A. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: Implicações para o cenário brasileiro. In: M. M. Freire, M. H. Vieira-Abrahão & A. M. F. Barcelos (orgs.) *Lingüística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo:ALAB & Campinas:Pontes, 2005, p. 269-287.

CONSOLO, D. A. & TEIXEIRA DA SILVA, V. L. The TEPOLI test: Construct, updated tasks and new parameters to assess EFL teachers' oral proficiency. *Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI*. Belo Horizonte: UFMG, 2007. (CD-ROM).

DOUGLAS, D. Assessing languages for specific purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DOUGLAS, D. & CHAPPELLE, D.C. Assessing language through computer technology. Cambridge University Press, 2006.

ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, vol. 18, no 2, 2001, p. 149-170.

FREDERIKSEN, J.R. & COLLINS, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*. 18 (9), p. 27-32.

GARRISON, D. R. & ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Oxon & New York: Routledge Falmer, 2003. Cap. 9: Assessment and evaluation (p. 92-104).

Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 153-168.

HALL, G; HORD, S. *Change in schools*. New York: Suny Press, 1987.

HEATON, J. B. *Classroom Testing*. Londres: Longman, 1990.

HAYDT, R. C. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.

HYLAND, K. *Genre and Second Language Writing*. The University of Michigan Press, 2004.

HYMES, D. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (orgs.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HYMES, D. Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (orgs.) *Language Acquisition: Models and Methods*. Nova Iorque: Academic Press, 1971.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

IBRAHIM, M. B. P. A interação oral de uma professora não- nativa em aulas de língua estrangeira (inglês). Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.

Johnson, K. & Morrow, K. 1981. *Communication in the classroom*. England: Longman Group Ltd.

Krashen, S. (1984). *Writing. Research, theory and applications*. New York: Prentice-Hall.

KUMAR, R. *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. Sage, 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad: Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999

Larsen-Freeman, D. (Forthcoming). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LAZARATON, A. *A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests*. *Studies in Language Testing* 14. Cambridge: CUP, 2002.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIBERALI, F. C. *Creative Chain in the Process of becoming a whole*. Paper presented in Finland - *Language in Action Vygotsky and Leontievan Legacy*. 2006.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas*. 1992. 452f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V. I e II.

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

MARTINS, T. H. B. *Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês*. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.

MARSON, M. D. "Crescimento e Mudança Tecnológica na Indústria de Bens de Capital no Estado de São Paulo, 1928-1937," *Economia*, ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pósgraduação em Economia [Brazilian Association of Graduate Programs in Economics](2007) vol. 8(2), p.321-347.

McNAMARA, T. *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.

MESSIK, S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*. (1996) V. 13. p.241-153

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento : pesquisa qualitativa em saúde.6.ed.São Paulo: Hucitec (1999).

MOITA LOPES, L.P.(1996). Oficina de Lingüística Aplicada:A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino / Aprendizagem de Línguas. Campinas: Mercado das Letras.

MORROW, K. 1981. 'Teaching the "general" student' IN Johnson e Morrow (eds.) *Communication in the Classroom*. London: Longman.

NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

PERRENOUD, Ph. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre : Artmed Editora.

POMERANTZ, A. & FEHR, B. J. Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. In T. A. van Dijk (org.) *Discourse as Social Action, Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction Volume 2*. Londres:SAGE Publications, 1997, p. 64-91.

POPPER, K. R. A lógica da pesquisa científica. In: SCHLICK, Moritz; CARNAP, Rudolf; POPPER, Karl R. (Coletânea de textos). *Os pensadores*. Abril Cultural. E. Victor Civita: São Paulo, 1975.

RENSIS, L. *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of psychology*.140: p.1-55, 1932.

ROEVER, C. Web-based language testing. *Language learning & technology*. 2001

ROGERS, B. The complete guide to the TOEFL Test. Thomson, 2007. SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* 36, 2000, p. 11 - 22.

ROSA, M. & MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação à distância. 2006.

SAVIGNON, S. (1983) Communicative competence: Theory and classroom practice: Texts and contexts in second language learning. Reading, Mass.: Addison- Wesley.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* 36, 2000, p. 11-22.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada* 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, n. 4, 1999/2000, p. 115-124.

SHOHAMY, E. *The Power of Tests*. Longman, 2001.

SILVA, Tânia M. T. Silva. Professor Reflexivo e uma nova (?) cultura docente: uma análise a partir dos anos. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, São Paulo: Unicamp, 2005.

STERN, H. H. *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

STICKLER, U. & LEWIS, T. Tandem learning and intercultural competence. In: LEWIS, T. & WALKER, L. (Eds.) *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Eletronic Publications, p.93-104.

SAKAMORI, L. A atuação do entrevistador na interação face a face do exame CELPEBRAS. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2006.

STUFFLEBEAM, D. L. Evaluation as enlightenment for decision making. In: BEATTY, W. H. (Ed). Improving educational assessment and an inventory of measures of affective behavior. Washington, D.C.: NEA, 1969.

SWALES, J. Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_ Genre and engagement. [s.v.:s.n.], 1991. Mimeografado.

TAYLOR, D. S. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, vol. 9, n<sup>o</sup> 2, 1988, p. 148-168.

TELLES, M.T. Aquisição de língua (linguagem): a discussão permanece. *Espaço Informativo Técnico Científico do INES*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 37, 1998.

TEIXEIRA DA SILVA, v. I. Resenha do livro de Maria Helena Vieira-Abrão *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. *Revista do ISAT*, n. 3, p.155-157, 2004.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA da SILVA, V. L. T. *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto, SP: EDITORA NH, 2007, p. 243-291.

VALIDADE CORRENTE; VALIDADE PREDITIVA; VALIDADE. In: DAVIES, Alan et al. Dictionary of language testing. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 30; 149; 221.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A importância relativa de fatores contextuais na construção da abordagem de ensinar do professor. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto, n. 6, p. 59-77, 2002.

WARSCHAUER, M., and HANSEN de F. Multilingualism, identity, and the Internet. In: A. Hu and I. De Florio-Hansen (Eds), *Multiple identity and multilingualism* (p.155-179) Tübingen: Stauffenburg.

WEIR, C. *Understanding & developing language tests*. Londres: Prentice Hall International, 1993.

WIELEWICKI, H. de G. *Testagem de proficiência em leitura em inglês: examinandos e teste como fontes de entendimento sobre esse processo*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras). Santa Maria: UFSM, 1997.

[www.sk.com.br/sk-toefl.html](http://www.sk.com.br/sk-toefl.html) - acesso em 15 de julho de 2007, às 20:00h.

[www.computerworld.uol.com.br](http://www.computerworld.uol.com.br) – acesso em 05 de julho de 2007, às 22:00 h.

[www.brasscom.com.br](http://www.brasscom.com.br) – acesso em 23 de junho de 2007, às 19:00h.

[www.sk.com.br/sk-toefl.html](http://www.sk.com.br/sk-toefl.html) - acesso em 24 de maio de 2008, às 10:00h.

<http://esl.about.com/cambridgeesol.org/exam/fce.htm> - acesso em janeiro de 2009.



## **ANEXOS**

As informações que serão apresentadas, no primeiro anexo, deste trabalho, foram extraídas do documento COMMON EUROPEAN FRAMEWORK (*Framework Language Portfolio*). Trazemos, primeiramente, um quadro com dados de tal documento, em Língua Inglesa, e, posteriormente, apresentamos uma possível tradução e discussão dos seus dados.

Proficient	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
User	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
User	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
User	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Como se pode verificar, através dos descritores por nível, *Descriptors by Level*, acredita-se ser possível avaliar as seguintes habilidades: habilidades socioculturais; habilidades produtivas; habilidades receptivas. Segue, abaixo, a descrição de cada um dos níveis, por nós traduzidos segundo o documento.

Usuário Básico A1: compreende e usa expressões diárias comuns e interage de forma simples, lidando com situações básicas relacionadas à cultura do povo que fala o idioma, usando de polidez para demonstrar sentimentos, evitando situações negativas.

Usuário Básico A2: está familiarizado com a vida diária e é capaz de comunicar-se em situações como as relações interpessoais, condições de vida, valores de crença e atitudes em relação a diferentes assuntos, linguagem corporal, convenções sociais, ritual de comportamento, etc., usando e entendendo provérbios, expressões idiomáticas, citações comuns, expressões coloquiais, *slogans*, produzindo, desta forma, uma consciência intercultural entre a língua nativa e a LE.

Além de usar de polidez para demonstrar sentimentos e evitar situações negativas, é capaz de expressar-se em situações de queixas, raiva, insultos, etc., fazendo a distinção das variáveis da língua usadas em diferentes contextos sociais, reconhecendo, por exemplo, os marcadores de classe social, origem nacional/regional, étnico, grupo ocupacional.

Usuário independente B1/B2: entende as diferenças mais significantes entre costumes, usos, atitudes, etc., da cultura alvo e a sua própria. É capaz de comunicar-se em situações do cotidiano, nas relações interpessoais, condições de vida, valores de crença e atitudes em relação a diferentes assuntos, linguagem corporal, convenções sociais, ritual de comportamento, etc.

Usuário proficiente C1: usa o idioma de forma flexível e efetiva para propósitos sociais, inclusive emocional, alusivo e de brincadeira, compreendendo um considerável

grau de uso de gírias e expressões idiomáticas, expressando-se de forma confiante e clara em situações formais e informais. Comunica-se em situações do dia a dia, relações interpessoais, condições de vida, valores de crenças e atitudes relacionadas a diferentes assuntos, a linguagem corporal, às convenções sociais, a ritual de comportamento, etc, utilizando e entendendo provérbios, expressões idiomáticas, citações comuns, expressões coloquiais, slogan.

É polido ao demonstrar sentimentos e evitar situações negativas, sendo capaz de expressar-se em situações de queixas, raiva, insultos, etc., distinguindo variáveis da língua abordadas em diferentes contextos sociais, ao reconhecer, por exemplo, os marcadores de classe social, origem nacional/regional, étnico, grupo ocupacional.

Usuário proficiente C2: utiliza expressões idiomáticas e coloquialismos com conhecimento dos níveis conotativos de significados, e avalia plenamente as implicações sociolinguísticas e sócio culturais do idioma usado por falantes nativos. Comunica-se em situações do dia a dia, relações interpessoais, condições de vida, valores de crenças e atitudes relacionadas a diferentes assuntos, a linguagem corporal, a convenções sociais, a ritual de comportamento, etc, usando e entendendo provérbios, expressões idiomáticas, citações comuns, expressões coloquiais, slogans. É polido ao demonstrar sentimentos e evitar situações negativas, sendo capaz de expressar-se em situações de queixas, raiva, insultos, etc., distinguindo as variáveis da língua abordadas em diferentes contextos sociais, reconhecendo, por exemplo, os marcadores de classe social, origem nacional/regional, étnico, grupo ocupacional.

No que diz respeito às habilidades produtivas da fala, temos que o usuário Básico A1 é considerado aquele que produz frases simples e isoladas sobre pessoas, coisas e lugares. Já o usuário Básico A2 descreve ou apresenta de forma simples:

pessoas, condições de vida e de trabalho, rotinas diárias, além de produzir pequenos textos.

O usuário independente B1/B2 faz descrições de uma variedade de assuntos dentro de seu campo de interesse de rotina, como aspectos do dia a dia, do seu meio ambiente, narrando histórias e eventos no presente e no passado.

Em relação ao usuário proficiente C1, notamos que este deve fazer descrições e apresentações claras e detalhadas sobre assuntos complexos, integrando subitens, desenvolvendo pontos particulares e finalizando com uma conclusão apropriada. Desenvolve argumentos sistematicamente, com destaque apropriado de informações significantes, pontos, e detalhes relevantes de apoio. Comunica-se fluentemente, quase sem esforço, fazendo uso de ênfase e entonação para levar a uma compreensão precisa de significado. Desenvolve apresentações claras, bem estruturadas a respeito de um assunto complexo, expandindo e dando suporte de forma detalhada a pontos de vista, através de argumentos e exemplos relevantes.

O usuário proficiente C2 é o que produz discursos claros, bem estruturados, com uma estrutura lógica e efetiva. Faz descrições claras e elaboradas, comunicando-se fluentemente, quase sem nenhum esforço, fazendo uso de ênfase e entonação para levar a uma compreensão precisa de significado. Apresenta um tópico complexo com segurança e nitidez, para uma platéia não familiarizada com o assunto, estruturando e adaptando a fala flexivelmente, para ir ao encontro às necessidades da platéia. Lida com questionamentos complexos.

No que tange às habilidades produtivas da escrita, temos que o usuário básico A1 é aquele que escreve frases simples isoladas, produzindo pequenos textos sobre si próprio e sobre outros. Já o usuário básico A2 escreve uma série de frases e sentenças sobre sua família e condições de vida.

O usuário independente B1/B2 é aquele que escreve textos relacionados a uma variedade de assuntos comuns; narra histórias; descreve eventos, atividades passadas e experiências pessoais, reais ou imaginárias; faz relatórios breves de forma convencional; faz anotações de uma lista de pontos importantes durante uma palestra, desde que o tópico seja familiar; parafraseia pequenas passagens escritas de forma simples, usando as palavras e a ordem do texto original.

O usuário proficiente C1 deve escrever textos claros, bem estruturados de um assunto complexo, expandindo e dando suporte de forma detalhada a pontos de vista, por meio de argumentos e exemplos relevantes finalizando com uma conclusão apropriada. Faz anotações durante uma palestra sobre assuntos do seu campo de interesse, gravando/memorizando a informação tão precisamente e tão próxima da original que as anotações também poderiam ser úteis para outras pessoas. Trabalha com textos longos e é capaz de resumir uma vasta quantidade de textos, tecendo comentários e discutindo pontos de vista contrastantes e os temas principais.

O usuário proficiente C2 é aquele que escreve textos complexos de forma clara e fluente, num estilo apropriado e efetivo, numa estrutura lógica que propicia ao leitor o entendimento dos pontos significantes. Tem ciência das implicações e alusões do que é dito e consegue fazer anotações a respeito. Resume informações de diferentes fontes, reconstruindo argumentos e explicações, numa apresentação coerente.

O penúltimo campo de habilidades descritas é o condizente às habilidades receptivas de ouvir. Nele, temos que o usuário básico A1 é caracterizado como aquele que acompanha uma fala de forma lenta e cuidadosa, entende e segue instruções pequenas e simples.

Já o usuário Básico A2 pode compreender frases e expressões apresentadas de forma clara e lenta. Identifica o tema de uma discussão; capta o ponto principal de

mensagens, de instruções e anúncios simples, curtos e claros; compreende e extrai a informação essencial de passagens curtas gravadas, relacionadas com situações previsíveis do cotidiano.

O usuário independente B1/B2 pode entender informações factuais diretas, sobre tópicos comuns diários ou relacionados ao trabalho. Acompanha os pontos principais de extensas discussões, desde que o discurso seja articulado de forma clara, e acompanha pequenas conversas sobre assuntos comuns. Também compreende informações técnicas simples, tais como instruções para operar equipamentos de uso diário, e entende os pontos principais de boletins de notícias do rádio e materiais gravados mais simples, sobre assuntos comuns.

O usuário proficiente C1 é aquele que reconhece larga escala de expressões idiomáticas e coloquialismos. Acompanha discurso extenso mesmo quando não está claramente estruturado ou não explicitamente sinalizado com relativa facilidade. Acompanha facilmente discussões e debates em grupos complexos, sobre assuntos gerais e não familiares, e sustenta uma conversa com falantes nativos. Compreende informações técnicas complexas, tais como instruções operacionais, especificações para produtos e serviços. Entende uma vasta quantidade de material de áudio gravado e ao vivo, inclusive alguns de uso incomum, e identifica detalhes específicos.

O usuário proficiente C2 é o que não apresenta dificuldade para entender a língua falada, seja ao vivo ou por transmissão, na velocidade rápida que o falante nativo usa. Entende o suficiente para acompanhar falas extensas sobre tópicos gerais e complexos fora de sua própria área de conhecimento. Acompanha facilmente discurso extenso, mesmo quando não está claramente estruturado e não sinalizados explicitamente. Acompanha leituras e apresentações especializadas, que empregam um alto nível de coloquialismo, uso regional ou terminologia não familiar. Compreende

informações técnicas complexas, tais como instruções operacionais, especificações para produtos e serviços. Entende uma vasta quantidade de material de áudio gravado e ao vivo, inclusive alguns de uso incomum, e identifica detalhes específicos.

As habilidades receptivas da leitura são as últimas a serem descritas. Nelas, o usuário básico A1 é aquele que compreende textos simples e curtos, havendo, por vezes, necessidade de releitura. Entende mensagens curtas de *e-mails* ou de cartões postais. Identifica palavras comuns, nomes, frases simples ou observações em situações simples do cotidiano. Capta a ideia de um conteúdo simples e pequenas descrições, especialmente se houver suporte visual, bem como segue instruções pequenas e simples por escrito.

Já o usuário básico A2 é aquele que compreende textos simples, curtos, contendo o vocabulário de uso mais frequente. Entende os modelos básicos de cartas e fax, bem como pequenas mensagens de e-mails e de cartões postais. Localiza informações específicas em uma lista e separa a informação requerida e identifica, também, informações específicas em material escrito mais simples tais como cartas, brochuras e pequenos artigos de jornal. Compreende instruções simples de equipamentos utilizados no dia a dia. Acompanha as mudanças de assuntos em noticiários de TV e extrai as ideias principais do conteúdo.

O usuário independente B1/B2 deve ser capaz de ler textos autênticos sobre assuntos relacionados ao seu campo de interesse, com um nível satisfatório de compreensão. Entende descrições de eventos, sentimentos e desejos em cartas pessoais, bem o suficiente para se corresponder regularmente. Lê informações específicas em materiais do cotidiano tais como anúncios, prospectos, menus, listas, tabelas de horários, etc. Identifica as principais conclusões em textos argumentativos claramente indicados, reconhecendo a linha do argumento e os pontos significantes. Entende



claramente instruções escritas, como por exemplo, para uma peça de equipamento ou regulamentos de segurança.

O usuário proficiente C1 deve compreender, com detalhes, textos longos e complexos, estejam eles relacionados ou não à sua área de especificidade, desde que possa reler as seções difíceis. Entende correspondências, com o uso ocasional de um dicionário. Passa rapidamente por textos longos e complexos, localizando os detalhes relevantes. Reúne informações de partes diferentes dos textos, a fim de realizar uma tarefa específica. Entende com detalhes uma larga escala de textos extensos e complexos que, provavelmente, podem ser encontrados na vida social, profissional ou acadêmica, identificando pontos centrais. Entende com detalhes instruções extensas e complexas sobre uma nova máquina ou procedimento, estejam ou não as instruções relacionadas à sua área de especialidade, desde que possa reler as seções difíceis. Compreende um grau considerável de gíria e de expressão idiomática.

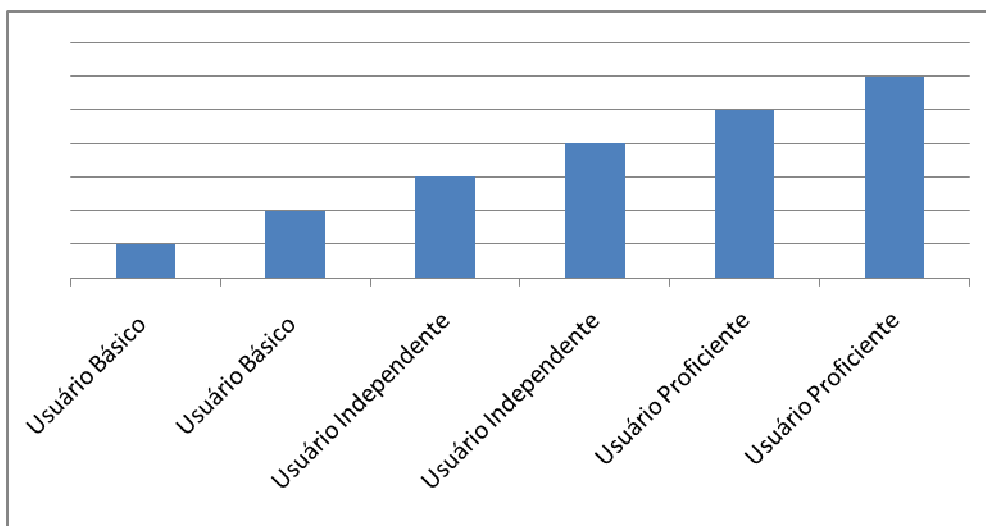
O usuário proficiente C2 é o que entende e interpreta criticamente todas as formas da linguagem escrita, inclusive literatura abstrata, estruturalmente complexa ou altamente coloquial, e escrita não literária. Faz distinções sutis do estilo, bem como do significado implícito e explícito. Entende qualquer correspondência, com o uso ocasional de um dicionário. Passa rapidamente por textos longos e complexos, localizando os detalhes relevantes, e reúne informações de partes diferentes dos textos a fim de realizar uma tarefa específica. Entende, com detalhes, uma larga escala de textos, extensos e complexos que, provavelmente, podem ser encontrados na vida social, profissional ou acadêmica, identificando pontos centrais. Compreende em detalhes as instruções extensas e complexas sobre uma nova máquina ou procedimento, estejam ou não as instruções relacionadas à sua área de especialidade, desde que possa reler as seções difíceis.

Com base nas descrições supracitadas, temos que o *Common European Framework* apresenta maior complexidade de conteúdo em relação aos demais descritores já citados, abrangendo diferentes níveis da língua em diferentes contextos de atuação. Interessante o fato de os níveis não se limitarem a diferentes palavras que os distinguem, mas, sim, a diferentes sentenças que especificam as peculiaridades de cada um. Os níveis são apresentados em ordem decrescente, sendo o que indica menor proficiência o A1, com menor detalhamento de descrições, e o que indica maior proficiência o C2, abordado com maior especificidade e detalhamento.

O *Common European Framework* tem sido utilizado como base classificatória a diferentes testes e exames de proficiência, internacionais e nacionais, uma vez respeitado por diferentes instituições. O fato de descrever níveis de proficiência de forma a abranger diversos contextos de uso da língua, sem restringir-se a contextos específicos, como é o caso do *Englisoft* e do *Santos Dumont English Assessment*, contribui para que seja utilizado por testes e exames de diferentes propósitos, desde que abordem a língua em suas generalidades.

Vale a pena ressaltar que estas escalas não foram criadas para avaliar ESP, como é o caso do EPPLE. Sendo assim, trazemos a discussão acima com o intuito de ilustrar um exemplo de escalas e nos centramos no *Common European Framework*, visto que ele serve de base para muitos estudos.

O gráfico a seguir ilustra os níveis de desempenho segundo os indicadores de proficiência do *Common European Framework*.



**Gráfico (1): Níveis de desempenho do *Common European Framework***

---

## QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA

**BAHIA***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA*

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 1 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 2 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.

- [ 1 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 2 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência lingüística .
- [ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 2 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 2 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 2 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 1 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 3 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 1 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 1 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 2 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 2 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 3 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 2 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

**BRASÍLIA***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA*

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 4 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 2 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.

- [ 1 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 3 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência lingüística .
- [ 4 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 4 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 1 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 3 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 2 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 3 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 2 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 1 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 4 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 1 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 1 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 3 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 1 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

## ESPIRITO SANTO

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

#### QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 1 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 2 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.



- [ 3 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 1 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência lingüística .
- [ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 1 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 2 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 2 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 4 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 3 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 1 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 1 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 1 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 2 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 3 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 2 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

## GOIÁS

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

#### QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 1 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 2 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 4 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.

- [ 1 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 2 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência lingüística .
- [ 4 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 1 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 2 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas de processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 2 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 3 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 4 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 4 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 1 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 1 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 3 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 2 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 1 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 2 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 1 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

**MINAS GERAIS***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA*

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 2 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.

- [ 1 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 2 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência lingüística .
- [ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 2 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 2 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 3 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 2 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 2 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 2 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 3 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 3 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 2 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 2 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 1 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 3 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 2 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

**PARÁ****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS****QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA**

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 2 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.

- [ 2 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 1 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência linguística .
- [ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 2 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 3 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 2 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 2 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 3 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 3 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 1 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 1 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 1 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 2 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 2 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 1 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

## PARANÁ

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

#### QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 2 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 2 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.



- [ 1 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 1 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência linguística .
- [ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 2 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 4 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 2 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 3 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 4 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 4 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 3 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 2 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 1 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 3 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 3 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 1 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

**RIO GRANDE DO SUL***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA*

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 2 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.

- [ 1 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 3 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência lingüística .
- [ 4 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 1 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 2 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 3 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 2 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 2 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 2 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 3 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 3 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 2 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 2 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 1 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 3 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 1 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

**SÃO PAULO II***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA*

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 2 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.

- [ 1 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 2 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência linguística .
- [ 1 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 4 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 2 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 3 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 1 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 2 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 2 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 1 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 3 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 1 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 1 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 3 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 1 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

**SÃO PAULO I***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA*

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores nos diversos estados do Brasil. Consiste em um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

*p.s: Para completar o questionário, você deverá ler a legenda abaixo e escolher uma das opções que melhor represente sua opinião a respeito das afirmações referentes aos testes de proficiência em Língua Inglesa.*

**[ 1 ] Concordo plenamente.**

**[ 2 ] Não tenho certeza.**

**[ 3 ] Discordo.**

**[ 4 ] Não reconheço a informação.**

[ 2 ] Dentre os testes de proficiência em língua inglesa, os mais procurados são o FCE e o TOEFL.

[ 1 ] Candidatos a testes de proficiência buscam valorizar seus currículos.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência disputam por bolsas no exterior.

[ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente alunos de pós-graduação.

- [ 1 ] Candidatos comprovam os níveis de inglês para suas necessidades acadêmicas e profissionais.
- [ 2 ] Testes de proficiência não são capazes de traçar um perfil real da proficiência lingüística .
- [ 3 ] Candidatos a testes de proficiência são geralmente profissionais liberais.
- [ 1 ] Resultados de testes de proficiência contribuem para se atingir objetivos profissionais.
- [ 2 ] Quem faz um teste de proficiência pode ser dispensado de determinadas etapas processos de seleção de emprego, o que constitui uma vantagem.
- [ 2 ] Testes oferecidos em meios eletrônicos não são muito conhecidos.
- [ 2 ] Testes em meios eletrônicos são mais práticos.
- [ 4 ] Alunos gostam de testes eletrônicos porque obtém seu resultado imediatamente.
- [ 4 ] Testes de compreensão oral em meios eletrônicos são mais fáceis porque os candidatos controlam o tempo.
- [ 4 ] A avaliação oral por meio eletrônico pode ser problemática devido à inexistência de uma pessoa como entrevistador em tempo real.
- [ 4 ] O tempo para a realização de testes de proficiência em meios eletrônicos é geralmente muito curto.
- [ 1 ] Testes em meios eletrônicos podem ser prejudicados devido a interrupções na conexão pela internet.
- [ 1 ] Um único teste de proficiência não determina o conhecimento que um candidato possui sobre uma língua estrangeira.
- [ 1 ] Uma das contribuições dos testes de proficiência é o efeito retroativo no ensino de língua.
- [ 2 ] Testes de proficiência em língua estrangeira são “um mal necessário”.
- [ 1 ] Um instrumento de avaliação para o professor de língua inglesa contribuiria para uma melhor qualificação do profissional.

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PILOTO



### *QUESTIONÁRIO SOBRE TESTES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA*

*Este questionário é destinado a pessoas diretamente envolvidas com o ensino de língua inglesa, recrutamento e formação de professores na cidade de São José do Rio Preto. Consiste em uma versão piloto de um instrumento de coleta de dados para um projeto de mestrado que visa o levantamento e a comparação de dados a respeito de testes de proficiência em língua inglesa existentes no mercado. O intuito deste questionário é verificar alguns pressupostos a respeito desses testes de proficiência. Os dados fornecidos apenas serão utilizados em trabalho de pesquisa acadêmica. A pesquisadora se compromete a manter em sigilo informações a qualquer título. Muito obrigado por sua colaboração.*

1. De acordo com sua experiência na área de ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês no Brasil, a quais testes de proficiência em língua inglesa, candidatos se submetem com maior frequência?  
  
 TOEFL  
 FCE  
 TOEIC  
 IELTS  
 Outros – quais?
  
2. Qual é, geralmente, o perfil dos candidatos a esses testes de proficiência em língua inglesa?
  
3. Qual/Quais habilidades é/são avaliada(s) com maior frequência nos testes?  
  
 Listening  
 Speaking  
 Structure  
 Reading  
 Writing  
 Outros – quais?
  
4. Você tem informações sobre contribuições e resultados de experiências de testes de língua inglesa aplicados **em meios eletrônicos**? Em caso afirmativo, quais são essas contribuições e como os testes aplicados em meios eletrônicos têm sido avaliados?



5. Quais contribuições profissionais os candidatos geralmente têm após a realização de um teste de proficiência?
6. Você teria críticas aos testes de proficiência de língua inglesa que conhece? Se afirmativo, quais críticas?
7. Você conhece algum teste de proficiência que seja voltado especificamente a professores de língua inglesa?
8. Gostaria de dar mais alguma opinião sobre os testes de proficiência em língua inglesa que conhece?